



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES MUSICAIS PARA O DESENVOLVIMENTO
DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES DOS ALUNOS ATENDIDOS NA
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – TIPO I**

ELIZETE GONÇALVES RIBEIRO

CASCADEL - PR
2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES MUSICAIS PARA O DESENVOLVIMENTO
DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES DOS ALUNOS ATENDIDOS NA
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – TIPO I**

ELIZETE GONÇALVES RIBEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Elisabeth Rossetto

CASCADEL, PR
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas – UNIOESTE)

R367a	<p>Ribeiro, Elizete Gonçalves. A contribuição das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais – tipo I / Elizete Gonçalves Ribeiro. --- Cascavel (PR), 2018. 142 f.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Elisabeth Rossetto Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2018, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Inclui bibliografia</p> <p>1. Funções Psicológicas Superiores. 2. Música. 3. Educação especial. 4. Mediação I. Rossetto, Elisabeth. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 371.9</p>
-------	---



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 76680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



ELIZETE GONÇALVES RIBEIRO

A contribuição das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais -Tipo I

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Elisabeth Rossetto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Sonia Lopes Victor

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Jane Peruzo Iacono

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Rejane Teixeira Coelho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Cascavel, 19 de março de 2018

[...]

*És perfeito em tudo o que faz, és perfeito em tudo que faz
És perfeito em tudo que faz, pra nós*

*Amor, que é tão real que eu não posso explicar
Paz, tão inexplicável que eu não posso falar
Me chama pra ir mais fundo, me chammas pra ir além
Me chammas pra ir mais fundo em amor, amor*

*Tu és um bom, bom pai
É quem tu és, é quem tu és, é quem tu és
Eu sou amado por ti
É quem eu sou, é quem eu sou, é quem eu sou*

[...]



*Dedico este trabalho a três músicos por excelência,
os quais tenho total admiração:*

*Meu esposo Ilson... O melhor músico que já conheci, que me
incentiva todos os dias a conquistar lugares mais altos.*

*Minhas pequeninas filhas: Isis e Ellen,
expressões do amor e do milagre de Deus na minha vida.*

Amo tocar com vocês... ||

AGRADECIMENTOS

Tornar-me uma pessoa cada dia melhor é a minha luta diária. Fé atrelada ao estudo, a música, o reconhecimento e ao coração agradecido, é o caminho que me proponho trilhar para que isso seja alcançável.

A minha fé, fé em Deus, me move todos os dias, me faz acreditar no impossível, me faz viver todos os dias intensamente.

O estudo sempre fez parte da minha vida, desde que entrei na escola, ainda muito pequena, me apaixonei pela leitura e escrita, desde então caminhamos sempre lado a lado.

A música. Ah, a música! O que dizer de algo que faz parte de todos os momentos da minha vida? Quando tenho alegria ou tristeza ela está comigo, quando quero presentear alguém ou fazer minhas pequenas dormirem, é à música que recorro, quando preciso falar algo para alguém e as palavras somem da minha mente, lá está ela, a música, dando o seu recado e muitas vezes curando feridas. Quando quero expressar o meu amor pelo meu Deus que me criou e que me conhece intimamente e que não me desampara um único só instante da minha vida, a Ele, toda honra e toda a glória com as canções por mim tocadas ou cantadas.

O reconhecimento diariamente me faz crescer, ver o outro na sua especificidade e individualidade me faz conhecer a mim mesma, e entender que só é possível quando fazemos juntos, apreciar os saberes diferentes têm me tornado cada dia mais tolerante ao díspar.

Ter um coração agradecido por todos que além de torcerem pelo meu sucesso, incansavelmente contribuem para que isso ocorra, é motivo de muitas lágrimas. Como é bom ter em quem podemos confiar. Como é bom ter vocês...

Quero agradecer imensamente a todos que fizeram parte deste sonho. Ao meu Deus que ouviu a minha oração e que proveu tudo que eu precisava para que esse mestrado fosse concluído com êxito.

Ao meu esposo, músico com maestria! Como é bom ter você do meu lado, me apoiando e entendendo minhas fragilidades, meu jeito Elizete de ser. Minhas pequenas Isis e Ellen, que não imaginam a saudade que tive de vocês mesmo estando o tempo todo em casa, mas de portas fechadas para poder me concentrar, e vocês com muita compreensão brincavam e faziam tudo sozinhas, por acreditarem

que o sonho da mamãe valia a pena. Com muita gratidão louvo a Deus pelo amor Dele derramado por mim expressado na vida de vocês duas.

Minha mãe Deolinda, que sempre me incentivou e me ensinou a ser uma mulher de honra, e que mesmo diante das dificuldades me esperançava com palavras de sabedoria e fé. Mãe, minha eterna gratidão por você ser minha mãe...

Ao meu pai por ter me dado a vida.

Meu sogro Ivani e minha sogra Ilda, pelas orações e companheirismo sempre, minha irmã e meus irmãos pelo carinho e zelo por mim. Minhas cunhadas e cunhados pelo amor e atenção, em especial o "Titu", por me cuidar como filha.

Meus sobrinhos, amados, obrigada por entender a minha ausência, e ainda assim, não se esquecerem de mim. Vocês são os bebês da tia.

À minha amada Igreja Nova Aliança, meus pastores Samuel e Meres, agradeço por me adotarem como filha e assim me amarem. Louvo a Deus pela vida de vocês. Minhas companheiras de oração: Valeska, Dani, Karine, Ester e Meire, não tenho palavras para agradecer o quanto vocês me abençoam, somente Deus pode retribuir tanto amor e cuidado que vocês têm por mim.

À estimada professora Dra. Elisabeth Rossetto, minha orientadora, que acreditou em mim e com muita sabedoria, compromisso e incansável dedicação em me fazer chegar até aqui, me ensinou que se queremos e buscamos, conseguimos. Quantos vermelhos, azuis e negritos voltaram no meu texto, só para me fazer avançar e me apropriar do científico, não tenho palavras para agradecer quem você é na minha vida. Não tenho se quer condição de medir o tamanho do seu amor, eu o vi em cada atitude sua, no caminhar lado a lado com você, principalmente quando me lembrava de que além do mestrado eu precisava me dedicar a minha família. Meu muito obrigada.

As professoras Dra. Sonia Lopes Victor (UFES), Dra. Jane Peruzo Iacono (Unioeste) e Dra. Rejane Teixeira Coelho (Unioeste) por contribuírem com tanto zelo para esta pesquisa e por me darem a honra de tê-las como membros da banca de qualificação e defesa. Vocês me ajudaram muito.

Ao professor Dr. João Batista Zanardini, por acreditar em mim e me incentivar a fazer o mestrado em educação. Professor, a minha admiração pela sua incalculável dedicação.

À professora Dra. Carmen Célia Barradas Correia Bastos, uma linda! Quero agradecer imensamente por ter contribuído na minha formação e por ter enxugado as minhas lágrimas quando eu precisei (segredo nosso).

À professora Dra. Maria Lidia Sica Szymanski, por fazer parte do início dos meus estudos no mestrado.

À todos os professores que fizeram parte da minha formação escolar, desde os que me ensinaram a ler e a escrever e aos que me ensinaram a reler e apagar para escrever de outro jeito.

Aos meus professores de violino Willian Brecher e Taís Piaia pela dedicação e esmero na ministração das aulas. Minha total admiração.

À Secretaria Municipal de Educação de Cascavel pelo consentimento da Licença Qualificação, em especial ao professor Ms. Valdecir Antônio Nath e a professora Esp. Erica da Silva (secretário de educação e diretora pedagógica naquele momento) por me compreenderem e me incentivarem, o que possibilitou que a minha pesquisa fosse realizada com qualidade.

As coordenadoras da SEMED e as professoras de Salas de Recursos Multifuncionais, por participarem com envolvimento na realização desta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, Kleiton, Ilda, Naiara e toda a equipe da Educação Especial da SEMED, pelo incentivo e por serem meus parceiros sempre, em especial a Tânia que me orientou sabiamente na minha prática enquanto coordenadora pedagógica. Seus lindos, amo vocês.

À toda a equipe da escola municipal São Francisco de Assis, por compreenderem as minhas necessidades de afastamento do trabalho para poder estudar.

À coordenadora do PPGE professora Dra. Isaura Mônica Souza Zanardini e a secretária Sandra Maria Gausmann Köerich, por realizarem o trabalho com excelência e pela prontidão em ajudar, contribuindo para o sucesso desse Programa. Vocês formam uma dupla infalível.

Aos amigos de Mestrado, quanta honra poder desfrutar aqueles momentos com vocês: de estudo de “coffe break”, de risadas e de terapias sem custo nenhum. Vocês são demais. Sei que a vida nos levará por caminhos às vezes distantes e podemos até não nos ver mais, mas vocês ficarão eternamente gravados no meu coração.

A todos que de alguma forma sempre me incentivaram, acreditaram e festejaram comigo por cada vitória conquistada. Sinto-me fazendo música neste momento, por isso desejo que a melodia seja para cada um a que melhor apraz. Que o timbre e o andamento envolvam os sentimentos de cada um e fortaleça os sonhos e a esperança. E que a harmonia e a densidade arranquem emoções nunca vividas por vocês.

Muito obrigada!

RIBEIRO, Elizete Gonçalves. **A Contribuição das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I**, 2018. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

RESUMO

Este estudo tem como finalidade discutir a contribuição das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) dos alunos atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I. Essa investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho teórico/bibliográfico, documental e de campo. Na investigação documental realizamos o levantamento das leis e decretos que tratam da música como componente curricular na história da educação pública brasileira e a legislação pertinente ao Atendimento Educacional Especializado, bem como, o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR. A pesquisa de campo ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com 25 (vinte e cinco) professoras regentes de Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I, e 02 (duas) coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel PR. Os dados das entrevistas foram analisados a luz do Materialismo Histórico-Dialético. Como aporte teórico nos fundamentamos na Psicologia Histórico-Cultural, mais especificadamente nos estudos Lev Semionovitch Vigotski (1991,1993,1996,1997, 2001a, 2001b, 2005, 2009) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1978), além de autores que se utilizam dos mesmos pressupostos epistemológicos para explicar como ocorre o desenvolvimento do psiquismo, dentre eles, Martins (2007, 2013), Barroco (2007), Duarte (1993, 2001, 2004, 2008). No levantamento realizado, no intuito de verificar a existência de produções com essa temática, foi possível perceber que as pesquisas cadastradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), destacam-se na área da saúde, assistência social, esporte e na educação escolar, porém não envolvem a música com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais. Nas entrevistas realizadas as professoras atribuíram à música ligação íntima com o desenvolvimento do psiquismo, ou seja, a partir das experiências musicais os alunos têm a oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem com resultados satisfatórios no desenvolvimento da memória, abstração, atenção, volição, raciocínio, linguagem e pensamento. Diante disso, podemos assegurar que a música, como uma das manifestações da linguagem humana, promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por permitir que o aluno realize associações, generalizações e abstrações. No entanto, foi possível perceber que, embora a música esteja contemplada em muitas leis, decretos e nos currículos escolares, as atividades musicais têm se apresentado com inúmeras lacunas, pelo fato de que a formação docente é deficitária. Dado este confirmado na fala de muitas professoras, que relataram não terem acesso ao saber musical na sua formação inicial. Entretanto, constatamos a importância do trabalho do professor enquanto elemento mediador para que o aluno se aproprie do conhecimento científico por meio das atividades musicais, com vistas ao seu desenvolvimento omnilateral, pois a partir da teoria

Vigotskiana, no processo de aprendizagem é indispensável à mediação por sujeitos mais experientes sob a direção da linguagem verbal e das significações que esta possui, permitindo ao aluno o acesso ao patrimônio cultural que a humanidade produziu, neste caso, a música. Contudo necessariamente essa mediação depende da qualidade da formação docente, seja ela inicial ou continuada.

Palavras-chave: Funções Psicológicas Superiores; Música; Educação Especial; Mediação.

RIBEIRO, Elizete Gonçalves. **The contribution of musical activities to the development of the higher psychological functions of the students attended in the Room of Multifunctional Resources - Type I**, 2018. 142 p. Masters Dissertation (Master of Education). *Stricto Sensu* Graduation Program in Education. Concentration Area: Society, State and Education, Research line: Teacher Training and Learning and Schooling Process, State University of the Paraná West – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

ABSTRACT

This study aims to discuss the contribution of musical activities to the development of the higher psychological functions (HPF) of the students attending in Multifunctional Resource Rooms - Type I. This research is characterized as a qualitative research of a theoretical / bibliographic, documentary and of field. In the documentary research, we conducted the survey of laws and decrees dealing with music as a curricular component in the history of Brazilian public education and the legislation pertinent to Specialized Educational Attendance, as well as the Curriculum for the Municipal Public School of Education of Cascavel - PR. Field research was carried out through semi-structured interviews with 25 (twenty-five) female teachers of the Multifunctional Resource Room - Type I, and 02 (two) pedagogical coordinators of the Municipal Department of Education of Cascavel PR. The data of the interviews were analyzed in the light of Historical-Dialectical Materialism. As a theoretical contribution we are based on Historical-Cultural Psychology, more precisely in the studies Lev Semionovitch Vigotski (1991,1993,1996,1997, 2001a, 2001b, 2005, 2009) and Alexis Nikolaevich Leontiev (1978), in addition to authors who use the the same epistemological assumptions to explain how the development of the psyche occurs, among them, Martins (2007, 2013), Barroco (2007), Duarte (1993, 2001, 2004, 2008). In the survey carried out, in order to verify the existence of productions with this theme, it was possible to perceive that the researches registered in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), stand out in the area of health, social assistance, sports and education school, but do not involve the music with the development of the superior psychological functions of the students attended in Multifunctional Resource Rooms. In the interviews conducted, the teachers attributed to the music intimate connection with the development of the psyche, that is, from the musical experiences the students have the opportunity to experience learning situations with satisfactory results in the development of memory, abstraction, attention, volition, language and thought. Thus, we can ensure that music, as one of the manifestations of human language, promotes the development of higher psychological functions by allowing the student to make associations, generalizations and abstractions. However, it was possible to perceive that, although the music is contemplated in many laws, decrees and school curricula, musical activities have presented themselves with innumerable gaps, due to the fact that the teacher training is deficient. Given this confirmed in the speech of many teachers, who reported not having access to musical knowledge in their initial formation. However, we note the

importance of the work of the teacher as a mediating element so that the student appropriates scientific knowledge through musical activities, with a view to its omnilateral development, since from the Vygotskian theory, in the learning process it is indispensable to mediation by more experienced subjects under the direction of verbal language and the meanings it has, allowing the student access to the cultural heritage that humanity produced, in this case, music. However, such mediation necessarily depends on the quality of teacher training, whether initial or continuing.

Keywords: Superior Psychological Functions; Music; Special education; Mediation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Categorias elencadas a partir do objeto de estudo da pesquisa.....	44
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Tempo de serviço na escola.....	96
Gráfico 2 Local de trabalho das professoras de SRM – Tipo I	96
Gráfico 3 Carga horária das professoras regentes da SRM – Tipo I	97
Gráfico 4 Formação acadêmica das professoras regentes da SRM – Tipo I	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pesquisadores em Educação

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas Cegas e com Visão Reduzida de Cascavel

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior

CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial

DA – Doença de Alzheimer

DEEIN - Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional

EAD - Educação à distância

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

MEC - Ministério da Educação

SEED - Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

ZDI - Zona de Desenvolvimento Iminente

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

ZDR - Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES/FPS	24
1.1 O desenvolvimento do psiquismo e a relação com a atividade consciente - trabalho	24
1.2 Funções psicológicas superiores/FPS	33
2. HISTÓRICO DA INCLUSÃO DA MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO	42
2.1 Revisão de literatura e a relação com o objeto de estudo da pesquisa	42
2.2 Aspectos históricos e políticos no Brasil sobre a inserção da música nos currículos escolares	48
2.3 Relações entre a lei 11.769/2008 e sua aplicabilidade no cotidiano escolar	54
3. ATIVIDADES MUSICAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO / AEE	58
3.1 Documento norteador do trabalho pedagógico das escolas municipais de Cascavel.....	58
3.2 Caracterização do Atendimento Educacional Especializado/ AEE	60
3.3 Salas de Recursos Multifuncionais - Tipo I: um direito a aprendizagem	63
3.4 O Atendimento Educacional Especializado no município de Cascavel – PR	65
3.5 A música na escola: uma discussão entre a importância e a realidade.....	69
3.6 Atividades de musicalização na Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I, e a relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.....	73
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS	78
4.1 O Referencial teórico.....	78
4.2 Caracterização da pesquisa	83
4.3 Aspectos éticos da pesquisa	84
4.4 Procedimento e instrumento de coleta de dados	85
4.5 Participantes da pesquisa	87
4.6 Metodologia de análise dos dados	88
5. RESULTADOS: APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	90
5.1 Das entrevistas realizadas com as coordenadoras	90
5.2 Das entrevistas realizadas com os professores	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE 01 - Comitê de Ética.....	134
APÊNDICE 02 - Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo	135
APÊNDICE 03 -Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE/coordenador	

pedagógico municipal.....	137
APÊNDICE 04 – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE/ professor ..	138
APÊNDICE 05 – Roteiro semiestruturado para entrevista/ coordenador pedagógico municipal ..	139
APÊNDICE 06 – Roteiro semiestruturado para entrevista/ professor SRM – Tipo I ..	141

INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste - *Campus* de Cascavel - PR. Tem como objetivo discutir a contribuição das atividades musicais¹ para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores para os alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais² – Tipo I (doravante SRM – Tipo I).

O interesse pela presente investigação vincula-se a prática docente desde o ano de 1996 quando iniciei³ a carreira de professora no município de Cascavel - PR, em uma escola da rede pública municipal de ensino como regente da Educação Infantil. Nos anos seguintes, até 2016 ao ingressar no curso de mestrado tive a oportunidade de trabalhar como regente de classe do Ensino Fundamental I, da Educação de Jovens e Adultos/EJA, da Classe Especial e da Sala de Recursos.

Costumeiramente, planejava diversas atividades com a utilização da música, pela identificação com ela, pois fazia parte da minha realidade social. No cotidiano escolar, percebia que os alunos respondiam muito bem aos encaminhamentos pedagógicos utilizando a música como instrumento mediador, no entanto, não tinha conhecimento teórico do que ocorria que permitia que os resultados fossem tão positivos para o aprendizado dos alunos.

Logo no início da minha carreira docente despertava-me a curiosidade a respeito dos materiais que eram encaminhados às escolas, por meio da Secretaria de Estado da Educação/ SEED ou da Secretaria Municipal de Educação/SEMED⁴ (SEMED doravante), para a implantação das Classes Especiais e Salas de Recursos que, posteriormente, foram redimensionadas e nomeadas como Salas de Recursos Multifuncionais/SRM.

¹ Toda atividade que contempla pelo menos um dos parâmetros do som: timbre, altura, densidade, intensidade e duração, aliado aos elementos formais da música: ritmo, melodia e harmonia.

² Nomenclatura conforme Art. 5º da Resolução CNE/CEB 4/2009 (BRASIL, 2009, p.17).

³ Nesta introdução, quando relatamos questões de cunho pessoal, utilizamos a primeira pessoa do singular e nos relatos referentes à pesquisa utilizamos a 1ª pessoa do plural. Nas demais seções que compõem esta dissertação, padronizaremos o uso da primeira pessoa do plural por se tratar de uma pesquisa em conjunto: orientador e orientando.

⁴ Sigla utilizada para representar a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel - Pr.

Os materiais eram destinados ao trabalho com conteúdos da Língua Portuguesa e da Matemática. Nos itens relacionados e fornecidos para a SRM – Tipo I constava além de equipamentos e materiais didático/pedagógico,⁵ a Bandinha Rítmica⁶. Porém, não era proporcionada formação para auxiliar o professor no trabalho com atividades musicais e tampouco orientações de como utilizar essa Bandinha, o que impedia o professor de explorá-la com objetivos voltados para a música, assim o trabalho reduzia-se apenas para marcar o pulso métrico⁷ das músicas escolhidas pelo professor.

Diante destas inquietações, percebi a necessidade de aprofundamento nos conhecimentos musicais e no referencial teórico que explicasse o desenvolvimento do psiquismo humano. Foi então que me matriculei no conservatório musical e simultaneamente passei a estudar a bibliografia de Lev Semionovitch Vigotski, mais precisamente da Psicologia Histórico-Cultural⁸.

No início do ano de 2010, iniciei o trabalho na SEMED como Coordenadora Pedagógica Municipal, com a função de assessorar os professores dos laboratórios de música instrumental e coral na Educação em Tempo Integral. No ano de 2014, a minha função foi alterada para o assessoramento pedagógico no departamento de Educação Especial – SRM, quando tive acesso as diferentes formas de trabalho realizado nesses espaços, nos quais vários professores usavam atividades musicais para repetição de sons e silêncio apoiados na percepção auditiva, para desenvolver a memória e a atenção dos alunos, utilizando letras de música para a apropriação de conteúdos principalmente da disciplina de Língua Portuguesa e Matemática.

Para tanto, no intuito de aprimorar minha atuação, busquei na teoria de Vigotski estudos sobre o trabalho pedagógico com a utilização de atividades

⁵ Relação de equipamentos tecnológicos previstos no Edital nº 1, de 26 de abril de 2007, e no documento denominado Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional (BRASIL, 2010).

⁶ Formada por um conjunto de instrumentos de percussão, podendo conter: Surdo, Tambores, Reco-Reco, Ganzá, Pandeiros, Agogô, Par de Pratos, Chocalhos, Castanholas, Par de Clave de Rumba, Flauta Doce, Maraca, Platinelas, Black-Black, Sino, Triângulo, Coco e Campanelas. Esses instrumentos são utilizados para ampliar as possibilidades de exploração de conteúdos musicais envolvendo sons. Fonte: <<http://www.abcbrinq.com.br>>

⁷ No âmbito da música, o pulso é uma unidade que permite realizar a medição do tempo. O pulso métrico da música é o pulsar de uma batida regulada por espaço de tempo, podendo ter um andamento lento ou rápido. Fonte: < <https://conceito.de/pulso-metrico>>

⁸ Foi desenvolvida por Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977) que, após a Revolução Russa de 1917, “buscaram entender a vida humana e o seu desenvolvimento, mediante as implicações socioculturais que a influenciavam, tomando como referência os postulados marxistas” (FACCI; BRANDÃO, 2008, p. 5).

mediadoras para o desenvolvimento das FPS, de forma que eu pudesse auxiliar no assessoramento pedagógico dessas professoras, relacionando esta teoria às atividades musicais e a SRM – Tipo I, em razão de que minha trajetória profissional e de estudos se encaminharem, nos últimos anos, para essas discussões. Esse fato também culminou no interesse em cursar o mestrado em educação, em que pudesse estudar mais profundamente a Psicologia Histórico-Cultural, por entender que essa teoria pudesse proporcionar maior conhecimento de certas questões a respeito do desenvolvimento do psiquismo humano e, assim, enriquecer minha prática pedagógica.

Dadas as justificativas profissionais e acadêmicas motivadoras desta pesquisa, a partir do objetivo geral que consiste em: Compreender quais as contribuições das atividades musicais para o desenvolvimento das FPS para os alunos atendidos em SRM – Tipo I, articulada à Psicologia Histórico-Cultural, delineamos os objetivos específicos, os quais apresentam de forma pormenorizada, o que pretendemos pesquisar:

- Evidenciar a relação entre a música, o desenvolvimento do psiquismo e a mediação docente;
- Analisar como o trabalho pedagógico com a utilização de atividades musicais desenvolvem as FPS dos alunos atendidos em SRM – Tipo I;
- Conhecer qual a concepção que os professores têm no que se refere ao trabalho com a música; à relação entre a musicalização e o desenvolvimento das FPS;
- Estabelecer um diálogo entre o pensamento de Vigotski e a contribuição de atividades musicais no cotidiano escolar dos alunos que frequentam o AEE viabilizado na SRM – Tipo I.

Para atender a estes objetivos definimos a problematização da pesquisa a partir do seguinte questionamento: Como os professores que atuam nas SRM – Tipo I, realizam atividades musicais como forma de intervenção ou potencialização no desenvolvimento das FPS, a luz da Psicologia Histórico-Cultural?

Acreditamos que entre os motivos explicitados acima, este estudo também se justifica pelo fato de não encontrarmos pesquisas que versam sobre música, FPS e Educação Especial. No levantamento que fizemos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, os trabalhos que tratam da música e FPS não

discutem a Educação Especial ou se discutem FPS e Educação Especial, não discutem música.

Nossa investigação aborda atividades musicais e não propriamente a música, o que significa que os dados relevantes são os resultados do trabalho desenvolvido na sala de aula com a utilização da música como recurso metodológico para a aprendizagem, ou seja, para o desenvolvimento das FPS dos alunos atendidos em SRM – Tipo I.

Diante desse panorama e para sistematizar o nosso trabalho, organizamos o seguinte percurso metodológico: Utilizamos a pesquisa de campo, a pesquisa bibliográfica e documental. A realização da pesquisa de campo ocorreu com a entrevista de 02 (duas) coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação/SEMED e 25 (vinte e cinco) professoras regentes das Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I, a fim de coletar dados para subsidiar o nosso estudo.

Na pesquisa bibliográfica efetuada para o desenvolvimento desse estudo destacamos os escritos de Vigotski (1991,1993,1996,1997, 2001a, 2001b, 2005, 2009), Leontiev (1978a, 1978b), Barroco (2007), Martins (2007, 2013), Duarte (1993, 2001, 2004, 2008) e demais estudiosos que partem da Psicologia Histórico-Cultural para discorrerem sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e as FPS. Assim, para embasar teoricamente a nossa pesquisa, buscamos na Psicologia Histórico-Cultural e no método Materialismo Histórico-Dialético, para que imbuídos desse referencial teórico pudessemos analisar a realidade das SRM do município de Cascavel - PR.

A proposta do estudo teórico, juntamente com a pesquisa de campo no espaço escolar, é fundamental, pois permite trabalhar de forma articulada a teoria e a prática; é o que procuramos fazer, ao aliar estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo e mais especificamente, às FPS com o trabalho pedagógico realizado nas escolas municipais que ofertam atendimento em SRM – Tipo I.

Quanto à pesquisa documental, priorizamos leis que tratam da música e do Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE), bem como, o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR (CASCAVEL, 2008), documento concebido para nortear o trabalho pedagógico nas unidades escolares municipais (doravante denominado Currículo).

Feitas essas considerações, o trabalho está organizado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, apresentamos o desenvolvimento humano como resultado das mediações e com a incorporação das aquisições históricas relacionadas à cultura em consonância com a dinâmica social. Apoiamo-nos, como já mencionado, em Vigotski e Leontiev, os quais consideram o desenvolvimento humano decorrente das ações do homem produzindo condições históricas para o favorecimento do seu desenvolvimento intelectual e a compreensão da realidade; que contribuem na formação da cultura humana na interação social e atuação sobre a natureza, sendo por meio dela que o homem modifica o meio e a si mesmo.

O segundo capítulo inicia com a apresentação das produções existentes em torno do trabalho com a música, relacionando-as com o processo ensino-aprendizagem, a partir de uma busca na BDTD. Na sequência, apresentamos o cenário brasileiro referente às Leis e Decretos existentes até o ano de 2016, que versam sobre a presença da música nas escolas públicas.

No terceiro capítulo, apoiados nos teóricos que embasam a nossa pesquisa, fazemos uma discussão no sentido de ampliar a análise relativa à legislação sobre o AEE e o direito à aprendizagem da pessoa com deficiência no ensino regular. Na sequência, tecemos a discussão sobre atividades de musicalização para alunos matriculados em SRM – Tipo I.

O quarto capítulo refere-se aos caminhos metodológicos que percorremos para a investigação, aquilo que confrontamos com as literaturas que escolhemos para embasar a pesquisa. A metodologia utilizada contempla uma perspectiva crítica, ao considerar essencial que se compreenda o contexto histórico escolar atrelado à função do professor. Para tanto, optamos pela pesquisa qualitativa, e como procedimentos técnicos, utilizamos a entrevista com roteiro semiestruturado.

O quinto e último capítulo trata dos resultados da pesquisa, com a apresentação e análise dos dados obtidos nas entrevistas. Nesse sentido, realizamos uma discussão em torno daquilo que os sujeitos participantes da pesquisa revelam acerca das contribuições da música para o desenvolvimento das FPS, articulada à Psicologia Histórico-Cultural e ao Método Materialismo Histórico Dialético.

E por fim tecemos as considerações finais, nas quais são retomados os resultados que nos permitiram responder às questões que nortearam essa pesquisa.

1. O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES/FPS

Neste capítulo, apresentamos a base conceitual na qual nossa investigação se ampara. O referencial teórico está organizado da seguinte maneira: na primeira parte, nos utilizamos dos estudos de Alexis Nikolaevich Leontiev (1978b), a respeito do desenvolvimento do psiquismo e em Lev Semionovitch Vigotski⁹ (1991,1993,1996,1997,2001a, 2001b, 2005, 2009), sobre o desenvolvimento das FPS. Na segunda parte, estabelecemos um diálogo entre o pensamento de Vigotski e a contribuição de atividades musicais no cotidiano escolar dos alunos que frequentam o AEE¹⁰, viabilizado na SRM - Tipo I¹¹.

1.1 O desenvolvimento do psiquismo e a relação com a atividade consciente - trabalho

[...] o psiquismo humano se institui como *imagem subjetiva da realidade objetiva*, construída histórico-socialmente por meio da atividade que vincula o homem à natureza. Na unidade matéria-ideia o psiquismo humano se edifica, conquistando seu mais complexo atributo: a orientação consciente do comportamento (MARTINS, 2013, p. 53, grifo do autor).

A constituição do psiquismo humano se dá a partir do que o homem experiencia na relação consigo (realidade interna) e com o meio social. Leontiev

⁹ Na literatura especializada, encontramos diversas formas de grafar o nome do teórico. Assim, elegemos essa grafia para nosso trabalho, com ressalvas em citações que optamos por respeitar a opção dos teóricos.

¹⁰ Segundo o Decreto 7.611/2011 no § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

¹¹ Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino. Deve ser organizada com materiais didáticos de acessibilidade, recursos pedagógicos específicos adaptados, equipamentos tecnológicos e mobiliários. (PARANÁ, 2011, p. 1 - 3).

(1978b) afirma que as relações entre os homens têm fundamental importância na construção do psiquismo, pois, segundo ele,

A consciência humana não é uma coisa imutável. Alguns dos seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivos, com perspectivas de desenvolvimento, outros são sobrevivências condenada a desaparecer. Portanto, devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nessas relações. Assim, devemos considerar o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo de transformações qualitativas. Com efeito, visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social. (LEONTIEV, 1978b, p. 89).

Na mesma proporção que o meio social em que o sujeito está inserido sofre alteração, cada sujeito a sofrerá também nas suas relações. Com a utilização de instrumentos e signos, o homem transforma e intervém na natureza, adquire experiências que interferem no seu estado psíquico e social. Então, as aquisições históricas apropriadas contribuem para a formação da sua consciência e, conseqüentemente para sua humanização.

Leontiev (1978b) dá atenção especial à educação por considerar que ela possibilita desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, possuindo um papel diferente e insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada.

Assim, para o autor,

[...] as características do funcionamento psicológico como o comportamento de cada ser humano são, nesta perspectiva, construídos ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação com o seu meio social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes. Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É lhe preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978b, p. 267).

E ainda,

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas

disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. (LEONTIEV, 1978b, p. 282).

Dessa maneira, o homem aprende a ser homem na interação com outros homens, no processo ensino-aprendizagem, pois os processos psicológicos e a constituição da personalidade advêm da relação entre os homens e a natureza o que não se é possível ao considerar apenas as características biológicas. Por isso, é necessária a mediação para que o desenvolvimento ocorra.

Leontiev (1978b) define o desenvolvimento do psiquismo humano como algo que decorre das ações e mediações humanas, da atuação sobre a natureza, prática socializada de geração em geração com base na cultura, no conhecimento produzido na inter-relação entre os homens. Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento histórico da humanidade tem contribuição para o processo educacional, que se tornou uma atividade consciente e intencional, responsável pela constituição e modificação do sujeito na e para a sociedade, não numa condição de alienação, mas de apropriação daquilo que é científico, do que é cultural e de superação daquilo que não é.

Nesse sentido, Vigotski (1993) chama atenção sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, afirmando que:

[...] el objeto de nuestro estudio abarcan dos grupos de fenómenos que a primera vi parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño. (VYGOTSKI, 1993, p. 29),¹².

¹² Todas as traduções da língua espanhola para a língua portuguesa, nesta pesquisa, são de nossa responsabilidade.

[...] o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas que de fato são dois ramos fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta, que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissolublemente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos

No excerto acima Vigotski nos diz que para o desenvolvimento do psiquismo humano, se faz necessário ao mesmo tempo, a transposição dos comportamentos de origem biológica e o domínio dos aspectos culturais do comportamento humano. Isso justifica a ideia do autor, na afirmativa de que o psiquismo humano se consolida nas etapas do desenvolvimento histórico, da apropriação daquilo que é exclusivamente humano, ou seja, do processo evolutivo das FPE (de origem biológica) para as FPS (origem social). Todavia, não há extinção de uma em detrimento da outra, enquanto as FPS são desenvolvidas e utilizadas socialmente, as FPE se mantêm.

Para Leontiev (1978b), é a partir das atividades desenvolvidas por meio do trabalho, que é comum aos homens, que podemos observar o aparecimento da consciência. Desse modo, segundo o teórico, somente nas condições que as atividades do trabalho proporcionam e que orientam a ação humana é possível que a síntese entre cultural e biológico seja deslocada, pois,

O trabalho não modifica apenas a estrutura geral da actividade humana, não engendra unicamente acções orientadas; o conteúdo da actividade a que chamamos operações sofre também uma transformação qualitativa no processo de trabalho (LEONTIEV, 1978b, p. 81).

Assim, o trabalho modifica, além da estrutura da atividade, o próprio homem e a sua consciência. Não é, pois, a responsabilidade de um só elemento, social ou biológico, “não é resultado somente das características biológicas, mas é resultado de um processo de aprendizagem determinado por todas as circunstâncias da criança em seu meio” (ROSSETTO, 2009, p. 38). Dessa maneira, as transformações que ocorrem na psique humana se dão por meio da interação entre os homens.

A formação dos processos especiais que vão auxiliar o homem a ter a consciência da realidade concreta e também psíquica se dá no processo de trabalho, que, para Leontiev (1978b), ancorado em Engels (1876), é a primeira e a fundamental condição da existência humana. Para o autor, é a partir do trabalho que

de desenvolvimento cultural e de pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança.

há a hominização dos órgãos do sentido e do cérebro humano, ou seja, o trabalho é a condição básica para o desenvolvimento do homem, por isso, o autor afirma que o trabalho criou o próprio homem. Segundo Martins (2013), esse processo interfere na formação das propriedades humanas, naquilo que é particular dos mecanismos psicofísicos do ser humano, o que possibilita que sejam deixadas para as gerações futuras as conquistas obtidas com o trabalho, para que essas gerações possam usufruir daquilo que é socializado e também ampliem as condições possibilitadas por meio do trabalho.

A atividade humana, pelo uso da consciência difere da atividade animal irracional, pois para o animal a herança deixada para as gerações futuras restringe-se apenas a genética. Então, Vigotski e Luria ressaltam que,

De fato acompanhemos os caminhos do desenvolvimento animal, os modos como um animal se adapta às condições em que vive. Pode-se dizer que, no processo evolutivo, todas as mudanças que ocorrem no comportamento animal reduzem-se a dois componentes principais: o desenvolvimento de traços naturais, inatos, e o surgimento de novas habilidades, adquiridas no correr da vida de um indivíduo, ou seja, os “reflexos condicionados” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 177).

Logo, um animal adestrado que atende ao comando de voz e executa uma atividade proposta não interferirá na constituição dos seus filhotes, por exemplo, eles terão as mesmas condições (instinto e comportamento) que outros de sua espécie (que não foram adestrados) têm, pois a eles não lhes é deixado nenhum legado cultural.

Compreendemos que as formas de existência social estabelecidas pelo trabalho produzem novas propriedades no homem, que transformam a forma de viver de cada um. Analisemos, por exemplo, a existência de instrumentos que facilitam a vida humana, tanto na praticidade das tarefas do lar até a construção de uma máquina de alta complexidade.

Para Martins (2013), o desenvolvimento das atividades do trabalho possibilita novas funções e sua complexificação, o que modifica inclusive os membros do corpo humano, dando a eles novo sentido, uma vez que nos tempos primórdios os homens não tinham a habilidade nas mãos que o homem da atualidade tem, pois suas necessidades eram outras. Essa transformação trouxe consigo uma nova forma de

viver para a humanidade, o que colaborou para uma significativa transformação psíquica humana, contribuição expressiva da relação entre mãos, cérebro e linguagem.

A autora destaca que nesse contexto, a importante contribuição da atividade consciente do homem, que difere notoriamente do comportamento animal, a complexificação, percebida nas relações sociais, possibilita a superação de propriedades naturais. Para que se estruturam os processos psíquicos, é necessário que haja a captação e o domínio da realidade – a imagem psíquica do objeto. Entretanto, deve-se ultrapassar a formação pura e simples da imagem do objeto na mente do sujeito, deve-se evidenciar o conceito empregado para ele; logo, Martins (2013) afirma que essa é a raiz da formação da consciência humana: a imagem do objeto – conceito¹³.

Luria (1979a, apud Martins, 2013, p.39), difere o papel do trabalho na consolidação da atividade consciente, do comportamento dos animais, sintetizado em três traços fundamentais:

1º traço - A atividade consciente não está sujeita às influências biológicas, e quando há necessidade de atendê-las, utiliza-se de outras necessidades que foram socialmente estabelecidas e recursos mediadores para satisfazê-las ou criar novas necessidades a partir delas;

2º traço - A atividade consciente não é determinada pela impressão imediata, pela captação sensorial da situação, mas sim por um conhecimento mais aprofundado do que foi construído ao longo da experiência vivida pelo sujeito na sua relação sócio-cultural;

3º traço - Os animais possuem duas fontes de comportamento: o hereditário e a experiência individual. A atividade consciente do homem possui, além dessas, a experiência que a humanidade acumulou no decorrer da história cultural, adquirida como conhecimento, que é socializado para as gerações posteriores no processo de ensino-aprendizagem. Resumidamente, podemos dizer que o psiquismo animal se sustenta na relação organismo-meio, mas ao homem é concedido o psiquismo na relação homem-sociedade.

¹³ Segundo Vigotski, a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. A formação de conceito envolve todas as funções psíquicas superiores e é um processo mediado por signos. (Vygotsky, 2005, p.72-73).

Engels (1876) ressalta que, a partir do desenvolvimento do trabalho, também surgiram outras formas de realizar essa atividade, das quais podemos destacar os grupos, e com eles a necessidade de comunicação com seus participantes, pois na atividade em conjunto há a necessidade do diálogo, o que amplia, conseqüentemente, o objetivo da linguagem. Leontiev (1978b) contribui e concebe o trabalho como algo que se revela importante na constituição do psiquismo humano. Seu argumento é de que o indivíduo se humaniza pela relação com a cultura, ou seja, com o que os homens construíram no decorrer da história. Para o teórico e psicólogo russo, a criança, ao nascer, mantém uma relação com outros humanos a partir dos aparatos que a biologia lhe oportunizou, mas que, nessa relação, esses aparatos se mostram ineficazes para uma vida toda, o que faz necessário um processo de apropriação da cultura na qual está inserida, das características humanas que foram historicamente construídas, mas que referem-se propriamente e exclusivamente ao gênero humano.

Esse processo de apropriação ocorrerá quando o sujeito internalizar e dominar as características do gênero e não da espécie humana apenas, daquilo que lhe é dado ao nascer. Isso porque a espécie humana é biológica, mas o gênero é histórico, relaciona-se com o tempo, com as apropriações experimentadas pela humanidade. Portanto, o gênero humano é a síntese das experiências adquiridas e das apropriações humanas,

[...] a formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, a **apropriação** de características humanas já **objetivadas** e a **objetivação** individual pelo que foi apropriado (DUARTE, 1993, p. 18, grifos no original).

Em linhas gerais, o desenvolvimento humano está intimamente ligado ao relacionamento com aquilo que historicamente a humanidade produziu, mas a apropriação dessa produção será diferenciada, levando-se em consideração a subjetividade dos sujeitos. Diante desse aspecto, o trabalho docente deve atender à necessidade e à particularidade de cada aluno, pois são sujeitos únicos, mas todos em igual direito deverão ter acesso a essa cultura que o gênero humano produziu historicamente.

Assim, conforme Duarte (2008), a ação de desenvolvimento das FPS numa criança, por exemplo, somente ocorrerá se relacionada à orientação e à mediação¹⁴ de alguém mais experiente, que contribua para o salto do que é instintivo para ação planejada, regulada pela própria criança, e passe, assim, a ser consciente. Entretanto, isso dependerá da ampliação e da elevação do universo cultural, que determina além do que a vida cotidiana possa exigir, ou seja, a partir da transmissão-apropriação do conhecimento produzido na história dos homens.

No estudo da psicologia, Vigotski (1996) atribuiu importância ao legado ontológico das ideias de Marx, que observa quão forte é a determinação da objetividade do mundo material, das “formas de produção e das relações sociais de produção da existência individual e coletiva” (MARX, 1978, p. 79), mas nunca perdendo de vista a importância de considerar a subjetividade como configuração de cada sujeito, isto é, a sua individualidade.

Vigotski (1996) reconhece as influências externas e a objetividade do mundo na unidade dialética do objetivo e subjetivo. Todavia, para que isso ocorra, inevitavelmente o homem precisava se comunicar, ou seja, objetivar seu pensamento mediante a linguagem, mas, conforme o pesquisador, isso não acontece isoladamente, há a necessidade do auxílio do instrumento mediador no processo de socialização, que são os signos. Dessa forma, podemos assim dizer que o ser humano é o fruto do meio em que vive, resultados das suas relações sociais (intersíquico), entretanto, ao longo do seu desenvolvimento os sujeitos se apropriam daquilo que no plano social lhe fora proporcionado (intrapíquico), Como postula Vigotski,

[...] cuando decimos que un proceso es externo, queremos decir que es social. Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo¹⁵. (VYGOTSKI, 1993, p. 150).

¹⁴ Para Vigotski a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (MARTINS, 2013, p. 46).

¹⁵ [...] quando dizemos que um processo é externo, queremos dizer que é social. Toda função psíquica superior foi externa por haver sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas. O meio de influencia sobre si mesmo é inicialmente o meio de influencia sobre outros, o meio de influencia de outros sobre o indivíduo.

O teórico afirma neste excerto que toda função psíquica superior é primeiramente externa, porque ocorre na relação entre as pessoas num plano social: De início os sujeitos, em seu meio social, realizam atuações externas com significados na sua cultura, entretanto cada um faz a sua própria interpretação a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural. Sob a luz da interpretação individual de cada um, cada sujeito confere a esta interpretação um significado a suas próprias ações que conseqüentemente contribui no desenvolvimento dos processos psicológicos internos.

Nessa direção Vigotski (1995) admitiu que a atividade humana é prática e dialética, pois o uso de signos e de instrumentos formam a imagem psíquica e o próprio psiquismo. Logo, a atividade externa ocorre primeiro que a atividade interna, dado que primeiro há a mediação depois a apropriação das capacidades e das habilidades. Todavia, ambas se relacionam numa dinamicidade a ponto de transformar o pensamento e a conduta humana.

Conforme destaca Antunes,

Nesse sentido, podemos compreender que quando uma criança imita as ações do adulto ou de alguém com mais conhecimento, está sendo mobilizada na zona de desenvolvimento próximo¹⁶ que, de acordo com Vigotski (1993), se situa no plano dos processos intersíquicos, isto é, dos processos exteriores a mente individual da criança. E, com o avanço do desenvolvimento intelectual individual, as capacidades que no início se davam na ZDP passam a ocorrer no nível de desenvolvimento atual NDA, ou seja, são interiorizadas, apreendidas, e tornam-se intrapsíquicas (ANTUNES, 2015, p. 92).

A imitação para a criança é algo do seu dia a dia que vai moldando a sua conduta de forma processual e contínua. Ela observa a partir dos conhecimentos já mediados na zona de desenvolvimento iminente¹⁷ (intersíquico) e considera tudo à sua volta no processo de elaboração do pensamento - o nível de desenvolvimento atual (intrapsíquico). Dessa forma, ao se apropriar desse conhecimento, aquilo que

¹⁶ Mantemos a grafia adotada pela autora, contudo, após estudos a partir de Prestes (2010), a qual faz análise das obras traduzidas de Vigotski, compreendemos que há equívocos na tradução do Original Russo para a língua espanhola ou inglesa e, na sequência, para a língua portuguesa. Dessa forma, trataremos essa zona de desenvolvimento como iminente, pois parece ser a que foi tratada por Vigotski (1983) em inúmeras obras.

¹⁷ Segundo Vigotski (2001), existem dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, denominado de desenvolvimento real, se constitui de funções psicológicas já formadas pelo sujeito, e o segundo nível é o desenvolvimento iminente, que envolve funções que ainda estão em vias de serem formadas e necessitam da mediação de outras pessoas mais experientes para se desenvolverem, que na escola tal função é delegada ao professor.

antes estava no plano intersíquico, agora passa para o plano intrapsíquico, por isso, a dialética afirmada por Vigotski.

Portanto, a relação no meio social e cultural é de responsabilidade única e exclusiva da ação humana, e na concomitância, modifica o meio em que vive, a si mesmo e a própria relação entre os seus.

1.2 Funções psicológicas superiores/FPS

Leontiev (1978b) atribui a Vigotski a contribuição dos estudos referentes à relação da psicologia e a historicidade do psiquismo humano e também da apropriação da cultura, pois Vigotski muito se empenhou nos estudos sobre o desenvolvimento humano a partir das relações com o meio social e das alterações que reciprocamente ocorrem entre o meio e o homem. Para Vigotski,

La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores constituye un ámbito de la psicología totalmente inexplorado. Pese a la enorme importancia que tiene el estudio de Los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores para comprender y explicar correctamente la totalidad de las facetas de la personalidad del niño, no se ha trazado hasta la fecha ninguna delimitación clara de dicho ámbito, y tampoco se ha tomado conciencia desde un punto de vista metodológico ni del planteamiento de los problemas fundamentales, ni de las tareas que se les plantea investigadores.¹⁸ (VYGOTSKY, 1993, p.10).

De acordo com o teórico, o estudo sobre as FPS, traz muitos questionamentos consigo a respeito da relação entre os homens e a natureza no que se refere ao desenvolvimento da personalidade a se considerar que esta discussão é pouco explorada por ir à contramão da psicologia tradicional, que não prioriza o desenvolvimento histórico e cultural de cada sujeito, compreendendo-o unilateralmente como processo de formação natural, considerando o comportamento da criança a partir da análise da psicologia genética, entretanto, para o teórico,

¹⁸ A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores constitui um âmbito totalmente inexplorado da psicologia. Apesar da enorme importância do estudo dos processos de desenvolvimento de funções psíquicas superiores para compreender e explicar corretamente todas as facetas da personalidade da criança, não se tem rastreado até o momento nenhuma delimitação clara desta área, e nem tampouco se tem tomado consciência de um ponto de vista metodológico nem da abordagem dos problemas fundamentais nem das tarefas que abordam os pesquisadores.

La psicología no ha conseguido explicar hasta la fecha con suficiente claridad ni solidez las diferencias entre los procesos orgánicos y culturales del desarrollo y de la maduración, entre esas dos líneas genéticas de diferente esencia y naturaleza y, por consiguiente, entre las dos principales y diferentes leyes a las cuales están subordinadas estas dos líneas en el desarrollo de la conducta del niño¹⁹ (VYGOTSKY, 1993, p. 3).

Essa afirmação aponta as fragilidades que a psicologia vigente da época apresentava para poder explicar o comportamento da criança e seu desenvolvimento. Para ele, não se tratava apenas de processos biológicos para definir o desenvolvimento humano, nem tampouco seu comportamento diante das situações, mas sim tratar o homem na sua totalidade, o biológico e o cultural, ou seja, os dois elementos inter-relacionados. Apesar de ficar implícito em Vigotski a preponderância no fator cultural, não descartou o biológico.

O autor faz uma comparação entre a velha psicologia, que tinha por base a subjetividade, o que a tornava uma psicologia empírica, com a psicologia que compreende o homem numa relação dialética de desenvolvimento, e é nessa relação que se pode explicar, por exemplo, o conceito de funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores. Ressaltamos aqui que, para Vigotski, o nome “superiores” não indica que estejam em patamares acima da elementar, até porque há uma relação entre essas funções, ao mesmo tempo em que a função superior se desenvolve na relação com o meio, por influência da mediação, ainda assim mantém a função elementar; elas não se fundem, embora estejam intimamente ligadas umas às outras. Entretanto, se distinguem entre si por meio da apropriação dos signos, que ocorre no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor,

Podem-se distinguir, **dentro** de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural (VYGOTSKY, 1991, p. 52, grifo do autor).

¹⁹ A psicologia não conseguiu explicar até a presente data com suficiente clareza nem solidez as diferenças entre os processos biológicos e culturais do desenvolvimento e da maturação, entre estas duas linhas genéticas de diferente essência e natureza e, portanto, entre as duas principais e diferentes leis às quais estão subordinadas estas duas linhas no desenvolvimento do comportamento da criança.

Vigotski chama de elementares as funções porque estão presentes e evidentes na vida das crianças e de muitos animais desde o nascimento. As ações partem da necessidade biológica, do instinto da espécie; contudo, o que difere um do outro é que, para a criança, as características biológicas vão sofrer alterações durante toda a sua vida, enquanto nos animais isso não ocorre.

Parafrazeando Vigotski (2000), as FPE são as funções psíquicas inatas e que são estimuladas pelo meio. Destacamos aqui: memória mecânica, atenção involuntária, imaginação reprodutora, pensamento figurativo, sensações inferiores e vontade impulsiva.

Já as FPS, exclusivamente humanas, são desenvolvidas com suporte de atividades mediadoras com a finalidade de organizar a vida psíquica, com ligação ao meio em que cada sujeito vive, caracterizam o comportamento consciente do homem e se desenvolvem a partir da mediação e na relação com o meio, por exemplo: linguagem, atenção voluntária, percepção, memória, pensamento em conceitos, imaginação criadora, sensações superiores e vontade previsora.

A criança pequena possui apenas sensações e estímulos importantes para a manutenção da vida, mas passa a ter caráter social na relação sociocultural com pessoas mais experientes. Exemplificamos o que acontece com a atenção, que no início da vida se apresenta de forma involuntária (de origem biológica), ou seja, é resultado das preocupações do momento, ela é suscitada por meio de estímulos nos sentidos.

Para o desenvolvimento da atenção voluntária (de origem social), assim como as demais funções psicológicas superiores, segundo Vigotski (1993) precisa haver uma tomada de decisão para que ocorra, ou seja, resulta da concentração determinada e de seleção ativa sobre um determinado objeto ou situação. Ela tem origem na mediação, que envolve a inibição daquilo que, ao julgamento do sujeito, não importa para o momento, desempenhando atenção naquilo que julgar importante fazê-lo.

Para Vigotski (1993), as mudanças que ocorrem no homem, ao longo do seu processo de desenvolvimento, estão intimamente ligadas às interações entre sujeito e as oportunidades de aprendizagem que cada um terá ao longo de sua história. Por meio da cultura e das interações com os outros, o homem se desenvolve e, com isso, desenvolve suas FPS, como relata Martins (2013):

Todavia, a história real do desenvolvimento do psiquismo humano reflete a história da complexificação da vida em sociedade. Evidente, portanto, que o psiquismo humano só possa ser explicado na qualidade de construção social. (MARTINS, 2013, p. 48).

Essa ideia analisada por Martins apoiada nos escritos de Vigotski (1991, 1993, 1996, 1997, 2001, 2009), permite-nos compreender o quão importante é para o ser humano a relação social entre os sujeitos, o que significa que as FPS não poderiam surgir e constituir-se no processo do desenvolvimento sem o aporte das interações sociais.

Cada sujeito integra em sua história e em sua cultura (que se caracteriza como indispensável na construção do seu desenvolvimento) os acontecimentos por ele vividos, suas experiências, situações do cotidiano, sejam elas positivas ou negativas. Esse processo, que não ocorre sozinho, contribui para o desenvolvimento, uma vez que cada sujeito participa ativamente da sua história, ele se modifica e também modifica o meio em que vive.

Para tanto, entendemos que é importante compreender a evolução e o desenvolvimento do homem sob a perspectiva de Vigotski e Luria (1996) que, ao analisarem os experimentos de Köhler²⁰, considerando o comportamento dos símios e crianças, percebem a distinção das funções psíquicas entre esses, fazendo um contraponto com o homem primitivo. Dessa forma, para compreender o homem numa perspectiva de desenvolvimento cultural, os teóricos elencam três linhas principais: evolutiva, histórica e ontogenética.

Ao comparar o desenvolvimento psicológico entre o macaco antropeide, homem primitivo e a criança, observa-se que o macaco, ao fazer uso de ferramentas, inicia um novo caminho: pré-requisito psicológico do desenvolvimento histórico do comportamento. Para o homem primitivo, o começo do comportamento cultural ou histórico está atrelado ao trabalho, ao desenvolvimento da fala e a outros signos psicológicos. Na criança, por sua vez, observa-se que o desenvolvimento cultural do comportamento está baseado na aquisição de habilidades e em modos de comportamento e pensamento. Em síntese, cada novo evento introduzido na

²⁰ Psicólogo alemão, Wolfgang Köhler, de 1912 a 1920 dirigiu em Tenerife um departamento de pesquisa na Academia de Ciências Prussiana, na estação dos Antropoides, efetuando experiências na tentativa de avaliá-los em termos de aprendizagem e percepção (https://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/kohler_wolfgang.htm)

história é possível considerar como um marco do desenvolvimento histórico e cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Segundo Vigotski e Luria,

Não pensamos que esses três processos se dispõem numa sequência linear. Ao invés disso, cremos que cada tipo superior de desenvolvimento começa precisamente no ponto em que termina o anterior e serve como sua continuação em nova direção. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 53).

Dessa maneira, é possível perceber uma íntima relação do desenvolvimento psicológico com o desenvolvimento social, isto é, não se pode compreender a história de um sem considerar a contribuição do outro. Nesse sentido, segundo Vigotski e Luria (1996), temos: a primeira linha do desenvolvimento evolutivo, a qual trata dos comportamentos inatos, reações instintivas, que servem para satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência, é estruturalmente inerente ao organismo. Vejamos no comportamento nos bebês ao nascerem: movimentos dos membros superiores e inferiores e a sucção, por exemplo; isso constitui o principal traço instintivo, pois esse comportamento nos bebês não ocorre por imitação ou aprendizado, eles simplesmente o fazem.

Depois, o comportamento evolui para a repetição e para a imitação; não se trata de hereditariedade, mas da experiência individual, pois ao mexerem os braços e as pernas, começa a ter significado: cada vez que faz esse movimento, por exemplo, a mãe o pega no colo, logo, para aquele bebê (a partir dessa experiência), começar a mexer braços e pernas significa que quer colo. Percebemos também “[...] uma nova orientação tomada por uma reação inata devido às condições em que apareceu [...]” nominada pelos teóricos como “[...] perversão do instinto [...]” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 53), ou seja, de tanto repetir a ação a reação é alterada. Isto é, o bebê teve a experiência com a mãe que o dá colo sempre que mexe as pernas e braços, assim para ele esse movimento toma outro significado, que difere daquele de quando nasceu e conseqüentemente altera o comportamento da mãe também.

E, por fim, o último estágio de evolução é o da ontogênese, da alteração daquilo que é biológico, o que ocorre desde o nascimento do homem até a morte, percebido apenas nos animais vertebrados, pois são os primeiros a mostrarem reação de comportamento, distinguindo-se dos estágios anteriores, que se referem à capacidade de utilização de ferramentas para atingir um objetivo. Logo, o homem faz

uso de recursos auxiliares externos para realizar uma tarefa, faz uso de uma escada para elevação da altura para poder alcançar um objeto almejado (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 60).

Em sua análise, Köhler (1921/1926) submeteu os macacos a experimentos que os levassem a resolver problemas, tais como pegar uma fruta amarrada em uma corda, utilizando-se de caixotes para alcançar a fruta pretendida. Com isso, ele percebeu quão “[...] fundamental é para esses os fatores visuais, o contato óptico entre o instrumento e o objetivo [...]” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.62), não prevendo ou analisando uma situação, mas apenas repetindo uma ação já vivida e que esteja ao seu alcance (no caso da utilização de um objeto para o auxílio na tarefa), o que difere do homem, que utiliza uma ferramenta tanto para explorar a natureza, quanto para modificá-la e, por consequência, modifica também o seu psiquismo.

Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento do ser humano é, por excelência, o resultado de um movimento dialético, constituído entre o contexto de cada ser humano - histórico e cultural.

Mesmo que os símios demonstrem um nível de inteligência, o homem sobressai principalmente no que se refere à sua condição de utilização de instrumentos e signos, para realizar suas tarefas, para resolução de problemas (VYGOTSKY; LURIA, 1996), bem como na questão da consciência.

Os autores desconsideram que o processo de desenvolvimento do psiquismo seja determinado exclusivamente por processos biológicos, a partir do crescimento (idade biológica) e da maturação. Ao contrário, aponta que o condicionamento dos processos biológicos é submetido ao desenvolvimento cultural. Sobre isso, Pasqualini pontua:

Trata-se, portanto, de um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança, mas não de uma simples “mistura” entre o plano biológico e o social. No homem, o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento e maturação orgânica, pois na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, ele converte-se em um processo biológico sócio-historicamente condicionado. (PASQUALINI, 2010, p.166).

Ou seja, não é natural ou espontâneo o desenvolvimento infantil, pois precisa haver interação com o meio, isto é, a mediação é necessária para que o desenvolvimento do psiquismo ocorra. Sendo assim, não se pode, por exemplo, conceber como verdades sólidas as teorias que estabelecem estágios do desenvolvimento psicológico para que o sujeito aprenda isso ou aquilo, ou que em alguns casos, não consiga se apropriar dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, salvo os casos graves de Deficiência Intelectual, que impedem o sujeito de se apropriar de todos os conhecimentos. Resumidamente, o que determinará o desenvolvimento das FPS em cada sujeito é a sua própria condição de vida social e cultural.

Concordamos com Martins (2013), após estudo sobre o psiquismo numa perspectiva Vigotskiana, a qual afirma que as FPE (inatas) não são extintas quando desenvolvidas as FPS, mas no processo de evolução elas são alicerces, pois o desenvolvimento das FPS implica no domínio do homem sobre si e sobre a natureza, haja vista que amparam atividades complexas culturalmente desenvolvidas. Ademais, o desenvolvimento cultural só ocorre se há união entre a formação das funções e domínio sobre elas, como por exemplo a auto regulação do comportamento.

Para Vigotski (1995), apenas o ser humano possui o domínio dos próprios processos psicológicos, o que denominou de FPS. Segundo o teórico, a particularidade e a exclusividade do comportamento humano se devem graças à condição que esse tem na integração e na intervenção com o meio a partir do trabalho.

Em vista disso, o domínio desse comportamento, que é característico das FPS, se inicia a partir da introdução de signos, que são definidos por Vigotski (1995) como um estímulo-meio artificial que será responsável tanto pelo domínio da autoconduta ou da conduta de outro com que se relaciona. Logo, os aspectos fundamentais dessa definição podemos dizer que é o estímulo internalizado pelo homem e a forma utilizada para dominar a conduta.

Nesse sentido, Vigotski (1995) propõe dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Os instrumentos são introduzidos na relação homem e o meio, os quais ampliam as possibilidades de o homem transformar a natureza. Por exemplo, a utilização da faca para cortar a carne ou a utilização de um balde para colocar água, mas que também pode ser utilizado para plantar flores, assim como

utilizar a faca para cortar objetos ou simplesmente adornar um cômodo da casa, por conter um significado histórico para uma determinada família, por exemplo. O homem se distingue dos animais no uso dos instrumentos (embora os primatas também possam utilizá-los), pois apresenta o diferencial que é o planejamento e as diferentes formas de utilizar um mesmo objeto para diferentes situações. Além disso, pode também modificar o instrumento segundo as necessidades que aparecem no dia a dia e deixar o legado para os seus sucessores a partir da cultura.

Outro elemento mediador é o signo, que se trata de mais uma exclusividade humana. Conforme definição dicionarizada, um signo é "qualquer objeto, forma ou fenômeno que representa algo diferente de si mesmo" (HOUAISS, 2004). Como exemplo disso podemos citar a linguagem, expressada a partir dos signos: a palavra pode remeter a um objeto, estando ele presente ou não. Para tanto o homem apresenta a capacidade de substituir os objetos do mundo real e estabelecer representações psíquicas; por esse motivo, o homem consegue planejar, inventar, criar e prever situações.

Para Vigotski (1995), a utilização dos signos permite que o comportamento, antes imediato transmuta-se em uma reação mediada. Tomemos a exemplo disso o desenvolvimento da atenção, que no início da vida humana apresenta-se de forma involuntária inteiramente originada sob a influência e intensidade dos estímulos do meio, mas que na relação sociocultural por meio do controle da conduta humana, desenvolve a atenção voluntária o que possibilita, por exemplo, a concentração em uma aula expositiva e, ainda a memorização dos conceitos apresentados. Portanto, toda reação mediada é regida por um novo princípio regulador: o princípio da *significação* (criação e o emprego de signos). Para Vigotski (1995), os signos mais relevantes são as palavras, o que evidencia a importância da linguagem na formação dos processos psicológicos superiores, somente em humanos e que não é determinada pela capacidade biológica, mas uma aquisição histórica e cultural.

Destarte, ao longo de seu desenvolvimento, a criança assimila o comportamento de quem com ela se relaciona socialmente e o transfere para si mesma, ou seja, começa a praticar as mesmas formas de comportamento que a princípio outros aplicavam a ela, numa "[...] dupla série de funções: natural e cultural [...]" (ROSSETTO, 2009). Logo, o comportamento de cada uma se dá na relação com o meio, a partir da sua particularidade e especificidade. As funções psíquicas superiores constituem-se, portanto, em relações interiorizadas de ordem social.

As crianças que foram submetidas a experimentos realizados por Vigotski comprovaram que o pensamento interno nasceu a partir do pensamento estabelecido no coletivo, ou seja, aquilo que se construiu na coletividade provocou mudanças como aquisições de sua própria conduta, e, assim, continuamente contribui no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Conforme Duarte (2001), a humanização é um processo histórico, pois,

[...] o indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano [...] (2001, p. 93).

Partindo da ideia do autor, ao tratarmos de instrução ponderamos a mediação do adulto, o aporte nesse processo de humanização na criança é de extrema importância para que ela se aproprie das ferramentas e dos signos, que historicamente foram elaborados e apropriados pelos homens, visto que o simples contato com um instrumento musical, por exemplo, sem a mediação, não garantirá a apropriação e nem tampouco o desenvolvimento musical da criança.

Nesse sentido, compreendemos o desenvolvimento humano como resultado das mediações e da incorporação das aquisições históricas em consonância com a dinâmica social. Podemos considerar na perspectiva Vigotskiana, que todo ser humano para se desenvolver deve estar inserido num contexto social, cultural histórico.

Tão somente, a mediação do professor para a criança é de extrema importância para que ela se aproprie das ferramentas e dos signos que historicamente foram elaborados e apropriados pelos homens, e ao relacionar os estudos de Vigotski (1993, 2001a, 2005, 2009) com a apropriação do conhecimento musical, entende-se que o simples contato com um instrumento musical, por exemplo, sem a mediação, não garantirá a apropriação e nem tampouco o desenvolvimento musical da criança.

Portanto, o professor consciente de sua função, do trabalho a ser desenvolvido incidindo na zona de desenvolvimento iminente dos seus alunos, contribuirá decisivamente para que desenvolvam as funções psicológicas superiores e conseqüentemente se apropriem dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

2. HISTÓRICO DA INCLUSÃO DA MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

Neste capítulo, discutimos duas situações envolvendo a música nas escolas públicas do nosso país. Inicialmente, apresentamos o levantamento das produções existentes no Banco de Dados de Teses e Dissertações – BDTD que versam sobre atividades envolvendo música. A seguir, discutimos, a partir de leis e/ou decretos, como se deu o ensino da música nas escolas entre os anos de 1824 a 2016.

2.1 Revisão de literatura e a relação com o objeto de estudo da pesquisa

Entendemos a etapa de revisão de literatura imprescindível por auxiliar no mapeamento e discussão sobre as pesquisas já realizadas em torno do que nos propomos estudar. Para tanto, buscamos investigar quais as formas nos auxiliariam nesse sentido. Dessa forma, observamos que a maioria das pesquisas acadêmicas têm se dedicado a dois procedimentos metodológicos: o estado da arte e o estado do conhecimento.

O estado da arte apresenta algumas características que diferem do estado do conhecimento assim definidas por Silva e Carvalho (2014),

Algumas características do estado da arte devem ser observadas ao se desenvolver uma pesquisa com esse método, uma delas é o tempo e o espaço em que os estudos analisados foram desenvolvidos. O recorte temporal e espacial nesse método é necessário porque as análises feitas referem-se a concepções e práticas presentes em determinados contextos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. Outra característica é o recorte temático, pois serve para definir e delimitar o que se busca mapear, possibilitando aos/às pesquisadores/as ou fazerem análises aprofundadas, ou realizarem um panorama amplo sobre determinados temas. Ambas as características estão relacionadas com o tempo que o/a pesquisador/a terá para fazer os levantamentos e análises, e com a quantidade de colaboradores/as envolvidos no trabalho (SILVA e CARVALHO, 2014, p. 349).

Pudemos perceber que o estado da arte, se refere a um recorte temporal, espacial e temático, contudo na nossa pesquisa não nos detemos ao tempo cronológico, pois não consideramos relevante fazê-lo por compreendermos a

complexidade que se forma as discussões sobre o objeto de estudo de nossa pesquisa: música e FPS.

No levantamento, nos detemos às discussões em torno do referencial que tomamos como base para nosso trabalho, isto é, conceitos correlatos à teoria da Psicologia Histórico-Cultural.

Além disso, Romanowski e Ens (2006, p.39) pontuam que para uma pesquisa ser considerada como estado da arte no campo da produção do conhecimento, devem ser consideradas todas as pesquisas realizadas em torno da temática pretendida, nos diferentes aspectos que geraram produções, “teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos, produções em congressos na área e publicações” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.39), outro coeficiente que nos impediu de eleger esse procedimento de pesquisa, pois optamos por realizar o nosso levantamento apenas no sistema eletrônico de publicação de teses e dissertações, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, por acreditarmos que esta fonte nos seria suficiente para análise das pesquisas realizadas em torno da discussão que nos propomos realizar: compreender quais as contribuições das atividades para o desenvolvimento das FPS dos alunos atendidos em SRM – Tipo I.

Para Romanowski e Ens (2006), “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.40). Vale ressaltar que o fato da pesquisa se restringir apenas a uma fonte de publicação não a descaracteriza, pois conforme as autoras o estado do conhecimento assim como o estado da arte, referem-se à pesquisa de cunho bibliográfico, a fim de situar o pesquisador sobre as discussões em torno da temática que se propõe investigar.

Nesta direção, a partir do mês de abril do ano de dois mil e dezesseis iniciamos o levantamento nos apoiando no estado do conhecimento com a busca eletrônica na BDTD com as palavras-chave *Funções Psicológicas Superiores, Música e Educação Especial*, pois entendemos que são as palavras que identificam elementos correlatos à nossa pesquisa, contudo não encontramos nenhum trabalho nessa perspectiva.

Assim sendo, procuramos com outras palavras que pudessem nos levar às discussões em torno da música e do processo ensino e aprendizagem. Utilizamos então as palavras-chave *música e ensino aprendizagem*. Obtivemos, o resultado até

o dia quinze de setembro do ano de dois mil e dezesseis, trezentos e trinta e quatro (334) trabalhos que ampliam as discussões sobre atividades com a música, envolvendo-a em diversas circunstâncias.

Então fizemos o contato inicial com os documentos, a chamada leitura flutuante, onde buscamos no inteiro do resumo, identificar os procedimentos metodológicos e os resultados obtidos das pesquisas existentes (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Dividimos então as dissertações e teses por categorias: “*categorização, classificação e codificação*” (TRIVIÑOS 1987, p. 161) objetivando uma busca orientada e aprofundada dos referenciais bibliográficos:

Categorias elencadas a partir do objeto de estudo das pesquisas	Percentual de pesquisas relacionadas ²¹
1. Formação docente e o ensino da música	50%
2. Música como instrumento para o resgate social	12%
3. Musicoterapia	9%
4. Utilização de instrumentos no ensino	8%
5. Música como expressão cultural	8%
6. Política pública e educação musical	7%
7. Música e informática	6%

Tabela 1 – categorias elencadas a partir do objeto de estudo da pesquisa.

A partir do levantamento na BDTD podemos perceber que à música é atribuída uma possibilidade de atender às várias necessidades em torno da vida humana. Optamos por fazer um breve relato das pesquisas sobre o ensino da música mesmo que não estejam discutindo questões, além do ensino, semelhantes a nossa, para podermos situar os leitores das inúmeras possibilidades de mediação utilizando a música na vida dos sujeitos.

²¹ As regras de arredondamento de números seguem a Norma ABNT NBR 5891.

Na área da saúde, encontramos pesquisas que apontam que o aprendizado de música contribui para o desenvolvimento dos aspectos tanto cognitivos quanto emocionais, a exemplo disso citamos, a tese de Correia (2010) “Funções musicais, memória musical-emocional e volume amigdaliano na doença de Alzheimer”; a dissertação de Lodovici Neto (2006) “A musicoterapia como tratamento coadjuvante à Doença de Parkinson”; a tese de Coronago (2009) “Papagaio véio não aprende a falá!?”: um ensaio polifônico sobre os significados das vivências musicais em grupo de idosos portadores de doença de Parkinson”; a tese de Tondatti (2011) “Recursos musicais aplicáveis à saúde da criança e do adolescente: contribuições da musicoterapia à clínica pediátrica”. Essa pesquisas apresentam resultados de trabalhos com pacientes utilizando o ensino da música em meio aos tratamentos de saúde, com vistas a proporcionar bem estar e melhora na qualidade de vida.

Encontramos 12% das pesquisas sobre o ensino da música na contribuição do resgate social dos sujeitos que estão à margem da sociedade por diversas formas de exclusão, seja por raça, cor ou condição financeira desfavorável entre outras, a dissertação de Fernandes (2010) “A palavra cantada nos espaços intersubjetivos de um centro de atenção psicossocial do município do Natal/RN”; Lima (2010) “Do enlace entre psicoses e música: aquilo que pode dar voz ao sujeito”; a dissertação de Corusse (2016) “A educação musical e a promoção da pessoa: estudo de caso em uma obra social”; a dissertação de Garcia (2013) “Som e vida após a lata: construção de instrumentos musicais com material alternativo”; a dissertação de Marques (2016) “A música como cuidado em um centro de atenção psicossocial”; e a dissertação de Moisés (2016) “O cérebro sócio-musical: estudo de uma experiência de educação musical”, são exemplos de pesquisas que apresentam os resultados de projetos envolvendo a música para a humanização dos sujeitos.

8% das pesquisas encontradas são relacionadas à expressão cultural, com predominância nos estudos sobre a cultura afro-brasileira, como por exemplo, a tese de Freitas (2009) “O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira”, que traz questões sobre como a música afro-brasileira influencia na cultura musical brasileira até os dias de hoje.

6% das pesquisas abordam questões a respeito da utilização de meios voltados para a informática para o auxílio no trabalho com a música, especificando recursos de hardware e software citamos, por exemplo, a dissertação de Paludo (2010) “Reconfigurações musicais: os novos caminhos da música na era da comunicação digital” a qual busca contribuir na mediação dos conteúdos a partir dos recursos como edição de música e edição de partitura com auxílio das tecnologias exploradas na informática.

Referindo à Política Pública e educação musical totalizando 7%, com predominância em torno da lei 11.769/2008, a dissertação de Gasques (2013) “A música como conteúdo obrigatório na educação básica: da lei à realidade escolar [de Uberlândia MG]” que apresenta as dificuldades da implantação da lei nas escolas públicas de Uberlândia, e Marianayagam (2013) “A materialização da implementação do ensino de música nas escolas municipais de Cascavel – PR”, que faz uma pesquisa de campo com professores da rede municipal de Cascavel e SEMED, para compreender como a lei foi implantada e como é realizado o trabalho em sala de aula com a música.

A grande maioria, 50% das pesquisas discutem questões que relacionam a música com a escola de ensino regular, entretanto apresentam demanda de aproximadamente 98,6% sobre a utilização da música em discussões distintas da nossa pesquisa. Encontramos pesquisas importantes a serem discutidas no entorno escolar, como por exemplo, a tese de Romanelli (2009) “A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental”, pesquisa sobre a relação que crianças das séries iniciais do ensino fundamental estabelecem com a música dentro dos espaços escolares”. São apresentados alguns apontamentos sobre o ensino da música na escola pública brasileira, e como a descontinuidade do trabalho tem marcado os alunos do município de Curitiba, também são feitas análises sobre a inserção da música nos currículos escolares e sobre qual o nível de conhecimento musical dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. E por fim, aponta a possibilidade de discutir questões referentes à formação de professores, que inevitavelmente decorre a discussão sobre a qualidade do trabalho docente.

Contudo, as pesquisas que mais se aproximaram da nossa foi a dissertação de mestrado de Scherer (2010): Musicalização e desenvolvimento infantil: um estudo com crianças de três a cinco anos, e a tese de doutorado de Souza (2016): Mitos e

possibilidades do ensino de música no contexto escolar : uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural.

Scherer (2010) discute sobre o trabalho com a música na educação infantil na perspectiva de Vigotski, realizando uma pesquisa de campo com 15 alunos sem experiência em musicalização no município de Campo Mourão-PR; e de cunho bibliográfico, nesta a autora buscou respaldo teórico na psicologia histórico-cultural e autores como: Luria, Leontiev e Elkonin, para atender aos objetivos da sua pesquisa:

[...] discutir a importância da linguagem e suas funções para o desenvolvimento do pensamento infantil, explicitar a relação histórica e cultural entre música e educação e analisar o desenvolvimento do pensamento em crianças submetidas ao processo de musicalização (SCHERER, 2010, p. 17).

A autora articula a ideia dos teóricos aos conteúdos musicais sobre a organização do pensamento das crianças da educação infantil de três a cinco anos, articulado a relação que a cultura dentro da sociedade pode contribuir no desenvolvimento do psiquismo infantil.

Com base nos resultados obtidos na pesquisa, Scherer (2010) afirma que é possível compreender que a música, que é uma das manifestações da linguagem humana, promove o desenvolvimento infantil, por permitir à criança a utilização de instrumentos verbais associações e generalizações, isto quando há a mediação que lhe permita assim estabelecer essa relação.

Já na pesquisa realizada por Souza (2016), o objetivo foi “compreender o alcance do ensino musical no que diz respeito ao desenvolvimento humano, levando em consideração os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural” (SOUZA, 2016, p.7).

O autor se dedicou em pesquisar bibliograficamente fontes que apresentassem a natureza social do talento humano e as possibilidades de desenvolvê-lo, o que segundo ele, o estudo contribui para desmistificar as teorias que defendem a ideia de capacidade natural para se aprender música. Também são discutidas as possibilidades de desenvolvimento dos processos de imaginação e criação por meio das atividades musicais, ressaltando a mediação docente como ação importante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos.

Souza (2016) finaliza sua tese apresentando as possibilidades de transformação no psiquismo humano por meio da aprendizagem musical, levando em consideração, as capacidades específicas que a prática musical pode desenvolver, como a percepção auditiva e estética.

Tanto Scherer (2010), quanto Souza (2016) contribuíram significativamente com a nossa pesquisa, pois tratam de questões muito semelhantes a nossa no que se refere ao trabalho musical a partir da mediação e desenvolvimento do psiquismo humano, contudo, não discutem a educação musical a cerca da Educação Especial, discussão esta que consideramos imprescindível quando se propõe estudar questões voltadas ao espaço escolar, haja vista que a inclusão é, ou pelo menos deveria ser uma realidade que merece redobrada atenção.

Diante do exposto, podemos perceber que muitas pesquisas nos mostram as discussões que circundam o fazer pedagógico no interior das escolas, no entanto percebemos a falta de diálogo entre música, desenvolvimento das funções psicológicas superiores e educação especial, quem estuda um não estuda o outro, pelo menos não encontramos isso no levantamento realizado.

Fato este que justifica o desenvolvimento desta pesquisa. Pois entendemos, que a não discussão sobre a educação especial implica no planejamento das atividades mediadoras e nos procedimentos metodológicos, comprometendo, muitas vezes, a apropriação dos conteúdos musicais por parte dos alunos.

2.2 Aspectos históricos e políticos no Brasil sobre a inserção da música nos currículos escolares

Na atualidade, a lei que rege a educação musical nas escolas é a Lei 11.769/2008 (LDB), todavia, para compreender como veio se estruturando essa lei ao longo dos anos, é necessário contextualizar os aspectos legais brasileiro que tratam da educação com o trabalho a partir da música, pois, desde o século XIX, a música faz parte de orientações escolares com diferentes finalidades e destaques.

Para isso, foram selecionados alguns trabalhos tais como, a tese de Frungillo (2014), Nacionalismo musical e brasilidade: uma revisão; a tese de Jardim (2008), Da arte à educação: a música nas escolas públicas; o artigo de Garcia (2014), As Lições de música no Imperial Collegio de Pedro II (1838-1855): uma esquecida

história da Educação Musical no Brasil; o artigo de Jr e Quiles (2012), Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961 e o artigo de Figueiredo (2010), O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica.

Ainda, buscamos no site oficial do governo brasileiro, documentos entre os anos de 1824 a 2016, e observou-se que em momentos distintos buscou-se garantir a partir de decretos e leis²², a presença da música nas escolas. No entanto, constatou-se quão ambíguo e contraditório esse cenário foi constituído para garanti-la nos espaços escolares:

- Em 1824, o imperador Pedro I elabora a constituição, a qual no Art. 179 preconiza:

A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

[...]

XXXIII) Colégios, e universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824, ART.179).

- Em 1838, o ensino da música era disciplina - Música vocal -, voltado para a elite e oferecido pelo Colégio Pedro II, com duração de oito anos;
- 1840 a 1889 - A música nas escolas, neste período, seguia a herança religiosa, com os mestres imigrantes, com predominância da ópera, presente na elite do Rio de Janeiro;
- 1850 a 1889 - O Decreto nº 1.331, de 1854, no Regime Imperial, apresenta as primeiras definições, no âmbito da legislação educacional brasileira, para o ensino de Música, Desenho e Dança nas escolas, conforme o artigo 80:

Art. 80. Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das linguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, musica e dansa (BRASIL,1854, Decreto nº 1.331).

²² A escrita apresentada sobre parte das leis e/ou decretos, trata da cópia fiel do documento, para tanto não são feitas as correções da grafia habitual da época.

- 1890 a 1929 - no Decreto nº 981, de 1890, aparece as primeiras pretensões para a Música na escola - Brasil republicano;
- Em 1922, com a Semana da Arte Moderna, inicia-se uma nova forma de se pensar a arte na educação, devido à livre expressão que propunha o evento.
- 1930 a 1960 – Destaca-se a proposta de Villa Lobos, que traz à discussão o ensino da música na escola. Em 1932, com a Reforma Anísio Teixeira, a música tem destaque juntamente com as outras artes. Então, o canto orfeônico conquista espaço significativo, tornando-se novamente obrigatório nas escolas brasileiras. Essa prática nacionalmente se torna legítima a partir dos seguintes decretos:
 - Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 em seu Art. 32. “ Cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas de aula por semana, excluídos desse tempo os exercicios de educação physica e as aulas de musica.” Este trata do ensino secundário, o qual deveria ter aulas de música e exercícios físicos. Todavia, não compunham o horário obrigatório de aula, o que dava liberdade para que cada espaço organizasse um tempo que julgasse necessário para a aplicação dessas aulas;
 - Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934, constituía a obrigatoriedade do ensino do canto orfeônico em todos os estabelecimentos escolares, podendo também atender ao ensino primário. Para esse Decreto, o qual tratava do Ensino de Anormais (a Educação Especial), fora destinado cinco de seus vinte e nove artigos que referendavam o Canto Orfeônico nas escolas:

Considerando que o ensino do Canto Orfeônico, como meio de renovação e de formação moral e intelectual, é uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo; Considerando a utilidade do canto e da música como fatores educativos e a necessidade de difundir, disciplinar e tornar eficiente e uniforme a sua pedagogia,
 Decreta:

Art. 1º Fica criada, no Ministério da Educação e Saúde Pública e subordinada ao respectivo ministro, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, a que ficarão afetos os serviços relativos à Educação Física e ao Canto Orfeônico que sejam da competência do referido ministério.

Art. 11. O ensino do Canto Orpheonico previsto pelo decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, fica extensivo a todos os

estabelecimentos de ensino dependentes do Ministerio da Educaçãõ e Saude Publica.

Paragrapho unico. Nos estabelecimentos de ensino superior, commercial e outros, que serão previstos em regulamento, o ensino do Canto Orpheonico será facultativo.

Art. 12. O ensino do Canto Orpheonico em todo o paiz obedecerá a normas estabelecidas pelo Governo Federal e fica obrigatorio nas escolas primarias dentro do que dispuzer a legislaçãõ em vigôr.

Paragrapho unico. Para cumprimento do disposto neste artigos, serão feitos os necessarios accôrds com os Governos estadoaes e municipaes, na forma da legislaçãõ Federal.

Art. 13. Fica creado o Curso Normal do Canto Orpheonico que opportunamente será installado nos gymnazios e cujo regulamento, elaborado pelo Ministerio da Educaçãõ e Saude Publica, será submettido á approvaçãõ da autoridade superior.

Art. 14. Nos estabelecimentos de ensino emendativo, tal como foi estabelecido em relaçaõ á Educaçãõ Physica, o ensino do Canto Orpheonico se condicionará ás possibilidades physicas dos respectivos educandos, tendo-se em vista as isenções que se impõem, como seja a dos surdo-mudos (BRASIL, 1934. Decreto nº 24.794).

- Decreto nº 4.993, de 26 de novembro de 1942, a partir deste criou-se no Ministério da Educação e Saúde o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, com o objetivo de elaborar documentos referentes à música brasileira, especialmente aos Hinos, canções patrióticas e populares a serem cantadas em todo o país;
- 1961 a 1970 - até a publicação da primeira LDB 4.024/61, foi possível de maneira explícita observar registros sobre a música na escola, mesmo que em alguns momentos era priorizado um grupo específico de alunos. Mas nessa lei em especial não consta qualquer registro ao ensino de música nas escolas, sendo citado apenas no artigo 38 da referida Lei:

Art. 38. Na organizaçãõ do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

[...] IV – atividades complementares de iniciaçãõ artística. (BRASIL, 1961).

- 1971 a 1980 - A Lei no 5.692/71 apresenta a nomenclatura da disciplina de “Educaçãõ Artística” - obrigatória no ensino de 1º e 2º graus. Dessa forma, o ensino da Música torna-se mais “enfraquecido”, haja vista que um mesmo

professor deveria ministrar as quatro linguagens que compunham a Arte – Artes Cênicas, Artes Visuais, Música e Dança. Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, regulamentando o curso de licenciatura em Educação Artística;

O ensino da música se manteve na grade curricular escolar até o início da década de 60 e só retorna nos currículos escolares gradativamente a partir do ano de 2008. Dessa maneira podemos observar que a “Educação Musical”, nas escolas regulares brasileiras, ficaram adormecidas em termos de lei por quarenta e sete (47) anos.

- 1981 a 1990 – Cria-se o curso de pós-graduação em Música no Brasil, o que permitiu o aumento nas pesquisas em educação musical;
- 1996 a 2000 – na Lei nº 9.394/96 (LDB), as linguagens artísticas são reconhecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais;
- 2001 a 2013 - A Resolução CNE/CES nº 2/2004, a partir do Parecer CNE/CES nº 195/2003, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Música. E, por fim, em 2008, a Lei 11.769/2008 que altera a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dispõe sobre o ensino da música na Educação Básica, estabelece no:

§ 6 do Artigo 1º. “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” (BRASIL, 2008).

No entanto, pelo fato da lei 11.769/2008 não esclarecer efetivamente a que disciplina ou linguagem pertence esse conteúdo Música, que não é exclusivo, pode-se até subtender o não exclusivo como referência à disciplina de Arte, acreditamos que é possível afirmar que mais uma alteração na Lei 9394/96, não provocou mudanças significativas nem nos Currículos, tampouco na prática escolar.

Toda essa retomada histórica nos dá condição para verificarmos como se apresenta a prática musical cotidiana nas escolas, quais elementos consideramos importantes e que tem significação na ação pedagógica musical na atualidade.

De início, a Lei, segundo Silva (2016) trouxe “indignação por parte dos profissionais do ensino das artes” (SILVA, 2016 p.96), pois a nova legislação aclara a necessidade do conteúdo de música na escola, mas não dá exclusividade, nem como disciplina nem como conteúdo, o que indiretamente propõe a não necessidade

de profissionais qualificados, o que deprecia tanto o conteúdo Música, assim chamado na Lei, quanto o profissional formado na área.

Assim, os sistemas de ensino, cada um com sua interpretação, conforme consentido pela Lei segundo sua redação, foram se organizando para que em três anos em seus Currículos constasse o conteúdo Música, não exigindo muitos esforços para a efetivação de uma educação musical de qualidade, o que poderia contribuir com o desenvolvimento dos alunos.

A falta de professores capacitados e recursos financeiro e pedagógico relativos à música, além de problemas com a infraestrutura das salas de aula, são algumas das elucidações que comprovam tal afirmativa.

Isso emergenciou a criação de mais uma lei a esse respeito, a Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera o § 6º do artigo 26 da Lei 9.394/96 e estabelece o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares na Educação Básica.

§ 6º 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.

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos (BRASIL, 2016).

Todavia, a dúvida que emerge é se, após essa nova Lei, a efetivação do trabalho pedagógico de qualidade na área musical ocorrerá, ou se outra lei, como observamos no breve histórico aqui apresentado, terá que ser criada para que a Lei 13.278/2016 seja efetivada. Como analisado, não foi por ausência de lei que a educação musical de qualidade ainda não ocorreu, mas pode-se concluir que as políticas públicas e os investimentos para sua efetivação é que devem ser repensados.

Embora não podemos deixar de considerar que em vários momentos da história da educação, houve a garantia em lei da permanência da música nas

escolas, ora como disciplina²³, ora como linguagem da arte²⁴, ora como conteúdo²⁵, entendemos que apenas os registros legais não são suficientes para a efetivação do trabalho musical. Pois a realidade que vislumbramos nas escolas não explicita a intenção clara daqueles que elaboram as leis para que o ensino da música se efetive na prática escolar com qualidade. Infelizmente o cenário, por nós observado, reflete a falta de investimento na formação docente de qualidade e em materiais que contribuem para o trabalho musical nas escolas públicas. Essa situação colabora para que as aulas se restrinjam em conhecimentos teóricos descolados da prática, o que não são suficientes para a sistematização e apropriação desse conhecimento.

2.3 Relações entre a lei 11.769/2008 e sua aplicabilidade no cotidiano escolar

A Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB - para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, nos seguintes artigos:

Art. 1º - O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei (BRASIL, 2008).

O ensino da música como conteúdo não exclusivo, inserido no currículo escolar, com inúmeras possibilidades de compreensão da lei, impede a construção de uma prática educativa efetiva e formativa para todos. Assim, a realidade neste contexto não expõe uma característica própria, um direcionamento que lhe dê a identidade de saber escolar, com possibilidades para uma formação omnilateral²⁶, ou

²³ Em 1838, o ensino da música era disciplina: Música vocal – essa somente para a elite.

²⁴ Lei nº 9.394/96 - as linguagens artísticas são reconhecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais

²⁵ Lei 11.769/2008.

²⁶ Omnilateralidade é, pois, o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidade e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo em que se deve considerar,

seja, com vistas a formar um ser humano mais completo, que compreenda a relação entre trabalho e formação humana, que seja capaz de usufruir do gozo que a vida pode lhe proporcionar.

Conforme Figueiredo (2010), apesar de em muitos documentos constar a obrigatoriedade desse ensino, ainda não se percebe a efetivação do trabalho com qualidade, pois é observado que o trabalho pedagógico vem sendo gradativamente desvalorizado, em função de vários fatores, a iniciar pela polivalência no trabalho com as linguagens da Arte e a formação docente deficitária nesta área.

Mesmo a partir da lei 11.769/2008, percebemos a carência da prática docente que valorize a educação musical. A música sempre esteve presente na escola; todavia, o investimento em material pedagógico e na formação continuada nesta área foi insuficiente ou quase inexistente nos espaços brasileiros, como apontam as pesquisas relacionadas a esta discussão (SCHERER, 2010; GAINZA, 2012; RAMOS, 2015). Nessa direção Saviani diz que,

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo, de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio (SAVIANI, 2003, p. 18).

Assim, para que o trabalho com a música exista na escola, há necessidade das condições para que ocorra, o professor precisa ter claro qual o trabalho a ser realizado e como fazê-lo, atividades que só serão compreendidas a partir da formação continuada. Embora seja praticamente consenso no meio escolar que a música contribui significativamente para o desenvolvimento humano e que na história da humanidade esteve presente nas manifestações dos povos, a discussão a respeito do trabalho com a música gera muitas dúvidas e discussões, estas em função do desconhecimento que se tem da importância da música para cada sujeito.

Neste sentido, foi que apresentamos elementos que situam a educação musical na escola brasileira, pois após uma luta histórica e socialmente construída por músicos e educadores musicais, retoma-se enquanto lei, a música nos currículos escolares, conforme relata Figueiredo (2010),

sobretudo, o usufruir de bem espirituais, além dos materiais, de que o trabalhador tem sido excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2004 ,p.102).

Diversas ações foram empreendidas a partir de 2006 junto à Comissão de Educação do Senado Federal; tais ações se desdobraram em mobilizações de entidades, músicos e educadores musicais em prol da aprovação de uma lei que incluísse a música na escola de forma clara e objetiva. Audiência pública no Senado, reuniões com parlamentares, encontro com o Ministro da Educação e com assessores do MEC e do MINC²⁷, eventos diversos por todo o país, deflagração de uma campanha nacional pela educação musical escolar são algumas das ações desenvolvidas pelo GT²⁸ (FIGUEIREDO, 2010, p. 3).

Podemos observar que as ações dos profissionais da música foram no sentido de garantir o trabalho “de forma clara e objetiva” (FIGUEIREDO, 2010, P.3), os esforços eram motivados para que a mediação por meio da música fosse ministrada por profissionais qualificados em música, contudo, como aprovado em agosto de 2008 no Congresso Nacional, a lei 11.769/2008 não atendeu as proposições do GT, quando aclara na lei que a música é conteúdo não exclusivo.

Embora desde o início do século XIX, observa-se em documentos oficiais uma referência à música na escola, persiste, ainda, uma luta para a sua efetivação no cotidiano escolar, pois esta linguagem por diversas vezes fora utilizada como instrumento de contribuição às outras disciplinas, e não como arte efetivamente.

Aspectos estes que nos levam a conjecturar sobre a contradição e a relação entre dois fatos expressivos: o discurso e a prática, considerando a desarmonia entre o ensino da Música, garantido legalmente, com o fazer e ensinar música dentro do contexto escolar, a começar pela própria formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, que em muitos espaços é quase inexistente.

Entendemos que é importante, compreender como ocorre a dinâmica da prática musical nas escolas e, mais precisamente, o trabalho desenvolvido com alunos com deficiência inseridos nas SRM – Tipo I consideramos que o ensino da música constitui-se como um saber escolar necessário e importante para a humanização dos sujeitos, enriquecendo as experiências individuais e coletivas, tornando-se essencial para tal humanização. Há ausência do ensino sistemático da música, mesmo ela estando presente cotidianamente na escola, mesmo estando presente na vida social dos sujeitos (SCHERER, 2010).

²⁷ Ministério da Cultura.

²⁸ Em 2006 foi iniciado um Grupo de Trabalho (GT), com a participação de músicos e educadores musicais. Este GT esteve sob a coordenação do músico Felipe Radicetti, coordenador do GAP – Grupo de Articulação Parlamentar Pró- Música (FIGUEIREDO, 2010, p.2).

Segundo Libâneo (1990), para o ensino da Música importa considerar que ensinar o homem a ver, ouvir, movimentar, atuar, sentir e pensar, não ocorre de forma livre e espontânea, para isso, é imprescindível que seja compreendido que o trabalho que consiste no processo ensino-aprendizagem, seja de forma objetivada e sistêmica. Vigotski (1993) assegura que é por meio da linguagem e das mediações efetivadas pelo professor na zona de desenvolvimento iminente que é possível a apreensão, a subjetivação e a objetivação do conhecimento pelo aluno. Esse fato indica a necessidade da atuação docente para que o aluno apreenda os conteúdos escolares, inclusive os conteúdos da linguagem musical, pois é uma atividade que envolve o trabalho humano, tanto na atividade intelectual quanto nas práticas com atividades musicais.

Nessa perspectiva, concordamos com Loureiro (2003) e Brito (2003) no que se refere à importância da música e da arte dentro de uma sociedade, contribuindo expressivamente no desenvolvimento do ser humano. Segundo os autores, estudos realizados por diferentes teóricos comprovam que esse desenvolvimento é possível com a atividade mediada pela música. Para Scherer (2010), esse desenvolvimento ultrapassa o simples treinamento, mas ocorre por meio do esclarecimento, da interdependência entre o corpo e a mente, entre a razão e a sensibilidade, entre a ciência e a estética, o que coopera na liberdade, na criação e na realização de sua própria ação.

Assim, podemos dizer, a partir das experiências na docência, que a presença da música na educação auxilia na percepção, estimula a memória e a inteligência, quando há de fato uma mediação capaz de desenvolver procedimentos que ajudam o aluno nesse sentido. Dessa forma, somente o rigor na intencionalidade no momento da mediação contribuirá para o desenvolvimento musical. A vista disso, por meio da interação e mediação humanas, aquele que é mais experiente (nos referimos ao professor e crianças com mais idade e experiência), por meio da linguagem, é capaz de orientar uma ação intencionada, nesta relação o aluno é capaz de se apropriar dos conhecimentos culturalmente produzidos.

Por essa razão, não há possibilidade de se utilizar a música da forma como orienta a lei e como temos presenciado na escola, como conteúdo “não exclusivo” (subtendemos que não exclusivo refere-se à disciplina de Arte, uma vez que a LDB9394/96, refere-se à música como linguagem desta disciplina).

3. ATIVIDADES MUSICAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO / AEE

Este capítulo é destinado a tratar de situações que envolvem a prática com atividades musicais em SRM – Tipo I. A princípio trazemos um breve histórico de como ocorreu a sistematização do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – 2008; na sequência, tratamos de questões pertinentes ao AEE no que tange às orientações em nível nacional; logo após abordamos o atendimento da educação especial no município de Cascavel. Por fim, apresentamos a importância do trabalho com atividades musicais e a contribuição para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores relacionado aos alunos atendidos em SRM – Tipo I.

3.1 Documento norteador do trabalho pedagógico das escolas municipais de Cascavel

A intencionalidade e o rigor na definição do método para o desenvolvimento da ação docente visam garantir que a escola cumpra verdadeiramente seu papel e não se perca em armadilhas criadas por correntes pedagógicas “imediatistas e pragmáticas” (DUARTE, 2004).

Para que a escola cumpra a sua função, que é a socialização dos conhecimentos científicos, é de extrema importância que tenha definido o método que ancora o seu trabalho. Entendemos que o desconhecimento do método incorre em deixar de contemplar a direção pedagógica adequada para se chegar aos objetivos escolares. Um método definido viabiliza a organização de um planejamento voltado para a aprendizagem dos alunos, influencia na escolha das atividades a serem realizadas determinando até mesmo os encaminhamentos metodológicos para que a apropriação do conhecimento científico seja garantida.

A partir dessa compreensão é que a equipe da SEMED, juntamente com os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I - anos iniciais, do município de Cascavel, pelo anseio de elaborar um currículo próprio para nortear o trabalho pedagógico da rede municipal de ensino, iniciaram, no ano de 2004,

estudos a respeito da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e do método Materialismo Histórico-Dialético, através de grupos de estudos.

Durante o ano de 2005, a equipe pedagógica da SEMED promoveu encontros com os professores do ensino fundamental – anos iniciais - e professores da educação infantil, com o objetivo de fomentar o debate sobre o trabalho que vinha sendo realizado no município e quais as alterações necessárias para a superação daquilo que apontavam como necessidade de mudança.

Assim, mediante estudos e discussões, foi possível a sistematização do documento, no ano de 2008, chamado Currículo para Rede Municipal de Ensino de Cascavel. Esse documento é dividido em três volumes, Volume I que trata da Educação Infantil, Volume II sobre o Ensino Fundamental - anos iniciais e o Volume III Educação de Jovens e Adultos – Fase I. Importante destacar que por se tratar a Educação Especial, como uma discussão presente em todos os níveis de ensino, o texto elaborado para tal, está inserido nos três volumes. (CASCAVEL, 2008, p.4)

Contudo, transcorrido nove anos, após a implementação desse Currículo, ficam inúmeras indagações sobre a realidade das escolas municipais: - Os professores das escolas públicas municipais se apropriaram da teoria que norteio o Currículo? - O conhecimento científico, sobre o qual prima tanto o documento, está sendo apropriado pelos alunos principalmente os atendidos em SRM – Tipo I? - Qual a participação deste documento na melhoria da qualidade do ensino para os alunos?

Consideramos a análise importante, uma vez que a teoria que fundamenta o documento compreende o docente como o principal sujeito no processo de mediação, pois a ele, a partir do seu trabalho intencionalmente planejado e dirigido, lhe é conferida a responsabilidade de incidir na zona de desenvolvimento iminente dos seus alunos, para que possam se apropriar dos conhecimentos científicos. Assim, nesse contexto, Facci, afirma que,

Na abordagem histórico-cultural, o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam; dessa forma, o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano. [...] Portanto, o ensino deve incidir sobre essa zona de desenvolvimento e as atividades pedagógicas precisam ser organizadas com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade (FACCI, 2006, p. 22-23).

Ao considerarmos a contribuição da autora e relacionarmos com o trabalho realizado na escola com alunos atendidos em SRM – Tipo I, tem-se a necessidade da prática pedagógica escolar ser avaliada constantemente para que possa atuar no processo ensino-aprendizagem a fim de intervir na apropriação do conhecimento.

3.2 Caracterização do Atendimento Educacional Especializado/ AEE

Art. 208.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988, já apontava o dever do Estado em garantir o AEE, como forma de acesso ao saber sistematizado. Na década de 90, o Atendimento Educacional Especializado também fora mencionado no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de julho de 1990, que em seu artigo 54 diz:

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, art. 54).

No ano de 1996, a LDB 9394/96 estabelece no artigo 4º que:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de:

III atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especial, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 2).

Também é mencionada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no parágrafo único do artigo 1º –, a necessidade de uma educação para todos e, se necessário, deve ser assegurada a educação especial:

O atendimento escolar [...] terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação

com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001, p. 1).

Embora pareça à sociedade uma discussão ressonante os documentos já assinalavam o Atendimento Educacional Especializado há mais de duas décadas. Compreendemos, assim, que com o tempo o AEE foi se definindo de forma a se implantar no âmbito nacional. Percebemos que a indicação do espaço de realização e a determinação das ações do AEE trazem consigo discussões inclusive sobre o financiamento da educação para pessoas com deficiência além das discussões sobre o processo de mediação, pois conforme Pertile (2013),

O termo “Atendimento Educacional Especializado” começa a ser citado com a possibilidade de um novo sentido na educação das pessoas com deficiência, uma forma distinta de compreender as suas necessidades, tendo em vista a complementação. Cabe mencionar que, em períodos anteriores, as necessidades que esses alunos tinham de um tratamento diferenciado foi argumento e motivo para que eles fossem encaminhados para espaços segregados como única forma de educação. Agora, o encaminhamento por meio do AEE pode se dar na escola regular; no entanto, parece-nos que os objetivos que tal atendimento assume não se vinculam ao ensino, menos ainda à abordagem dos conteúdos escolares (PERTILE, 2013, p. 69).

O que a autora evidencia nesse recorte, relaciona-se com a avaliação das práticas escolares em torno do aluno com deficiência, pois não se trata apenas de estar matriculado na escola comum e ter atendimento diferenciado destinado a esse público, a discussão deve permear as condições estabelecidas para que haja de fato a apropriação do conhecimento científico.

De acordo com as orientações estabelecidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e com o Decreto Federal 7.611/11, no § 1º do Art. 2º, alínea I, o Atendimento Educacional Especializado – AEE em Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I e Tipo II, suscita uma nova perspectiva para a educação das pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais, despontando uma maneira diferente de tratar o processo ensino-aprendizagem, com a possibilidade de complemento ou suplemento para aqueles alunos que não apresentam uma regularidade na apropriação dos conteúdos, pois

Nota-se, então, que, embora o AEE decorra de uma discussão anterior à referida política, essa legislação o define e busca respostas às demandas escolares atuais de atendimento aos alunos, colocando-o sob novos princípios, agora regidos pela lógica da inclusão. (PERTILE, 2013. p. 67) .

Segundo a autora, a inclusão na escola, pressupõe o direito de acesso aos saberes acumulados na história da humanidade; assim, cabe ao professor planejar suas aulas de tal forma que consiga interferir no processo ensino-aprendizagem, dado que coube à educação especial dar apoio para a educação no ensino regular, tendo em vista as necessidades educacionais específicas de cada aluno (BRASIL, 2008b).

Observamos nas literaturas (ROSSETTO, 2010; PERTILE, 2013; ANTUNES, 2015) que antes da década de 80, não havia a garantia do direito de matrícula para a pessoa com deficiência em escola comum e conseqüentemente receber o AEE. Assim, o sujeito era matriculado e atendido em escolas especiais, tolhido do convívio no ambiente escolar com outras crianças que não apresentassem deficiência. Essa realidade sofre alteração no artigo 2º da Lei 7853/1989,

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

[...]

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Consideramos que embora a lei obrigue a matrícula de alunos com deficiência em escola regular, supõe que não são todos os alunos que possuem esse direito, uma vez que infere a afirmativa “capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1989). Logo, as práticas de inclusão ocorrem nas situações em que são julgados, os alunos, em são ou não capazes de acompanhar o ensino regular. Situação esta que ainda perdura no nosso município, observado no número de matrículas existentes nas escolas especiais.

Na mesma proporção que se discute o direito à escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum da escola regular, compreendemos a necessidade de repensar a prática pedagógica. Para que isso ocorra, se faz necessário o suporte para os professores, para que compreendam questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência, considerando o direito a apropriação dos conteúdos escolares para todos.

Ao que parece no AEE, o destaque se dá em questões relativas a procedimentos técnicos, observados nos recursos e equipamentos disponibilizados²⁹ para composição das Salas de Recursos Multifuncionais. O que pode incorrer na desqualificação do trabalho pedagógico, interferindo negativamente no desenvolvimento das capacidades psíquicas dos alunos atendidos nestes espaços, quando há ausência da formação para o trabalho pedagógico com os referidos materiais.

3.3 Salas de Recursos Multifuncionais - Tipo I, um direito a aprendizagem

Olhar para a escola como espaço de socialização e de apropriação do conhecimento científico, a partir de atividades mediadoras, é compreender seu papel no processo de humanização dos sujeitos nela envolvidos. Como salientam Vigotski e Luria,

A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura dos seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 228).

Dessa forma, justifica-se a utilização das práticas pedagógicas expressivas (FACCI, 2006, p. 22) para o desenvolvimento das FPS em alunos que numa perspectiva inclusiva³⁰ de educação, realizam atividades em contraturno em SRM – Tipo I, considerando necessário que o professor utilize diversos instrumentos para que os alunos se apropriem dos conteúdos escolares. Assim sendo, o planejamento

²⁹ Conforme tabela apresentada no Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010, p.12).

³⁰ No Brasil, ao se traçar e tentar encaminhar uma política inclusiva, objetiva-se oportunizar a educação para todos de forma democrática, apontando para a ampliação do acesso ao ensino público de qualidade, a garantia do direito à cidadania, a atenção à diversidade e o acolhimento às diferenças nos contextos educacionais. (VITOR, 2009, p.2)

que compreende e respeita a especificidade de cada aluno atendido, é imprescindível, pois contribuirá para que a escola cumpra o seu papel de socialização dos conhecimentos científicos.

Vigotski e Luria (1996), ao tratarem dessa questão enfatizam a importância do meio cultural e social para que interfiram decisivamente na apropriação dos conhecimentos científicos por parte da criança com deficiência. Para Vigotski e Luria,

Uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Assim, eles permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas *não sabe como utilizar* esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada. Em consequência, o retardo é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 228-229).

Os teóricos afirmam que todas as crianças apresentam as mesmas condições biológicas para aprendizagem, indiferente de ter deficiência ou não. Contudo, as que apresentam algum tipo de deficiência poderão apresentar dificuldades em compreender e utilizar aquilo que foi construído e adquirido socialmente no meio que está inserido, pois, para essa criança, haverá a necessidade de uma mediação com recursos que a auxiliem a trabalhar com o órgão afetado pelo déficit, seja cognitivo ou de outra natureza.

A intencionalidade pedagógica deve estar voltada para a possibilidade, principalmente da criança com deficiência, aprender e se desenvolver, pois quando tratamos da zona de desenvolvimento iminente, diz respeito a todas as crianças independentemente de que condição ela se apresenta.

Observamos, por exemplo, os altos índices de reprovação de alunos na educação básica ou até mesmo a aprovação com déficit pedagógico acentuado. Logo, percebemos que a dificuldade no processo ensino-aprendizagem não está ligada a uma deficiência em si, mas ao sistema de ensino que padroniza materiais, planejamento, atividades avaliativas, comprometendo o desenvolvimento da criança geralmente da mesma forma para todos os alunos.

Segundo Barroco (2007), independentemente da condição psíquica que as crianças apresentam, não justifica que a elas seja negado qualquer conteúdo escolar - precisando muitas vezes, aquela que possui deficiência, estudar por mais tempo que as demais crianças da sua idade e, ainda que se apropriem de menos

conceitos, pois necessita de adaptação ou atividades extras, aplicação de métodos e procedimentos especiais para que possa compreender os conteúdos básicos. Não é a deficiência que define se a criança terá o direito de aprender este ou aquele conceito, ela deve, por excelência, receber a mesma preparação para a vida futura, e, dentro de suas condições, participar da vida social com as demais crianças.

Para Saviani (1991, p. 29), "Pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita". A semelhança entre uma criança e outra para Saviani deve ser o acesso ao saber sistematizado, de forma que mesmo que o percurso se dê de diferentes formas, o alvo seja alcançado – a superação do conhecimento adquirido apenas na vivência cotidiana, desprendida do conhecimento científico.

Para que as crianças, com ou sem deficiência, tenham acesso ao saber sistematizado, os currículos escolares e as diretrizes legais vigentes devem primar por uma educação escolar de qualidade para todos, a qual envolve o atendimento em sala comum e o AEE.

3.4 O Atendimento Educacional Especializado no município de Cascavel – PR

A Rede Municipal de Ensino de Cascavel oferta o AEE em Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I, Tipo II, CAS e CAP.

A Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I, é viabilizada na escola regular e constitui-se como um serviço educacional de apoio, complemento ou suplemento pedagógico, em uma sala de aula, provida de recursos pedagógicos específicos e de equipamentos tecnológicos, bem como professores especializados que devem estar munidos de um referencial teórico que norteie sua prática pedagógica. O atendimento se dá em contraturno à classe comum, sendo que o aluno possui duas matrículas, uma para o ensino regular e outra para o atendimento na SRM - Tipo I, com atendimento de até três dias por semana, por duas horas a cada dia, totalizando seis horas de atendimento semanal.

O público alvo da SRM – Tipo II³¹, se restringe ao aluno com acometimentos visuais, o aluno também possui duas matrículas e é atendido em contraturno a

³¹ As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II e/ou o Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual – CAEDV destina-se ao atendimento de pessoas cegas, de baixa visão ou outros acometimentos visuais (ambliopia funcional, doenças progressivas e

classe comum, contudo o trabalho em SRM – Tipo I não se dá na escola regular, mas no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas Cegas e com Visão Reduzida de Cascavel – CAP³². Vale ressaltar que a opção do atendimento em SRM - Tipo II acontecer fora da escola regular se deu após comunicação³³ entre SEMED e MEC/SEESP³⁴, por compreenderem que além da necessidade do trabalho pedagógico também há necessidades específicas provenientes da deficiência, dessa forma o CAP, foi organizado para atender também estes alunos.

Além disso, a rede pública de ensino atende outro público da Educação Especial, os alunos com surdez. Tal atendimento se dá exclusivamente no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS. Para esse público, há apenas a matrícula neste Centro; contudo, se o aluno apresentar deficiência intelectual poderá ser atendido em Sala de Recursos Multifuncionais - Tipo I, na escola comum.

Aos alunos matriculados na rede pública municipal de ensino de Cascavel, que não apresentam regularidade no desenvolvimento das FPS, observada no cotidiano escolar, a partir das atividades pedagógicas desenvolvidas, lhes é garantido o direito de serem submetidos à Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar³⁵, a qualquer tempo, pela equipe pedagógica escolar e pela equipe de avaliação da SEMED composta por pedagogas, psicólogas e terapeuta ocupacional. Esse procedimento inicia-se com entrevista com a família para investigação, Pré, Peri e Pós-natal, seguido dos relatórios realizados pelas professoras e coordenadora, portfólio com atividades do aluno e diagnóstico médico (se possuir). Esse procedimento é realizado para que em conjunto possam avaliar se a dificuldade apresentada refere-se a uma deficiência intelectual ou se trata da necessidade de redimensionamento da prática pedagógica dos professores que medeiam o conhecimento ao aluno.

distúrbios de alta refração) que poderão frequentar o Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual conforme INSTRUÇÃO Nº 020/2010 - SUED/SEED

³² Para melhor se inteirar sobre o atendimento neste centro consultar no endereço eletrônico <http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semmed/sub_pagina.php?id=431>

³³ Conforme o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, 2010, p. 16.

³⁴ Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.

³⁵ Conjunto de procedimentos realizados no contexto escolar com objetivo de investigar o processo de ensino-aprendizagem para compreender a origem dos problemas de aprendizagem do aluno e propor intervenções pedagógicas (PARANÁ, 2013, p. 52 - 57)

Após análise das avaliações às quais o aluno foi submetido, é possível delimitar as orientações necessárias para que o aluno seja atendido de forma que a apropriação dos conteúdos escolares seja garantida. Esses encaminhamentos acontecem no sentido de orientar pedagogicamente os professores que atendem o aluno, ou direcioná-lo para outros profissionais da rede especializada, para que o aluno possa receber atendimentos tais como: psicológico, fonoaudiológico, psiquiátrico, neurológico, fisioterapêutico, atendimentos estes realizados no período contrário ao da classe comum. Quando na avaliação for diagnosticada uma deficiência intelectual, além das orientações pedagógicas para os professores e encaminhamentos aos serviços da saúde (se assim for necessário), o aluno, é matriculado na SRM.

Os alunos público-alvo do AEE são definidos da seguinte forma:

- Estudantes com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância;
- Estudantes com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2010)

Essa definição possibilita listar a que público é destinado o atendimento em SRM – Tipo I, de forma que possa ser suprida as necessidades pedagógicas dos alunos e áreas do desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (PARANÁ, 2011. p. 5). No entanto, no município de Cascavel, não há matrícula³⁶ de aluno em SRM – Tipo I com diagnóstico de superdotação e/ou altas habilidades como orienta a lei.

Para a atuação em SRM – Tipo I, os professores são orientados pela coordenadora da escola quanto ao trabalho pedagógico a ser realizado, que deve

³⁶ Dado informado pelo profissional responsável pelo departamento de documentação escolar – SEMED.

acontecer em pequenos grupos ou individualmente (conforme as necessidades dos alunos)³⁷. Para esses alunos é sistematizado um planejamento individual de forma a atender as suas necessidades especiais, intitulado como Plano do Atendimento Educacional Especializado – AEE, o qual deverá contribuir para a apropriação dos conteúdos escolares desses alunos. Conforme prevê o Currículo,

O objetivo do atendimento especializado da criança com deficiência intelectual na Sala de Recursos é, por meio de planejamentos e intervenções específicos, que se diferenciam do trabalho da Classe Comum, contemplar aspectos fundantes do desenvolvimento humano, próprios as FPS, como memória mediada, abstração, pensamento verbal, atenção voluntária, percepção dirigida e voluntária, etc., essenciais para o aprendizado escolar. Somado a isto, deve oferecer subsídios para a apropriação e elaboração de conceitos e de conteúdos defasados que o aluno apresenta. Em meio a tais propósitos, este atendimento deve propiciar à criança elementos para que se perceba capaz de aprender. (CASCAVEL, 2008, p. 90).

O excerto evidencia sobre o trabalho a ser realizado na SRM – Tipo I, que deve primar pelo planejamento diferenciado da classe comum de forma que seja um aporte para o desenvolvimento das FPS. Para tanto, conforme as especificidades educacionais apontadas a partir da avaliação realizada no contexto escolar o atendimento deve prevalecer com o trabalho coletivo, pois a interação com outras crianças cooperará na internalização do que lhe foi ensinado pelo professor. Todavia, existem alunos que apresentam mais necessidades educacionais que os demais alunos matriculados na SRM – Tipo I, neste caso habitualmente as escolas, nos primeiros meses de atendimento, organizam um cronograma diferenciado, de forma que o aluno seja atendido com exclusividade, como no caso de alunos com paralisia cerebral, com elevado nível de comprometimento motor.

Os professores são orientados para que a atividade pedagógica seja norteadada pelo Currículo, o qual propõe que o trabalho do professor regente³⁸ na área da Educação Especial contemple as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática permeando outras disciplinas, a fim de contribuir para a apropriação do conhecimento científico e conseqüentemente, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

³⁷ Orientação conforme Instrução n° 016/2011 – SEED/SUED (PARANÁ, 2011).

³⁸ Compreende por professor regente aquele que é titular da turma, conforme descrição das atividades (CASCAVEL, 2014, p.8).

No que se refere à formação do professor regente da Educação Especial, a Lei Municipal 6445/2014, estabelece que,

Art. 2º

[...] ao professor que atuar em regência de classe na Educação Especial e que esteja habilitado para a docência no ensino especial com formação de graduação e/ou pós graduação lato sensu com carga horária mínima de 360 horas e/ou estudos adicionais com carga horária mínima de 990 horas na área de educação especial (CASCAVEL, 2014).

Este artigo refere à orientação também contemplada no Currículo, o qual orienta que prioritariamente seja um professor com formação específica, contudo, na ausência dele, outro professor poderá assumir a regência. No entanto, conforme a Lei Municipal 6445/2014, será vedado o adicional de regente de classe na Educação Especial (15%). Entretanto, no momento, todas as SRM – Tipo I municipais possuem professores com a titulação em Educação Especial conforme exigido na lei³⁹.

3.5 A música na escola: uma discussão entre a importância e a realidade

Sob o olhar pedagógico e dados existentes, pode-se dizer que a música sempre esteve presente na história dos povos. Segundo França (1980), desde os tempos primórdios, pode-se verificar a presença da música na vida dos seres humanos.

Cada grupo, segundo suas manifestações culturais, desenvolveu-se na área musical desde a época do homem primitivo; pela necessidade de se comunicar, usava sinais sonoros como: gritos, sons corporais, batimentos com pedras ou com outros elementos da natureza. Embora, não tivesse a intenção de fazer música; esse comportamento deu início à trajetória da história da música.

Compreender a trajetória histórica sobre o ensino da música sob a perspectiva histórica nos permite conhecer as transformações que ocorreram, e que refletem até os dias atuais na educação musical, seja pelo trabalho pedagógico nas escolas quanto o financiamento por parte das autoridades competentes, para que de

³⁹ Informação conforme documento arquivado no Departamento de Educação Especial – SEMED.

fato ocorra. Ponderamos a concepção e discussão em torno do trabalho com a música, conforme Scherer:

[...] para Platão, por exemplo, [...] o ensino da música deveria começar aos dez anos, após uma preparação para ter reserva de saúde. O ensino da música, naquela sociedade, era importante para o desenvolvimento da mente e da alma. Já para Comenius, a criança deveria ser introduzida na prática musical ainda bem pequena, por meio de cantos e salmos, como forma de desenvolvimento dos sentidos. Depois, em outro momento histórico, Fröebel elege o canto e o movimento como mediadores do processo de apreensão do mundo e com sentido de brincadeira (SCHERER, 2010, p. 62).

Em cada sociedade, a compreensão que se tem quanto ao processo de musicalização das crianças ocorre de formas distintas a partir do entendimento do conceito sobre música, ora tida como expressão humana ou como um dom relacionado ao conceito de criança, na educação e na sociedade.

Segundo Scherer (2010), esse percurso histórico é importante por permitir compreender que, de uma forma ou outra, a música sempre esteve presente na vida humana, o que leva a análise de seu papel na história da humanidade, “de que é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana”. Consideramos que a música é uma fonte de aprendizagem e desenvolvimento.

Fisher (1983) confirma essa ideia quando afirma:

Podemos colocar a questão da seguinte maneira: toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento (FISCHER, 1983, p. 17).

Logo, compreendemos que a música envolve e compreende o sujeito como elemento legítimo e atuante no processo do desenvolvimento histórico e social da humanidade, pelo fato de estar presente e fazer parte da vida dos seres humanos.

Portanto, a escola precisa oportunizar ao aluno condições de aprendizagem de música, de fazer música, pois somente a partir de atividades mediadoras é que se pode obter, tanto a criação, quanto a sensibilidade nas produções artísticas. E a escola é um dos espaços dentro da sociedade mais expressivos para que isso

ocorra. Daí a função primordial do professor em sensibilizar esteticamente seus alunos, para que sua forma de ver, de sentir e de se relacionar consigo e com o outro, seja significativa, aproximando-se do universo cultural que a humanidade produziu nas suas diferentes representações, em diferentes tempos e espaços (CASCAVEL, 2008).

A escola, por sua vez, deve proporcionar aos alunos a aprendizagem do conhecimento acumulado historicamente sem distinção. Mas o que, a princípio, é possível verificar é uma conduta de comparar e conceituar os conhecimentos como mais ou menos importantes, ou seja, a língua e os números sempre aparecem em evidência na distribuição da carga horária das disciplinas escolares. Isso só reforça por parte das políticas públicas a falta de investimentos que se apresenta em nosso país, em determinadas disciplinas, como por exemplo, a Arte.

Compreendemos que não é essa ou aquela disciplina a mais importante, mas as disciplinas se complementam entre si. Contudo, ao observarmos a matriz curricular⁴⁰ dos cursos de Pedagogia⁴¹, que é na maioria o curso de formação dos professores que atuam com o Ensino Fundamental I – anos iniciais, não visualizamos nenhuma disciplina que contemple a linguagem ou, como o contido na lei 11.769/2008, o conteúdo música. Sendo que é quase impossível ministrar uma aula de música sem essa formação. Essa questão já fora denunciada por Schafer (1991) ao afirmar:

Há vinte anos o Brasil não tem mais a disciplina Educação Musical nas escolas. Uma geração já se formou sem ter tido oportunidade de fazer música, que ficou restrita aos conservatórios e escolas de música. A essa geração foi vedado o acesso à prática musical. A música foi colocada num pedestal inacessível, só alcançado pelos especialmente bem dotados. (SCHAFER, 1991, p. 11).

Muitos equívocos são observados no que se refere ao ensino e à aprendizagem em música, colocando em destaque os que cantam “bem” ou tocam um instrumento, como se esses fossem agraciados com um dom, desconsiderando muitas vezes a influência do meio no qual a criança encontra-se inserida e o papel da mediação, ação fundamental para o desenvolvimento das FPS.

⁴⁰ Exceto a matriz curricular do curso de duas instituições de Educação a Distância/EAD, pois é verificado em um dos semestres a disciplina de Arte e Música, disponível em <<http://www.unoparead.com.br>> e <<http://www.cursos.ead.cesumar.br>>

⁴¹ Observação feita no curso de pedagogia presencial de uma Instituição de Ensino Superior do município de Cascavel e quatro instituições que ofertam o curso na modalidade EAD, pois esta modalidade no curso de Pedagogia tem se destacado.

Tanto a literatura, como as experiências vivenciadas, indicam que a maior dificuldade enfrentada em nossas escolas, no ensino da música, é a falta de uma orientação quanto à sistematização, ou seja, o que de fato ensinar e como ensinar, devido à insuficiência na formação por parte da maioria dos professores, bem como nos investimentos em recursos pedagógico-musicais e o pouco conhecimento de uma parcela significativa da comunidade escolar sobre elementos essenciais na formação do homem: estética, psicológica, histórica, cultural e social.

Nesse sentido afirma Peixoto (2004),

Urge humanizar os sentidos do homem e criar a sensibilidade humana correspondente a toda riqueza humana do ser humano. Para tanto, o ensino da arte na escola tem um papel primordial, pois, além da transmissão de um saber de qualidade sobre o pensamento/produção da arte, trata de criar condições para o aprimoramento dos sentidos humanos e o aguçamento da percepção, tanto para promover a humanização quanto para que a criação/produção/fruição da arte se torne possível a todos (PEIXOTO (2004, p. 231).

O autor além de chamar a atenção para uma necessidade urgente e importante no desenvolvimento humano, apresenta à escola a seriedade do trabalho de qualidade com o ensino da arte, que essencialmente contribui para a formação histórica e cultural da humanidade.

Essa ideia é fundamental na concepção materialista de arte e o processo de humanização em Marx (1978), percebendo a arte como um trabalho dialético de criação humana. Na perspectiva marxista, por meio da criação e da apreciação artística, é determinante à superação do homem na direção da construção de uma sociedade com sujeitos mais comprometidos com os que estão a sua volta, que sejam capazes de desenvolver as funções tipicamente humanas, ou seja, “o homem rico⁴² e dotado de todos os sentidos como sua permanente realidade” (MARX, 1978, p. 200).

⁴² O “homem rico” “é ao mesmo tempo o homem que necessita de uma totalidade de manifestações humanas; é aquele cuja realização existe como urgência natural interna, como necessidade” (MARX, 1989).

3.6 Atividades de musicalização na Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I, e a relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De acordo com Vigotski (1991), as relações socioculturais são o fundamento do processo constitutivo do desenvolvimento das FPS. Elucida o teórico, que as funções não se desenvolvem fora do âmbito destas relações e, dessa forma, a educação escolar contribui neste desenvolvimento, quando o ensino prioriza os conceitos científicos.

Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é apenas uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2000, p.246).

Para Vigotski (2000) quando um novo conhecimento tem significação para a criança, ela passa pelo processo de apropriação do conceito científico quando transpõe o conceito espontâneo, identificados pelo autor como as duas formas de conceito existente: conceito espontâneo para o conceito científico.

Quando nos referimos aos conteúdos de música, identificamos a teoria Vigotskiana com a prática com atividades musicais, pois a música tem participação no cotidiano dos alunos, isto é, eles possuem conceito espontâneo sobre essa linguagem, contudo quando o professor trabalha pontualmente, por exemplo, as propriedades da música: melodia, harmonia e ritmo, é possível o aluno identificar essas propriedades em outros gêneros musicais, pois os conceitos científicos se constituem em formas de categorização e generalização avançadas, a partir dos conceitos espontâneos.

Embora os conceitos científicos se sustentem nos conceitos espontâneos já apropriados, esse processo de desenvolvimento garante a superação das funções psicológicas elementares, como: atenção involuntária, generalizações isoladas, pois envolve: atenção voluntária, memória lógica, generalização, abstração, funções que ainda não estão formadas nas crianças (VIGOTSKI, 2000, p.388).

Dessa forma, avaliamos a música, como conceito científico a se ensinar na escola importante para a atuação do aluno na execução musical, caso contrário, ele

apenas reproduzirá segundo um comando, embora a repetição seja também importante para o desenvolvimento humano, não é considerada por Vigotski uma das FPS, e sim a atividade reflexa não exigindo a tomada de decisão, amplamente discutida nas obras de Vigotski (1991; 2009).

A exemplo de Martins (2013), podemos dizer que:

A memória, por sua vez, é o ponto de apoio primário do pensamento, haja vista inclusive que, nos primórdios do desenvolvimento, “pensar é recordar”. Contudo, há que se diferenciar a memorização natural, mecânica e involuntária, e a memorização culturalmente formada, isto é, a memória histórica. Se a primeira assegura o registro espontâneo de episódios casuais e isolados, graças à segunda o ato de memorização se transforma em um processo volitivo, condição para que se alie a outros processos superiores – a exemplo da linguagem, pensamento, imaginação, sentimentos etc (MARTINS, 2013, p. 301).

As considerações da autora acima nos possibilita compreender as formas distintas de memória que se é possível na vida humana, no entanto para desenvolver a memória cultural, a escola deve assegurar que o planejamento e as atividades mediadoras estejam intimamente ligadas ao conceito científico.

Vemos, por exemplo, a dialética presente entre a memória e a música, ao mesmo tempo em que o trabalho com atividades musicais contribui para o desenvolvimento da memória, essa contribui para a realização das atividades musicais. Pois, segundo Vigotski (2009)

A memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos (VIGOTSKI, 2009, p. 157).

Ou seja, para que o aluno se aproprie de novos conceitos, neste caso nos referimos à música, ele precisa ter contato com conceitos que preexistem em relação ao novo conceito a se apropriar. De tal modo que para o aluno improvisar⁴³, precisa ter conhecimento, no mínimo, sobre escala musical ascendente e descendente, compasso e tonalidades.

⁴³ Conteúdo a se trabalhar na disciplina de Arte na linguagem música desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I (CASCAVEL, 2008, p. 144).

Para que o aluno aprenda esses conceitos, é necessário ter experiência com eles, tanto teórica quanto prática, vivenciar e experimentar tanto vocal quanto instrumental. Nas palavras de Schroeder (2004),

No caso específico da música, só é possível a existência de um mundo musical “dentro” do indivíduo porque de algum modo ele foi internalizado. Em música, o que chamamos vulgarmente de “intuição” ou “inspiração”, então, nada mais é do que a projeção de um universo musical internalizado e tornado inconsciente de tal modo que é percebido, inclusive pelos próprios músicos, como algo natural, sempre existente (SCHROEDER, 2004, p. 117).

Quando a autora traz a discussão que de “algum modo ele foi internalizado”, deixa evidente que o conhecimento musical parte do social para o individual, desmistificando a aptidão para a música, portanto é uma atividade a ser ensinada e como qualquer outro conhecimento se dá sempre de fora para dentro, do interpsicológico para o intrapsicológico.

A experiência de ouvir música, ou acompanhar o pulso métrico com palmas não pode ser considerado como atividade fim para o trabalho na escola, conhecer, identificar os conceitos musicais permite o aluno criar, desenvolver significados que fornecem subsídios para o desenvolvimento de tantas outras FPS.

Diante disso, nos apoiamos em Benedetti e Kerr (2009),

[...] Exatamente por isso é que as *limitações e carências do professor*, tais como a falta de conhecimentos, a incapacidade de improvisar, de tocar [...], de expressar-se musicalmente, além de seus preconceitos e rigidez de pensamento, repercutem negativamente na situação de ensino-aprendizagem. Afinal, se o professor não possui certas habilidades, como poderá conduzir seu aluno até que ele mesmo as adquira? (BENEDETTI E KERR, 2009, p. 87. Grifo do autor).

As autoras apresentam muitas questões que consideramos importantes e que se resumem em apenas uma: O conhecimento musical por parte dos professores e ensinar exige além desse conhecimento, o estudo constante, prática essa que é o elemento propulsor do desenvolvimento dos alunos.

A experimentação sonora pode levar os alunos a desenvolver não somente a memória, atenção, mas a abstração uma vez que as atividades sonoras dependem

dessas funções para serem efetivadas, mas ao mesmo tempo as desenvolve, aprimorando-as cada vez mais, na medida que se apropriam de novas experiências sonoras.

A escola tem a função específica, educativa, propriamente pedagógica ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar (SAVIANI, 1992, p. 101).

Remetemo-nos ao autor para reiterar a importância da escola em reorganizar o trabalho educativo principalmente na SRM – Tipo I, não podendo mais a música, ficar apenas restrita a uma parte da sociedade, e os demais apenas na expectativa, é necessário que o acesso, a esse conhecimento seja igualmente mediado a todos, pois trata do bem cultural da humanidade. Pois,

[...] a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material, com ele a fantasia erige os seus edifícios. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe sua imaginação. Por isso, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência (VIGOTSKI, 1998, p. 17 apud BARROCO, 2007, p.45).

Assim a imaginação depende da experiência vivenciada por cada sujeito, dessa forma todo e qualquer conhecimento negado, influenciará negativamente na imaginação humana. Quando se refere à pobreza da imaginação que a criança tem, Vigotski menciona a experiência por ela vivida, assim, quanto maior for o acesso à cultura, tanto maior será o acúmulo de experiência que incidirá na criação e na fantasia.

Por isso Vigotski (2009) alude que as funções psicológicas superiores surgem, porque primeiro no plano exterior ou social foi mediado o conhecimento, e só então, após ser apropriado as objetivações sociais, o psiquismo humano se desenvolve levando consigo todas as FPS.

Na escola, os alunos apresentam conhecimentos em música geralmente informais, mas que, quando motivados, são capazes de avançar para os conhecimentos desconhecidos até então por eles. Cabe ao professor, dar

significação a esse conhecimento, ainda que espontâneo, mas que será o degrau para que o aluno consiga prosseguir a patamares mais elevados.

É dessa forma que Vigotski (2001a) pontua que o professor medeia o conhecimento científico influenciando na zona de desenvolvimento iminente de cada aluno. É preciso identificar a relação que o aluno tem com a música, quais são as preferências musicais, quais e como são os hábitos de escuta musical do meio que a criança vive, para então na utilização das atividades musicais o aluno possa ampliar os conhecimentos já existentes e adquirir novos conceitos, os conceitos científicos.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para esta pesquisa tomamos como referencial norteador a Psicologia Histórico-Cultural e o método Materialismo Histórico-Dialético, para isso dividimo-la em três momentos: o estudo teórico bibliográfico, o estudo documental sobre a música no que se referem a leis, decretos e ao Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e a pesquisa de campo que foi realizada através de entrevistas com vinte e sete (27) sujeitos.⁴⁴

4.1 O Referencial teórico

O referencial teórico refere-se a um corpo articulado de conhecimentos que nos imprime uma forma de recortar e analisar as informações obtidas ao longo do processo de pesquisa. Nos oferece uma “lente” para estudar o fenômeno, sem que isso implique neutralidade (JESUS; BAPTISTA; VICTOR, 2012, p. 225).

Considerando a citação acima, a qual se refere à importância em se adotar um referencial teórico que sustente a pesquisa, aliada a concepção de educação que construímos ao longo da nossa prática docente, destacamos a Psicologia Histórico-Cultural, apoiado no método Materialismo Histórico Dialético, como o referencial teórico que subsidia nosso trabalho.

Essa teoria contribui para a análise dos dados trazidos nas respostas, pois nos fornece a consistência metodológica para a interpretação da realidade para além do que está visível aos nossos olhos. A relação entre o objeto da investigação e os teóricos adotados para embasar essa pesquisa possibilita-nos a compreensão e a análise das entrevistas, contribuindo para a conclusão desta investigação.

O método proposto por Marx (1988) é dialético, pois as relações humanas o são, e somente quando compreendemos como elas ocorrem, no plano social, cultural e histórico podemos interpretar a realidade posta e denunciada na fala dos participantes da pesquisa. O pesquisador, atento aos mínimos detalhes, deve distinguir entre a “aparência e essência”, ou seja, o que visivelmente deixa transparecer pelas suas particularidades como uma situação relativamente correta (aparência). É necessário, segundo o teórico, o olhar voltado à totalidade do sistema

⁴⁴ Modelo em anexo conforme apêndice 04 e 05.

que rege economicamente e politicamente uma sociedade (essência), o que somente é possível mediante a apropriação do conhecimento científico (MARX, 1988, p. 30).

Para Netto (2011, p. 21) o método de pesquisa em Marx, por meio de procedimentos analíticos, propicia o conhecimento teórico, o qual parte da aparência, mas com vistas a alcançar a essência do objeto proposto para análise, só assim, é possível as abstrações e a apropriação dos conceitos que dialeticamente retoma ao objeto, ou seja, parte-se do objeto e volta-se ao objeto.

Nesse contexto, outra questão fundamental no papel do pesquisador, segundo Netto (2011) é:

[...] a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável – aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador (NETTO, 2011, p.44).

Dessa maneira, para a compreensão da totalidade do objeto investigado, é necessário que este seja examinado considerando todos os aspectos isoladamente para se chegar a totalidade e vice-versa, o que indica a dialética, o movimento das partes ao todo, do todo as partes. Bem como o pesquisador é ativo e o método em Marx é inseparável da teoria, melhor dizendo: é impossível analisar o contexto descolado do conhecimento teórico.

Para Marx (1988) o conhecimento, é o conhecimento do concreto, o que constitui a realidade. Assim “o concreto a que chega o pensamento pelo método que Marx considera cientificamente exato (“o concreto pensado”) é um produto do pensamento que realiza a viagem de modo inverso” (NETTO, 2011, p.45). Logo o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações, que são os traços que constituem a realidade.

Por isso o método Materialismo Histórico-Dialético foi adotado por Vigotski, pois este procurava analisar criticamente a realidade posta na sociedade em que vivia, conforme delinea Ramos (2015),

Para desenvolver suas pesquisas, Vigotski primeiramente tornou-se um estudioso e conhecedor dos escritos de Marx, dos fundamentos marxistas, da teoria do materialismo dialético, de sua importância

como filosofia e fundamento para superar as contradições e lacunas nos estudos e teorias da velha psicologia. Sendo assim, qualquer tentativa de afastar esse autor de sua base teleológica e ontológica, bem como considerar que a presença da obra de Marx deve-se a uma mera imposição do sistema e do momento histórico onde estava inserido é uma forma de descaracterizar, destruir e aniquilar a contribuição teórica de Vigotski (RAMOS, 2015, p. 68).

Vigotski, por meio da psicologia e do método proposto por Marx, buscou compreender a sociedade e a forma como ocorria a relação entre os homens na sociedade que estava inserido, num contexto excludente e de segregação.

O contexto em que vivia Vigotski (1896-1934), nascido na Rússia, era o da Revolução Russa⁴⁵ (1917), momento em que havia muitas crianças abandonadas, em extrema pobreza por conta das desigualdades socioculturais. Apenas 10% da população eram alfabetizadas, tratava-se de um país agrário em que 90% eram camponeses e analfabetos.

A luta de Vigotski juntamente com outros Intelectuais se fundamentava na luta contra o regime stalinista (final do sec. XIX), pois milhões de crianças estavam abandonadas,

Cabe dizer que não se tratava somente de crianças com deficiência orgânica, apesar do aumento significativo na taxa de abandono dessas crianças. Mas nessa época, na Rússia, muitas crianças eram abandonadas muito em função das dificuldades que os pais enfrentava (miséria, fome, guerra civil), pois a situação era calamitosa em 1914, havia 2,5 milhões de crianças e adolescentes abandonados (incluindo as dos orfanatos). Logo após a Revolução, inicia-se um trabalho para salvar essas crianças e adolescentes da fome, da epidemia de tifo e de suicídios. Mas, em 1921, o número aumenta e atinge 7,5 milhões de crianças e adolescentes, pois muitas, devido ao desespero dos pais, eram abandonadas à própria sorte e outras fugiam de suas casas. Então são convocados chefes de empresas de universidades para aderirem ao trabalho e os orfanatos são transferidos para a área educacional (PRESTES, 2010, p.46)

A autora relata a situação social de extremo abandono das crianças russas, portanto, era urgente o processo de alfabetização. Neste cenário Vigotski (1991) acreditava que, independentemente da condição na qual as crianças eram submetidas a viver, todas deveriam frequentar a escola, pois a ela atribuía a função de contribuir para a construção de uma nova sociedade. Sua teoria, a Psicologia

⁴⁵ Para se aprofundar no assunto sugerimos a leitura da Tese de PRESTES (2010).

Histórico-Cultural, foi criada num contexto de ruptura social, de transformação política. Vigotski acreditava na possibilidade de criar uma teoria diante do que estava sendo vivido naquela ocasião com tanta desigualdade sociocultural, havia a necessidade de superação do sistema econômico e social da época e de pensar a educação numa perspectiva comprometida com a emancipação do ser humano. Fato este que a Psicologia da época não dava conta.

Para o teórico, a relação entre a revolução e a educação era ampla e complexa, de transformação das relações sociais de produção e da transformação das relações humanas, que não visava apenas resolver os problemas das condições materiais, mas de interromper o processo de destruição das condições de vida.

Ainda nas condições de guerra civil, destruição e fome dos primeiros anos de construção do socialismo, são tomadas medidas para a garantia de vida e saúde das crianças. E a primeira iniciativa é a ampliação da rede de educação infantil e a formação de quadros para atender as crianças (PRESTES, 2010, p. 30).

Naquele dado momento os esforços eram baseados no conceito de revolução fundamentados na vida, numa perspectiva que ia ao encontro de uma nova forma de existência humana e, conseqüentemente, a serviço da educação.

Para tanto, na busca de superar a velha psicologia, Vigotski formula a Psicologia Histórico-Cultural baseada no Materialismo Histórico-Dialético, compreendendo o homem como um sujeito histórico e cultural. Vigotski conceituava a história e a cultura como dois conceitos importantes e articuladores dessa teoria. Barroco (2007) considera importante salientar que a discussão de Vigotski, para a criação de uma nova psicologia que desse conta de atender às necessidades do homem, originou-se a partir de um contexto histórico de lutas por uma sociedade melhor, em que o homem, usufruindo de suas possibilidades de realização humana, de superação do estado primitivo, pudesse avançar para um homem cultural.

Surgia, então, uma nova teoria com a finalidade de combater as teorias biologizantes, que definiam as condições humanas a partir do que lhes era dado ao nascer, como seres biológicos. Esta ideia é contraposta por Vigotski, pois para ele, o ser humano nasce com suas FPE, porém, na relação com a cultura, com os seres da mesma espécie, por meio dos instrumentos e signos, num salto qualitativo, desenvolve as FPS. Ainda, Vigotski (2001b) defende que, com o recurso da arte,

somada à ciência e à filosofia, é possível a humanização e formação do homem cultural.

Nessa direção, para darmos conta dos objetivos da pesquisa, nos pautamos em obras de Lev S. Vigotski (1896-1934) especialmente em conjunto com Alexis N. Leontiev (1903-1979) e Alexander R. Luria (1902-1977). Os teóricos defendem que não somente os aspectos biológicos devem ser estudados para compreender o desenvolvimento humano, mas também os fatores históricos e o sujeito inserido numa sociedade, fazendo parte de uma cultura, pois é a partir das mudanças no desenvolvimento histórico da humanidade, sob do uso dos instrumentos e signos, que o homem se modifica e passa de um ser biológico para social. (LEITE et al., 2012).

Nessa perspectiva, Vigotski e Luria (1996) compreendem que o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento histórico-cultural estão atrelados, pois para eles um é o resultado do salto qualitativo do outro. Para os teóricos, esse desenvolvimento se dá por superação e incorporação do orgânico para o histórico-cultural.

A partir dos estudos da teoria de Vigotski, Luria e Leontiev, é possível compreender o processo de hominização⁴⁶, a passagem do homem de ser natural para cultural. E mais especificamente, no caso da premissa da nossa investigação, como se dá o desenvolvimento do psiquismo humano, das funções psicológicas superiores com a contribuição das atividades mediadoras utilizando música.

Assim por compreendermos a importância desse referencial, o elegemos, pois atende as necessidades de análise da nossa pesquisa, não só para reafirmar as explicações sobre a influência do contexto onde o sujeito encontra-se inserido, mas também para formular ações que conduzam as formas de trabalho e a emancipação humana.

Seguidamente buscamos junto a decretos e leis sobre a inserção da música nas escolas públicas brasileiras, a fim de compreender como esse cenário histórico tem refletido nas práticas escolares na atualidade. Tomamos como referência o Currículo, para a análise do trabalho feito nas escolas do município de Cascavel, por compreendermos que este documento tem a função de nortear o trabalho docente.

⁴⁶ (...) a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; (...) esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas* (Leontiev, 1978b, p. 262).

4.2 Caracterização da pesquisa

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. (GIL, 2002 p. 17).

Da discussão teórico-metodológica apresentada neste trabalho, admitimos o conjunto de pressupostos que sustentam a construção da pesquisa qualitativa. No que se refere aos procedimentos técnicos, utilizamos a entrevista semiestruturada que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p.194), “É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

Ao optarmos por uma pesquisa de cunho qualitativo, organizamos um roteiro como guia utilizado para direcionar o diálogo; assim, o entrevistado pode desenvolver seu raciocínio com autonomia e liberdade. O Roteiro de Entrevista (apêndice 04) foi organizado a partir de intensa discussão sobre quais perguntas poderíamos fazer sem influenciar o entrevistado em suas respostas. Assim, minuciosamente nos dedicamos a elaborar sete questões para os coordenadores, divididas em duas situações; uma que se refere ao perfil profissional do entrevistado e sobre como os professores realizam o trabalho utilizando atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; e, por fim, formulamos uma questão a respeito da ação da SEMED no que se refere ao suporte pedagógico viabilizado a partir de formação continuada, que traga discussões sobre o desenvolvimento das FPS com a contribuição das atividades musicais, para os professores.

Para entrevistarmos os professores, organizamos um roteiro (apêndice 05) composto por treze questões, relacionado ao perfil profissional, sobre o conhecimento que os professores têm a respeito dos alunos das SRM – Tipo I, sobre o conceito de FPS, da musicalização e a contribuição do Currículo para o trabalho a ser desenvolvido com alunos da SRM – Tipo I.

Pautamos-nos em Gil (2002), para compreender as respostas dadas pelos professores, pois de acordo com o autor ao se fazer uma pesquisa, não se deve, de forma alguma, confundir problemas científicos com valores pessoais, morais, justificando a necessidade de o problema ser empírico, pautando-se no objetivo a que se pretende.

[...] estes problemas conduzem inevitavelmente a julgamentos morais e, conseqüentemente, a considerações subjetivas, invalidando os propósitos da investigação científica, que tem a objetividade como uma das mais importantes características (GIL, 2002, p. 27).

Com isso, é importante que o pesquisador não suponha ideias ou opiniões pessoais, mas observe e compreenda o que realmente o entrevistado está dizendo e na medida do possível também o que não está aparente. Fato este que justifica a importância da transcrição das entrevistas fidedignamente, possibilitando a comunidade acadêmica avaliar desde a proposta inicial até a resposta do entrevistado. Isso se torna parte indispensável na análise das respostas, ou seja, o relato final que o pesquisador apresenta.

Assim sendo, nos preocupamos principalmente em compreender como se dá o processo de desenvolvimento das FPS; para tanto, nos propusemos a pesquisar o desenvolvimento do psiquismo e dessas funções, apoiados em literaturas que esclareçam como acontece esse processo exclusivamente humano. Na sequência, a partir da prática do professor, procuramos identificar a relação da musicalização no desenvolvimento das FPS com base nas referências teóricas e no trabalho empírico.

4.3 Aspectos éticos da pesquisa

No mês de maio do ano de 2016, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e obteve o parecer favorável à sua realização, por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 57772816.0.0000.0107 (apêndice 01). A pesquisa foi organizada para investigar todos os professores regentes das SRM – Tipo I do município de Cascavel – PR e as coordenadoras municipais da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, responsáveis pelas SRM – Tipo I e a disciplina de Arte. Inicialmente, o projeto que pretendíamos executar era nas quarenta e uma escolas municipais⁴⁷ de Cascavel, as quais ofertam o AEE, em SRM – Tipo I. No mês de julho, com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, encaminhamos ao Departamento Pedagógico – SEMED o projeto

⁴⁷ A rede municipal de ensino de Cascavel tem 62 escolas que atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental – anos iniciais, contudo, apenas 41 ofertam o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I. Disponível em <<http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semmed/>>. Acesso em: 21 maio 2016.

de pesquisa para a realização nas escolas municipais, o qual foi prontamente aceito e autorizado pela Diretora Pedagógica⁴⁸, a partir da assinatura do documento Termo de Ciência do responsável pelo campo de estudo (apêndice 02).

Na sequência, recebemos deste departamento a relação das escolas municipais, com endereço e respectivo número de telefone, para facilitar o nosso contato para o agendamento da entrevista.

Posteriormente, buscamos uma forma de informar aos diretores de escola sobre a execução do projeto. Em razão disso, a Diretora Pedagógica abriu a oportunidade para que divulgássemos o projeto numa reunião administrativa para os diretores de escola. A reunião aconteceu no dia 04 de agosto/2016. Após esse momento, no dia 16 de agosto, iniciamos as entrevistas com as Coordenadoras Pedagógicas da SEMED, sob a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ TCLE - Coordenador (apêndice 03) e na sequência com os professores de SRM – Tipo I nas escolas municipais, sob a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ TCLE - professor (apêndice 04). Contudo, no decorrer das entrevistas, percebemos que as respostas eram muito parecidas, o que nos levou a reavaliar a necessidade de entrevistar todos os professores. Assim, elegemos as escolas por regiões – Norte, Sul, Leste, Oeste e duas escolas da zona rural, num total de vinte e cinco professores.

Finalizamos as entrevistas no mês de novembro/2016, pois o agendamento se deu a partir da disponibilidade de cada professor em nos atender na hora-atividade, num total de vinte e sete sujeitos entrevistados entre coordenadoras e professores, número esse considerado por nós significativo para a amostragem e para atender aos objetivos propostos.

4.4 Procedimento e instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados escolhido para alcançar os objetivos desta pesquisa, conforme já anunciado, foi a entrevista com roteiro semiestruturado, por se tratar de um “instrumento flexível para a coleta de dados” (BARBOSA e WEIGSDING, 2013, p. 2).

A entrevista semiestruturada é uma atividade científica e definida por Demo (1995) como um instrumento que permite ao pesquisador descobrir a realidade, pelo

⁴⁸ A Diretora do Departamento Pedagógico no momento da pesquisa era Érica da Silva.

fato de que o entrevistado precisa responder no momento em que foi interrogado, sem recorrer a bibliografias para estruturar uma resposta.

Para Minayo (1996), esse instrumento permite a aproximação dos fatos ocorridos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da proximidade teórica entre ambos.

Manzini (1990) destaca que a entrevista com roteiro semiestruturado contribui para o surgimento de informações de modo mais livre, desvinculadas de alternativas que possam ser sugeridas pelo roteiro; logo, os entrevistados são geralmente mais espontâneos.

Elaboramos o roteiro de forma a contemplar os nossos objetivos e auxiliarem na análise ancorada nos teóricos que embasam a pesquisa. Para as coordenadoras, foram elaboradas sete questões e para os professores treze. Dividimos as questões em fechadas no primeiro bloco referente à vida profissional e as demais questões abertas, atentando para a especificidade da temática, pois “são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 204).

Buscamos respaldo em Gil (2002), quanto à forma de capturar as respostas dos participantes da pesquisa; segundo o autor, um dos modos mais confiáveis de reproduzir com precisão as respostas durante as entrevistas, é registrá-las com o uso do gravador. “Contudo, com frequência cada vez maior, a pesquisa experimental vale-se de recursos mecânicos, elétricos ou eletrônicos” (GIL, 2002, p.100). Nesse caso, a gravação eletrônica consiste no melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista. Assim as entrevistas foram realizadas individualmente com o registro em um aparelho para gravação de áudio e, na sequência, foram transcritas fidedignamente, conforme sugere Gil (2002).

Todas as entrevistas foram previamente agendadas com a coordenadora pedagógica de cada escola, pois esse procedimento permite melhor organização por parte da escola para proporcionar um espaço e um momento em que as condições sonoras, que porventura possam interferir nas gravações dos áudios, sejam minimizadas, bem como, a organização das tarefas por parte do entrevistado, para que reserve um tempo para se dedicar à atividade em questão, sem ser interrompido.

Para a análise das respostas, organizamo-las a partir da tabulação, na qual foi registrada cada pergunta seguida das respostas que foram dispostas na mesma

ordem do agendamento da entrevista. Essa tabulação é um agente facilitador para a observação de todas as respostas referentes à mesma pergunta o que torna possível “uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa o que hoje é cada vez mais empregada para análise de material qualitativo obtido através de entrevistas de pesquisa” (MACHADO, 1991, p. 53).

4.5 Participantes da pesquisa

Na busca de atender aos objetivos propostos, elegemos como público para a investigação as duas coordenadoras pedagógicas da SEMED, que respondem pedagogicamente pela SRM – Tipo I e pela disciplina de Arte. Consideramos importante incluir essas profissionais em nossa pesquisa, pois elas são responsáveis por assessorar os professores no planejamento e no trabalho pedagógico São elas também que organizam a formação continuada para esses professores⁴⁹.

Cabe aqui destacar a participação da coordenadora da disciplina de Arte, uma pois a música, objeto deste estudo, é uma das quatro linguagens da Arte e pelo fato de os alunos das SRM – Tipo I serem atendidos por professores no ensino regular que são assessorados pela profissional. Ambas as coordenadoras são concursadas e efetivas no município, possuem graduação em Pedagogia e Pós-Graduação. A que coordena as SRM – Tipo I possui também graduação em Letras-Espanhol e sua Pós-Graduação é em Educação Especial. Por sua vez, a coordenadora das disciplinas de Arte é pós-graduada em Fundamentos da Educação e também é Mestre em Educação.

Quanto aos professores, todos os 25, são concursados e efetivos no município e atendem à exigência para regência em Educação Especial, conforme o artigo 12 das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que exige “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3).

Reafirmamos a participação dos professores por estarem ligados diretamente ao fazer pedagógico, ademais, é a partir deles que a mediação ocorre entre o aluno

⁴⁹ Conforme descrito na Lei nº 6.445 (CASCAVEL, 2014, p. 31).

e o conhecimento científico; assim sendo, o trabalho realizado pelos professores contribui para que as nossas indagações sejam respondidas.

4.6 Metodologia de análise dos dados

Iniciamos a primeira etapa da nossa pesquisa pela leitura dos trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações – BDTD, que discutem assuntos pertinentes à nossa pesquisa. Na sequência, buscamos documentos legais relacionadas à Educação Especial, leis e decretos, que tratam da obrigatoriedade da música nas escolas públicas brasileiras e, o Currículo (2008) - documento norteador da prática pedagógica dos professores da Rede Pública Municipal de Cascavel – PR.

Atentos as obras de Vigotski (1991, 2001a, 2001b, 2005, 2009) e Leontiev (1978b), Luria (1996), Martins (2007, 2013), Duarte (1993, 2001,) e demais autores que discutem as categorias elencadas para a nossa pesquisa: trabalho, música, psiquismo e desenvolvimento das FPS, prosseguimos nossos estudos no que se refere aos subsídios teóricos, de acordo com Netto (2011, p.21), para Marx, “a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)”, ou seja, o conhecimento teórico é parte imprescindível para o conhecimento do objeto, e das discussões no entorno dele. Dessa forma quanto maior for a fidelidade ao objeto de estudo, mais verdadeira será a interpretação dos dados da pesquisa.

Os dados foram codificados a partir das entrevistas transcritas; nesse caso, consideramos as respostas mais relevantes para a nossa discussão, para respondermos ao que nos propomos. Para melhor organização e análise dos dados, seguimos os seguintes passos descritos:

- Realizamos uma primeira leitura das respostas das coordenadoras e professoras, tendo em vista os objetivos da pesquisa, a fim de selecioná-las por aproximação de ideias;
- Fizemos uma releitura cuidadosa do material com o objetivo de definir as unidades de análise, momento em que analisamos os dados segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Para isso, interpretamos as falas relacionadas ao objetivo da pesquisa, as quais posteriormente foram submetidas a classificação e análise.

- Seguidamente iniciamos o procedimento de agrupar as frases conforme parte comum existente entre elas. As respostas das professoras e coordenadores foram categorizadas conforme semelhanças encontradas, relacionado-se aos aspectos didático-pedagógicos do trabalho docente (trabalho) com a utilização de atividades musicais (música) para o desenvolvimento das FPS dos alunos com necessidades educacionais especiais (psiquismo). Ou seja, tomamos como categorias para tal análise o trabalho, a música e o psiquismo.
- Organizamos a apresentação das respostas da seguinte forma: para cada pergunta realizada, apresentamos uma composição textual com as respostas, utilizamos fragmentos significativos das falas, que foram acondicionadas ao texto como citações diretas ou indiretas, relacionadas à fundamentação teórica.

No tratamento dos resultados das interpretações, realizamos a ponte entre os resultados obtidos ao intento teórico da pesquisa. Para tanto, ao procedermos a essa etapa da pesquisa, nos atentamos para a análise histórica, ou seja, para os fatores econômicos, sociais, culturais e políticos que interferiram na inclusão da música nos currículos escolares, e quais os desafios e limites do trabalho pedagógico com atividades musicais, nas SRM – Tipo I.

Ainda considerando o referencial teórico que embasa este estudo, analisamos os dados levando em conta também a realidade escolar; não descrevemos as respostas sem analisá-las em seu contexto. Procuramos interpretar os resultados, compreendendo o fato a partir das relações dadas, do contexto histórico e cultural. Podemos assim dizer que consideramos a totalidade, desde a realidade do aluno, a escola, o trabalho da SEMED, até a formação continuada subsidiada aos professores para a efetivação do trabalho em sala de aula.

A coleta dos dados, a partir da entrevista, permitiu-nos ir além do que está aparente, pois no contato direto com os sujeitos da nossa pesquisa foi possível observar as expressões quando indagados, no momento de formularem suas respostas e ao mesmo tempo, a receptividade ao serem entrevistados, além do significado que atribuíram à música para o auxílio do seu trabalho em sala. Assim, foi possível compreender como o trabalho pedagógico se constitui no cotidiano escolar, no planejamento, nos encaminhamentos dados pelas professoras entrevistadas e nas interações cotidianas.

5. RESULTADOS: APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo destina-se à apresentação e à discussão dos resultados obtidos no processo de coleta de dados, analisados com base nas respostas dos sujeitos participantes da pesquisa, à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

A questão central que orienta essa pesquisa, como já anunciado anteriormente, é a relação entre a música e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores/FPS.

Com essa finalidade, entendemos que a organização das entrevistas é fundamental para a compreensão e a interpretação dos dados e dos próprios resultados. Segundo Fortin (1999), a recolha de dados não é mais que a coleta de informações de forma sistemática por meio do auxílio de instrumentos de medida. Assim, toda forma de expressar uma ideia seja pela escrita ou pela fala, é passível da análise de conteúdo. Na nossa investigação recolhemos os dados que foram analisados para facilitar a interpretação. Fortin (1999), destaca que a análise dos conteúdos deve ser adequada aos objetivos e ao próprio desenho de estudo, aspecto esse também por nós levado em consideração.

As falas dos sujeitos serão apresentadas quando se fizer necessário, tanto no corpo do texto como em forma de recuo, no formato itálico, para que possibilite diferenciar da citação dos autores utilizadas no decorrer de todo trabalho.

É importante salientar que por mantermos o compromisso firmado com o Comitê de Ética, e preservando a identidade dos participantes, não divulgaremos os nomes dos sujeitos. Trataremos as coordenadoras como C1 e C2 e aos professores com a letra P, numerados de 1 a 25, conforme ordem alfabética.

5.1 Das entrevistas realizadas com as coordenadoras

As questões iniciais da entrevista com as duas coordenadoras tratam da caracterização profissional, ou seja, o tempo de trabalho na SEMED, a atuação funcional e a formação acadêmica.

As coordenadoras relataram que trabalham na SEMED há pouco tempo, uma tem dois anos e outra três anos de trabalho no departamento pedagógico, com carga horária de quarenta horas semanais. Essa carga horária é relevante para o

cargo que exercem, pois é estabelecido para a função dar suporte pedagógico⁵⁰ às escolas, e o trabalho em SRM – Tipo I ocorre tanto no período matutino quanto vespertino. Assim, com a carga horária diária de 08 horas, entendemos que é possível o diálogo constante com professores e coordenador pedagógico escolar, como também o reconhecimento da realidade de cada estabelecimento de ensino.

No que se refere à formação, uma é pedagoga, com especialização *Lato sensu* em Fundamentos da Educação, e Pós-Graduação em nível de Mestrado. A outra coordenadora possui duas graduações, Pedagogia e Letras-Espanhol, com especialização *Lato sensu* em Educação Especial; ambas são formadas há mais de dez anos. As questões de número quatro a sete referem-se ao conhecimento que as coordenadoras têm sobre o conceito de funções psicológicas superiores e atividades musicais. Também elaboramos uma questão sobre a formação continuada que a SEMED proporciona para os professores.

Quando questionadas sobre tal conhecimento, as mesmas demonstram uma breve compreensão do conceito, embora não temos a pretensão de uma resposta que simplifique esse assunto, pois é sabida a complexidade desse conceito que não se esgota tão facilmente, porém suas respostas foram abaixo do esperado. Acreditamos que pelo fato das coordenadoras estarem à frente do trabalho pedagógico das escolas municipais, seja importante um conhecimento mais elaborado, necessidade essa imposta pela especificidade da função que exercem.

A exemplo disso, citamos as respostas das duas coordenadoras, a começar pela C1:

Bom como que eu entendo o conceito de funções psicológicas superiores? Na verdade elas formam a personalidade dos sujeitos né? Então nesse sentido a mediação tem um papel fundamental no, no na questão do desenvolvimento humano mesmo.

C2,

(...) Nossa! Difícil essa! As funções psicológicas superiores são se tratando dos nossos alunos. Né? Que precisamos estar desenvolvendo essas funções. Hoje né? Que lá na Sala de Recursos Multifuncionais os nossos professores trabalham, seria atenção memória, concentração. Né? São, são fatores fundamentais para

⁵⁰ A função de Coordenação Pedagógica Municipal será exercida por profissionais preferencialmente habilitados em Pedagogia; e, se constitui em assessoramento e suporte pedagógico para todas as instituições educacionais da rede pública municipal de ensino. Art. 18, Lei nº 6.445 de 29 de dezembro de 2014.

eles conseguir desenvolver o trabalho deles. Né? .Conseguir acompanhar também lá na sala de aula. Né? Que precisa de um apoio de uma ajuda de uma mediação constante para isso ocorra. Né? De uma forma diferente. Né?

Como observado nas respostas, falta-lhes a apropriação desse conceito, o que é proposto por Vigotski, Ainda que demonstrem saber que estas funções só ocorrem a partir da mediação de um sujeito mais experiente, uma vez que mencionam a valorização da atuação docente nesse processo. Nesse sentido, Facci e Lima (2012, p.72) expõem que: “A apropriação do conhecimento científico, por sua vez, provoca o desenvolvimento das funções psicológicas dos alunos...”, e esse conhecimento, o científico, é socializado na escola, pois a ela cabe essa função.

Diante dos relatos das coordenadoras, percebemos que há necessidade de aperfeiçoamento através de estudos que tratam de discussões atuais sobre o conceito de FPS em Vigotski. Do mesmo modo, acreditamos na importância quanto a participação em grupos de estudos e pesquisa que se debrucem sobre essas questões. Fato este que muitas vezes as profissionais em função de trabalharem 40 horas semanais e algumas vezes o trabalho estender-se para o período noturno, dificulta essa participação. Bem como, não há por parte da Secretaria o incentivo de criar ou autorizar a participação da coordenação e dos professores a grupos de estudos no período normal de trabalho.

É atribuída também as coordenadoras a organização da formação continuada para os professores da Rede Municipal de Ensino e para os coordenadores pedagógicos escolares, aspecto este que vem reforçar a necessidade de que tenham um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto.

A questão de número cinco refere-se ao conhecimento que as coordenadoras têm sobre a relação entre o desenvolvimento das FPS e as atividades de musicalização. Objetivamos, com essa questão, compreender como é concebida a importância dessa articulação quase inexplorada nas formações continuadas. Vale ressaltar que ambas possuem formação musical instrumental e vocal. Embora compactuem da mesma resposta, transcrevemos uma das falas:

Vejo bastante sim, até porque eu também, Né? Já fui da área da música. Né? A gente vê assim, que as crianças principalmente as crianças com deficiência quando se trata de música elas gostam. Né? Elas se soltam mais, a gente consegue respostas muitas vezes de algumas coisas que não consegue com outros encaminhamentos,

através da música. Né? E. eu tenho visto assim, que o trabalho com a música na Sala de Recursos Multifuncionais quando é bem feito ele tem surtido grande efeito. (C2)

A coordenadora C2 trouxe-nos várias questões a se considerar: primeiro, que as crianças gostam de atividades que utilizam música, o que confirma inclusive o que apontam as pesquisas na BDTD, das quais fizemos leitura ao início do nosso trabalho. De acordo com Vigotski (1991), o desejo de fazer alguma atividade está relacionado ao conceito de constituição da mente, que ocorre socialmente na relação com outros sujeitos. Nesse caso, acontece quando o professor atua na zona de desenvolvimento iminente, ou seja, medeia a atividade que previamente fora planejada para seu grupo de alunos, com objetivos a alcançar. Este fato encontra-se explícito na fala da C2, [...] *a gente consegue respostas muitas vezes de algumas coisas que não consegue com outros encaminhamentos, através da música.* Nessa perspectiva, ao afirmar que o aluno gosta da atividade musical e, conseqüentemente, responde melhor quando submetido a esse encaminhamento, compreendemos que o aluno se percebe como sujeito do processo, pois, como já afirmamos no capítulo três, a música faz parte do cotidiano do ser humano, por isso a identificação com alguns gêneros musicais⁵¹ desde crianças.

E, por fim, C2 afirma que: *o trabalho com a música na Sala de Recursos Multifuncionais quando é bem feito ele tem surtido grande efeito.* Essa afirmação reitera o pensamento Vigotskiano, pois assegura que a ação planejada é um dos marcos que diferencia o homem do animal, concordando com Leontiev (1978), o qual afirma que a atividade humana (ação planejada) implica na intenção e volição, resultando numa finalidade ou objetivo a atingir com o auxílio de recursos para tal. Portanto, essa atividade, em nosso entender e sob a fala das coordenadoras, deve estar atrelada ao desenvolvimento cognitivo do aluno. Ou seja, as coordenadoras quando indagadas - da relação que há entre música e desenvolvimento das FPS - demonstram ter clareza do quanto é importante a utilização da música para o desenvolvimento dessas funções.

⁵¹Gêneros musicais são categorias que contêm sons musicais que compartilham elementos em comum. O gênero em música é estabelecido em função da organização das texturas musicais, reconhecidas enquanto configuram determinados padrões de melodias, de acompanhamento rítmico e melódico, tornando-se “meios expressivos e determinantes do próprio gênero.” (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 154, *apud* CONSTANTINO, 2011, p. 17).

No que se refere às duas últimas questões que tratam da Formação Continuada - Se a Formação subsidiada pela SEMED dá conta de nortear a ação docente e quais os desafios encontrados -, levantamos dois aspectos: As duas entrevistadas denotam, por meio de suas falas, compreenderem a necessidade de uma formação de qualidade, mas alegam que na área da música a SEMED necessita rever sua prática e concepção quanto ao ensino da música na escola. Não obstante, concordam que a formação continuada dará apenas um norte para que o professor busque se aprofundar, que depende desse professor buscar o conhecimento a respeito das discussões iniciadas na formação continuada. Nessa oportunidade, consideramos dois fragmentos das falas a esse respeito,

[...] e uma coisa que é importante ressaltar é que nós enquanto rede municipal apesar de existirem leis que obrigam o ensino de música nas escolas, nós não temos isso de um modo efetivo. Então a nossa formação continuada ela, muitas vezes vai trabalhar determinadas pessoas que não tem a formação inicial na área da música. É o que acontece, na rede né? (C1)

E ainda,

A secretaria pode trazer o melhor palestrante, o melhor profissional, porém eu é que tenho que estar buscando sempre. Né?. Ela me dá subsídio que talvez não vai ser suficiente para aquilo que estou vivendo no momento, porém dali eu vou tirar alguma coisa e buscar mais para completar mais aquilo que eu tô precisando. E a gente vê assim, que os professores que pensam assim eles tem saído dali e buscado, porém ainda tem aqueles que a gente vê que acha que aquilo não é pra eles. (C2)

Essas respostas nos levam a perceber quão frágil ainda é, neste caso, a formação continuada direcionada aos professores da rede municipal de ensino de Cascavel, principalmente no que se refere ao trabalho com a música. Como sabemos, a formação de professores compõe um dos temas de maior relevância no contexto escolar e, por esse motivo, necessita de uma ampla discussão e estudo a respeito. É a partir da formação do professor que é possível compreender de que escola está se falando, a que modelo de educação se pretende para a sociedade.

Segundo Duarte (2004), numa sociedade na qual o fazer tem muito mais relevância do que o saber, é importante analisar o modelo de formação, seja inicial ou continuada de professores, que é ofertado na atualidade e qual a fundamentação científica. Ademais, é importante verificar se tal formação fomenta à criticidade e à

compressão da realidade vivida dentro de uma sociedade ou se apenas a tem o intuito de certificar, para o ingresso no mercado de trabalho. Quando a formação está voltada apenas para a certificação, essa prática contribui para o esvaziamento do conteúdo escolar, e muito mais que isso, é excludente e reprodutora das ideias do modelo da sociedade vigente, tanto para o professor que “ensina”, quanto para o aluno que “aprende”.

Destacamos mais um excerto pertinente: C2: *E a gente vê assim, que os professores que pensam assim eles tem saído dali e buscado, porém ainda tem aqueles que a gente vê que acha que aquilo não é pra eles.* É possível perceber que muitas vezes o professor participa da formação, nesse caso a continuada, porque se trata de uma obrigatoriedade imposta pela gestão escolar, mas que essa participação se restringe simplesmente ao ato de estar presente no local destinado para a atividade, mas sem ver a relevância para o seu trabalho no cotidiano escolar.

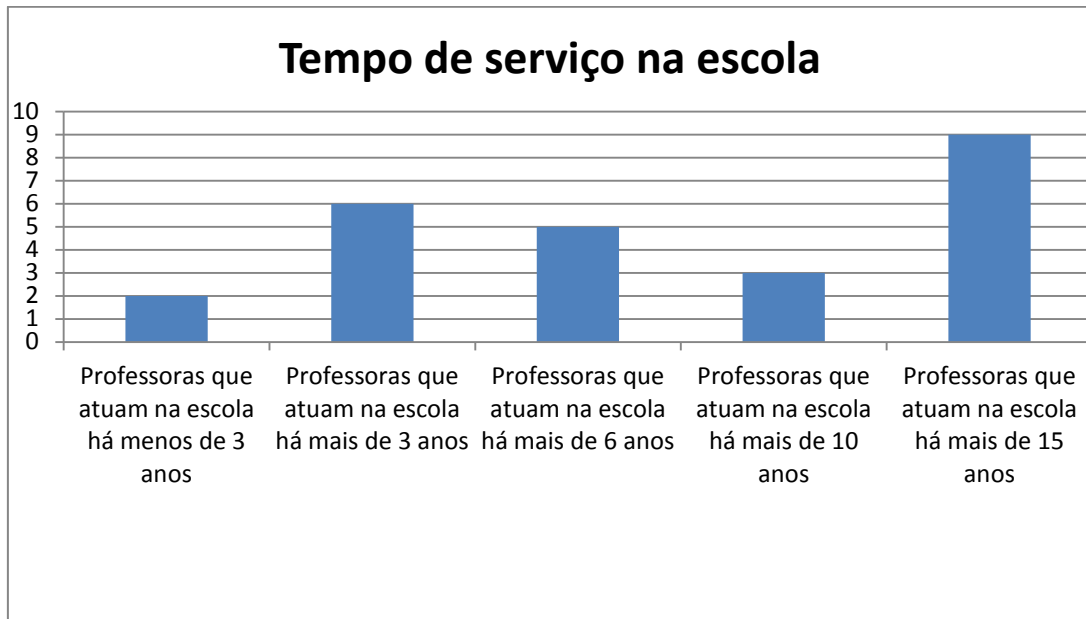
Ações como essas demonstram que, embora seja oferecida a formação para os professores, a prática escolar muitas vezes se mantém intacta, com encaminhamentos que pouco levam os alunos a se transformarem em sujeitos críticos e autônomos e, conseqüentemente, à mudança da sua realidade.

5.2 Das entrevistas realizadas com os professores

As questões iniciais da entrevista realizada com as vinte e cinco professoras (todas do sexo feminino), são questões objetivas. As primeiras referem-se à caracterização pessoal, a seguir as de cunho profissional, as quais buscamos articular com a literatura do estudo em questão e com vistas às condições sócio-históricas da realidade escolar.

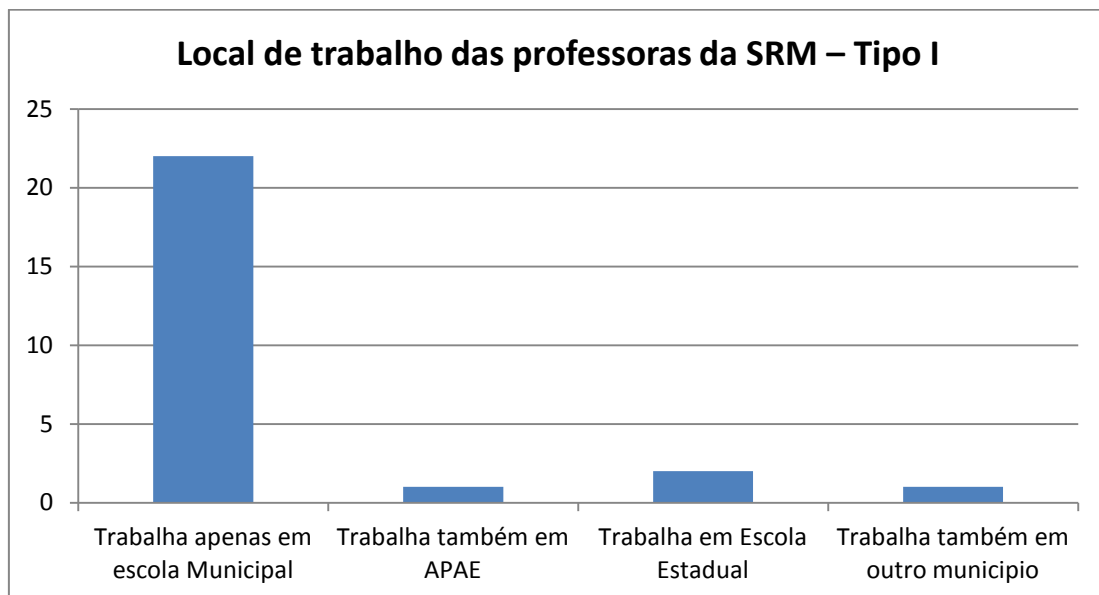
Os dados coletados permitem identificar algumas características desse grupo de professoras que trabalham diretamente e na maioria dos casos individualmente, com os alunos diagnosticados com deficiência, os quais necessitam de um complemento pedagógico para se apropriarem dos conteúdos.

A questão 01.



Fonte: elaborado a partir dos dados coletados pelas autoras.

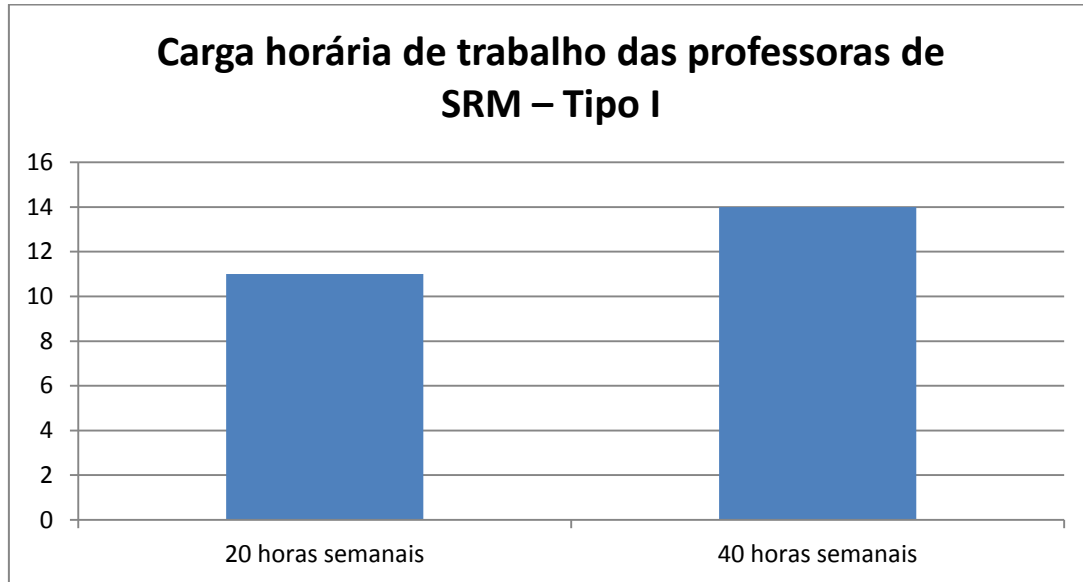
A segunda questão refere-se ao local que as professoras trabalham:



Fonte: elaborado a partir dos dados coletados pelas autoras.

A questão número 03 diz respeito à jornada de trabalho e à hora-atividade. É importante registrar que, indiferente da carga horária da professora regente, conforme lei municipal 6445/2014, em seu artigo 33, “Fica garantido aos

Profissionais do Magistério regentes o direito à hora atividade na proporção de 1/3 (um terço) do total da carga horária de trabalho”.



Fonte: elaborado a partir dos dados coletados pelas autoras.

Quando as professoras foram interrogadas quanto à hora-atividade, foi unânime o relato que com a alteração do período de trabalho destinado para a hora-atividade, que passou de 20% para 33% da carga horária de trabalho, facilitaram os estudos, o planejamento das atividades para os alunos, o atendimento aos pais e outros profissionais que auxiliam o aluno matriculado em SRM – Tipo I, bem como a preparação de jogos ou outros recursos para os alunos. Embora afirmassem que melhorou o tempo para estudo, as professoras alegaram que não fazem uso de literaturas que tratam da música como recurso para o trabalho pedagógico, e apenas quatro das vinte e cinco professoras entrevistadas relataram que tem o hábito da leitura sobre as FPS.

Esse resultado trouxe alguns dados que chamaram a atenção pois, segundo o relato de C2, sobre a formação continuada, ela disse que: “[...] *os professores que pensam assim, eles tem saído dali e buscado, porém ainda tem aqueles que a gente vê que acha que aquilo não é pra eles [...]*”. Embora, segundo as coordenadoras, a SEMED tenha contribuído com algumas formações sobre o assunto discutido neste trabalho, podemos comprovar na fala de um número expressivo de professoras que além da formação continuada não há continuidade do trabalho iniciado nessas

formações ação que poderia ser realizada na hora-atividade, o que contribuiria para a formação profissional refletindo no desenvolvimento dos alunos.

A questão 04 foi subdividida em três: a) Formação acadêmica? b) Há quanto tempo está formado? c) Possui alguma especialização? Em que área?



Fonte: elaborado a partir dos dados coletados pelas autoras.

Referente, ao quadro acima, 90% das professoras são formadas há mais de dez anos e todas possuem especialização *lato sensu* em Educação Especial. Isso é fundamental, pois compreendemos que a formação deve atuar significativamente na atividade docente, logo, a formação específica tende a contribuir com a qualidade desde o planejamento até a avaliação.

Na questão cinco investigamos a respeito do regime de trabalho das professoras e porque a professora optou por trabalhar na referida escola. Unanimemente, as professoras responderam que são do quadro próprio do Magistério – concursadas e efetivas. Isso é algo positivo, pois a efetividade docente contribui para que não haja muita rotatividade de professores para o trabalho em sala, o que dificultaria consideravelmente o fazer pedagógico. Quanto à escolha pela escola, as professoras variaram as respostas, porque gostam da escola ou porque fica próxima das suas casas.

As questões de seis a treze, referem-se ao trabalho da professora propriamente dito, sobre os alunos com deficiência que atendem e a utilização de atividades musicais para o trabalho pedagógico relacionado ao desenvolvimento das

funções psicológicas superiores, tomando como base o Currículo. Tais questões encontram-se estreitamente relacionadas ao objetivo desta pesquisa.

A questão seis foi organizada da seguinte forma - Como são os alunos da SRM – Tipo I desta escola? Qual a realidade social, econômica e cultural desses alunos? Como você faz para conhecer as especificidades destes alunos?

Considerando a importância de tal questão, recorreremos a Klein (1996), sobre como iniciar o trabalho pedagógico a partir da realidade do aluno como ponto de partida para o processo de ensino e de aprendizagem. A autora afirma que, ao se ter essa postura, o professor está compreendendo o aluno como sujeito historicamente situado, o trabalho se dá com o aluno que de fato existe, o aluno concreto. Ademais, ela chama atenção para o termo “realidade”, compreendendo que ao afirmarmos que há a realidade do aluno, logo temos uma realidade também fora dele, que se processa em conjunto com a dele, mas uma realidade que lhe é estranha e que deve ser mediada para que ele venha conhecê-la. Ou seja, a realidade vivida na escola e os conhecimentos socializados não fazem parte do cotidiano da criança até que ela ingresse na escola, portanto, para que o aluno incorpore essa realidade à sua, necessariamente precisa de mediação, de interação com os instrumentos e com os signos.

A LDB nº 9.394/96 menciona o princípio de considerar a realidade dos alunos (BRASIL, 1996) ao referir-se no parágrafo 2º do artigo 1º: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” e o reforça ao indicar no artigo 3º como princípios do ensino: a “valorização da experiência extra-escolar” (inciso X) e a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (inciso XI).

Baseados nessas afirmações e reafirmando o propósito desta pesquisa, trazemos algumas falas oportunas:

É ... são alunos assim: que a gente pode dizer que são bem carentes e não só na questão financeira, mas desde acompanhamento familiar, na parte pedagógica, os pais não tem nível de instrução. Né! Assim, que a gente pode dizer que possam orientá-los, então a gente vê assim que o que eles tem é o que a escola pode proporcionar. Né! Ah! Eu sou muito de conversar com eles, quando tenho a oportunidade eu converso muito com meus alunos, então assim, às vezes tem muito tempo da aula que é ... pra um leigo, pode pensar assim: Nossa a professora não está trabalhando, mas eu sou muito de conversar de perguntar do cotidiano o que eles fazem, se o pai trabalha, se não está como é que é a convivência em casa e por que

eu trabalho há muito tempo aqui, eu conheço muito das famílias. Né! Então assim, a gente acaba tendo muito contato, então sempre que eu posso eu chamo os pais pra conversar então a gente tá sempre interagindo de certa forma. (P9)

Olha, a realidade econômica é extremamente grave. Né! Então assim, digamos que eu tenho um ou dois alunos que, que tem uma condição mais ou menos, o restante são bem precária assim, né! E o que influencia muito isso também, né! Além desse diagnóstico que ele vem, essa questão da família de como é a família, questão econômica, social, cultural influenciam demais também no desenvolvimento deles. Né! Eu conheço a realidade deles, não só aqui, mas enquanto também eu estava em outras salas, eu gostava muito e conversar com cada aluno pra saber essa realidade, porque eu acredito que (...) você entendendo a realidade daquele aluno, você consegue ajudar ele muito mais do que só trabalhar o pedagógico. Né! Se você conhece que o determinado aluno é filho de um traficante, que aqui tem muito, Né! Você consegue ter um olhar mais é (...) não sei explicar a palavra, mas mais assim, humano não sei né, e você consegue entender aquela criança porque que ela tá agindo de tal forma, ter mais paciência, né! (P12)

Alguns alunos com bastante dificuldade, outros compreende, não extremo não. Há contatos com a família constante, mas quando há possibilidade converso com as mães e com eles, mas percebo que a realidade social agrava mais a situação. (p19)

Aqui tem... na Sala de Recurso, tem várias realidades, né por ser escola do campo, uns moram na vila, uns moram distante, tem umas crianças que ficam o dia inteiro na escola, quando vem pra Sala de Recurso, eles vem de manhã, às vezes tem uns que saem seis e meia, tem que tá levantando pra pegar ônibus, pra vim, aí devido como, a distância também difícil deles voltá pra casa pra almoçar, eles almoçam na escola. Então realidades diferentes dos alunos ... daqui da escola! Cultural? Bem, bem pouca mesmo (rss), quase que não tem, né! Porque aqui eles só o que vê na escola, muitos não tem acesso a nada, né! Nada de outras apresentações, o que eles tem de cultura, é mais na escola mesmo! Eu conheço a realidade, vivenciando com eles aqui. (P22)

Por meio das falas das professoras, é possível constatar que destacam a importância de conhecer a realidade dos alunos, por compreenderem o quanto a história de vida do sujeito pode interferir no seu comportamento e no rendimento escolar. Ainda, revelam que relacionam as atividades em sala de aula com o que conhecem dos alunos, da sua realidade e que consideram o contexto social e cultura também importante na apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos, apontando a família com “pouca cultura” (essa relacionada à cultura escolar).

Compreendemos, todavia, que a realidade dos alunos deve servir para a contextualização, exemplificação e para dar significação ao conteúdo proposto, de forma a contribuir com o trabalho do professor, e não no sentido de juízo de valor, ou de justificativa pelas dificuldades no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Como assinala Duarte,

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (DUARTE, 2010, p. 38).

A realidade cotidiana do aluno é algo que tem uma grande importância para a educação, afirmativa que observamos nas falas das professoras. Todavia, algumas considerações a respeito devem ser ponderadas, pois ainda que exista a necessidade de valorizar o conhecimento de esfera cotidiana, este conhecimento não pode substituir o científico, tendo em vista que à escola é dada a função de sua socialização. Portanto, a ação inicial considerando a necessidade de partir da realidade do aluno deve ter um objetivo, a fim de discutir, refletir, analisar e, ainda mais, questioná-la e transformá-la.

A questão sete refere-se à utilização da música nas aulas e todas as professoras responderam que a utilizam, no entanto, de formas diversas. Dessa maneira escolhemos algumas respostas que as representam, pois consideramos importante analisarmos separadamente, por se tratarem de situações de aprendizagem distintas.

60% das professoras expuseram que utilizam música para cantar com o grupo de alunos, de forma que ao mesmo tempo se apropriem dos conteúdos de outras disciplinas, relatando que quando trabalham utilizando música o resultado é melhor:

Sempre! Adoro música! Eu utilizo música desde quando eu trabalhava na Educação Física, faz três anos! A semana passada nós trabalhamos com música para que os alunos aprendessem a tabuada, a tabuada do quatro e cinco, daí foi a tabuada cantada,

incrível como eles memorizam mais quando é trabalhado com música, eles não esquecem! [...] (P23).

Eu sempre utilizei, assim pequenos vídeos, músicas infantis, sempre utilizei, agora esse ano eu comecei já no segundo semestre, trabalhar uma música mesmo, quero que eles cantem, quero filmar eles cantando no microfone, tipo um karaokê, coloco no computador, o som e a letra e acredito que isso vai ajudar eles na leitura, nós estamos trabalhando a música, a letra da música, o som, o ritmo e então eu já to fazendo todo um trabalho com música, porque eles aprendem mais rápido (P18).

E ainda,

Olha, eu gosto bastante de envolver vários sentidos várias percepções. Então eu preparo lá uma música uma cantiga de roda, e daí eu mostro vídeo. Né! Eu levo a criança para o computador eu mostro vídeo daquela música, nós cantamos várias vezes a música, aí eu localizo palavras. E coloco texto da música, aí peço pra eles: - "Localiza a palavra tal pra profe!" Aí pego aquela música, apresento o texto para o aluno, "fatio" o texto pra ele colocar na sequência. E pergunto: - "E agora o que vem?" Bom daí ele puxa da memória, ele canta e resolve a questão. Né! Eu vou por esse caminho no texto, cantando é muito mais fácil, porque o interesse é maior e daí assim, percebendo que o aluno não memorizou eu volto, eu volto lá na minha primeira atividade que é o vídeo, cantar, ele volta, ele assiste de novo. E diz: - Agora eu sei fazer! Então eu volto, eu volto e ele faz! O interesse é maior!(P25).

Dessa maneira, é possível perceber que as professoras articulam a música com outras disciplinas, contudo é necessário compreender os conhecimentos musicais a luz do conhecimento científico, de forma que este trabalho não ocorra apenas como meio para se chegar ao conteúdo de outra disciplina, ou seja, as professoras relatam que se utilizam da música para auxiliar na apropriação de conteúdos da Língua Portuguesa e Matemática, no entanto, pelo fato do trabalho não estar voltado para a atividade musical, com objetivos voltados para o conhecimento em música, os alunos se apropriam da leitura, da escrita e dos conhecimentos matemáticos com a utilização da música, mas não se apropriam dos conteúdos próprios da música, ainda que constituam práticas que os motivem a ouvirem e gostarem de música. Fato este que constatamos na exposição das professoras, entretanto destacamos a importância do planejamento dessas atividades, no sentido de garantir que o aluno também se aproprie dos conceitos musicais.

Como ressalta Joly (2006, p.81), “a música, entre outras artes, tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização e uma excelente ferramenta para o desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas [...]”. No entanto, o desenvolvimento do trabalho com a música, deve tê-la como principal conhecimento a se apropriar, embora inevitavelmente ao ler a letra de uma canção o aluno esteja treinando a sua leitura, ou ao contar as notas dentro de um compasso esteja se utilizando da matemática, ainda assim, é preciso permitir ao aluno o acesso à linguagem musical.

Outro argumento trazido por 20% das professoras entrevistadas é a sobre utilização da música referindo-se ao desenvolvimento da atenção e da memória:

[...] até a musiquinha básica, por exemplo, a Dona Aranha, a criança aprende muito mais rápido. Entendeu? Eles conseguem associar aquilo com o conteúdo com a letra, gravam e não vão esquecer com facilidade, a gente lembra de musiquinhas da nossa infância [...] (P4)

[...] a gente percebe nas crianças quando eles trabalham com música, assim que desenvolve ritmo, movimenta. Né! [...] eles ficam mais atentos. É (...) parece assim, que ficam mais espertos (P11).

[...] eu já tô fazendo todo um trabalho com música, porque eles aprendem mais rápido (P18).

[...] incrível como eles memorizam mais quando é trabalhado com música, eles não esquecem! [...] (P23).

[...] E diz: - Agora eu sei fazer! Então eu volto, eu volto e ele faz! O interesse é maior! (P25).

Constatamos na fala das professoras, conforme transcrevemos aqui, que a música contribui significamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois o trabalho com atividades musicais traz elementos novos e desafiadores ao aprendizado dos alunos. De acordo com o que pontua Vigotski (1991), os processos criadores infantis se refletem no jogo e nas brincadeiras (que posteriormente refletirão na vida adulta), por isso foi possível observar nos relatos das professoras que os resultados das atividades são mais satisfatórios e que os alunos apresentam mais interesse em realizá-las, quando utilizam a música.

Todavia, observamos nos relatos que a atividade musical utilizada nas aulas, trata-se de audição de música para estimular a memória ou a atenção, por exemplo.

Atividade que os alunos realizam cotidianamente no meio em que vivem, uma vez que a música faz parte do dia-a-dia dos sujeitos: nos jingles⁵² comerciais, nas músicas ouvidas nos rádios de suas casas, logo, memorizar a letra de uma música faz parte da rotina dos alunos, é o que Vigotski (1991) chama de conhecimentos espontâneos, experienciados rotineiramente e que embora sejam o alicerce para os conceitos científicos, são apoiados em experiências concretas em generalizações isoladas, não apresentando necessariamente cientificidade.

Outra situação que 12% das professoras expuseram é sobre a utilização da música para o controle do comportamento. A exemplo disso citamos:

Eu não utilizo sempre, né! Agora quando vejo que eles tão muito agitados dou uma atividade mais lúdica, né! Eu coloco música no You tube, uma música mais calma pra relaxar. Né! Também percebo que assim, eles conseguem ficar mais calmos e mais concentrados (P12).

Sim, sempre utilizei fui professora de Artes. Né! Agora aqui, eu uso em forma de karaokê, eu tenho músicas bem suaves que eu coloco às vezes conforme a atividade eles ficam ouvindo esse tipo de música, é (...) com um menino que é bem agitado eu uso bastante com os ritmos lentos, daí ele começa bater palmas e começa se acalmar e daí ele resolve tudo (P15).

Essas falas indicam que as professoras consideram a música como um meio auxiliar para que os alunos se acalmem e realizem as atividades. Embora, ponderamos que esta possibilidade não possa ser descartada, a exemplo disso podemos observar os trabalhos em torno da saúde, que se utilizam da música para acalmarem pacientes em tratamento (LODOVICI NETO, 2006; CORONAGO, 2009). Contudo o trabalho docente na escola deve ter como alvo a aprendizagem do conhecimento científico, pois é somente a partir dele que existe a mudança de comportamento e da realidade do aluno, dado este não constatado nas nossas entrevistas.

Outro grupo de professoras, 8% relatou que constroem instrumentos musicais com os alunos e que os resultados vão desde o interesse pela escola até a contribuição na apropriação dos conteúdos escolares:

⁵² Mensagem musicada de propaganda

Bastante! Sim! Eu gosto muito de trabalhar com música, eu gosto de criar com eles os instrumentos, né! Eles fazem chocalho, nós fizemos pau de chuva, bastante coisa pra gente trabalhar aqui, eu sempre gostei de música. Então aqui na Sala de Recursos, todo dia a gente canta, nem que seja um versinho, ou alguma coisa a gente canta aqui nessa sala (P17).

Bom, sempre que eu tenho oportunidade de trabalhar com a música eu a utilizo, construo instrumentos com eles. Desde que eu iniciei sempre tem uma aula ou outra, é através da música, porque chama bastante a atenção do aluno também. Desperta interesse neles! (P2)

Nas respostas foi possível perceber que as professoras constroem instrumentos musicais, pelo simples fato de os fazerem. Entretanto, tão importante quanto construir instrumentos é a execução musical utilizando-os, de forma que, no mínimo, os alunos acompanhem a partir da percepção, o ritmo, o compasso de uma música que em consequência disso, seja desenvolvida, neste caso, a atenção, a memória e a imaginação criadora.

Pois segundo Brito (2003, p.69) “a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização e a criatividade”, sabemos, contudo, que esse desenvolvimento permeia as mediações realizadas pelo professor consciente de sua prática. Inicialmente o professor precisa conhecer os elementos que fazem parte da linguagem musical, pois do contrário os objetivos sempre serão referentes a outros conhecimentos que não os de música, a exemplo disso foram os relatos das professoras que demonstraram desconhecimento tanto no planejamento da atividade quanto na execução musical.

A questão oito faz referência ao planejamento das atividades musicais nas aulas. Para tanto, transcrevemos algumas falas:

Eu analiso assim: pra eu preparar as aulas das crianças eu sempre dou uma retomada no relatório de acompanhamento, dos professores de sala de aula. Eu observo esses relatórios, no que lá na sala de aula, no regular ela tá apresentando maior dificuldade e dentro do que eu tenho no plano individual pro AEE (P1).

Ah, eu planejo de acordo com o Plano do AEE, né! (P8).

[...] a gente usa os instrumentos e tal, eu tenho uma aluna acamada também que a gente leva bastante, é... a bandinha! E aí tá no

planejamento. Que precisa a gente buscar ali, pelo sensorial, porque ela não fala então a gente busca a música pra complementar (P10).

Assim, são mais musiquinhas infantis, que eu utilizo. Geralmente em atividades como, por exemplo, textinho de exploração na interpretação, então se tenho condições de ter ela num CD ou no pen drive, ou senão até nós tentamos cantar uma musiquinha (rss). Aí depois a gente trabalha em cima da exploração da música. Agora instrumental, nenhuma, a não ser que eu coloque ali uns videozinhos para eles ouvirem a diferença de som e tom essas coisas, mas eu vou te confessar, nem eu sei muito bem, isso aí (rss) (P14).

Nesta questão percebemos que as professoras, ao falarem sobre o trabalho com a música na escola, não mencionam o uso do currículo, nem bibliografias, principalmente da educação especial, para o planejamento das suas aulas.

Constatamos a falta de conhecimento das professoras no que se refere às atividades musicais, não mencionam estudarem música no momento do planejamento das aulas. Na análise das respostas dadas identificamos que a hora-atividade, acaba por restringir-se a momento de registro de atividade no plano de aula diário, e preparação de atividades (impressão, confecção de material de apoio), mas não citam, por exemplo, o período destinado à leitura, o que não demonstra a prática de estudo, situação necessária para a ação docente de qualidade.

Sobre as questões nove e dez, solicitamos que as professoras falassem como são realizadas as atividades musicais em suas aulas e quais eram as dificuldades encontradas por elas. Cabe mencionar que as respostas dessas duas questões encontram-se nas anteriores, uma vez que as participantes foram no decorrer da entrevista mencionando sobre como realizavam suas aulas e sempre ao final relatavam não terem conhecimento em música.

Essas questões articulam-se estreitamente com a prática docente, também discutida nas questões anteriores, o que nos permitiu perceber o desconhecimento das professoras quanto à prática musical para o trabalho com seus alunos, desconhecimento este proveniente de uma formação deficitária e que na sua grande maioria não contempla questões pertinentes a essa área, ou quando contempla, a música é meramente como diversão, sempre ligada ao prazer de ouvi-la, desconsiderando-a como um valioso instrumento para o processo de aprendizagem seja do aluno com ou sem deficiência.

Desta feita anuímos à discussão trazida por Martins (2010), quando menciona sobre a formação de professores,

Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos (MARTINS, 2010, p. 15).

A autora nos chama a atenção sobre as possibilidades de acesso ao conhecimento por parte dos professores que provém de uma formação deficitária, com inúmeras lacunas que comprometem a sua atuação. Como sabemos ao professor lhe é conferida a função de ensinar, entretanto muitas vezes lhe é negado o direito de aprender muitos conteúdos durante a sua formação, como observamos, por exemplo, nos dados que levantamos no capítulo três desta pesquisa, a respeito das instituições de ensino que não apresentam em sua grade curricular o ensino da música. Fato este que justifica a angústia observada nas professoras no decorrer das entrevistas realizadas.

Então, eu sei que tem alguns equipamentos, tem ali e eu não sei utilizar esses instrumentos, tem uma bandinha, eu não sei como fazer, como utilizar, se eu dou assim pra eles sem, sem nada (...) tem que saber como utilizar, então por isso que eu não, não mexi ainda nesses instrumentos (P5)

É o meu conhecimento que eu não domino a música, então até a própria bandinha os nomes dos instrumentos começa bem no básico, eu não sabia o nome, tive que procurar, buscar então na internet, ela ajuda muito nesse sentido (P8).

É o conhecimento na musicalização, realmente eu sou péssima nisso aí [...] (P13).

90% das professoras não mencionaram que a sua formação foi deficitária, pelo contrário, as professoras ao tratarem do domínio dos conteúdos em música, relataram não saberem o conteúdo, como se dependesse de um esforço pessoal o domínio deste ou daquele conteúdo, sem demonstrarem compreender que à classe

trabalhadora, é negado o acesso ao saber musical dentro da escola, o que justifica o não conhecimento em música por parte da maioria da população.

Nesse sentido, urge a necessidade de repensar os cursos de formação de professores não com vistas a formar um músico, mas um professor que tenha contato com atividades musicais na sua formação, que desperte interesse em continuar pesquisando sobre essa linguagem, para que possa trazer para a sala de aula esse conhecimento que é patrimônio da humanidade, e não apenas de um grupo restrito.

Seguidamente, na questão onze perguntamos sobre o conhecimento das professoras em relação as funções psicológicas superiores – FPS, nas questões que a antecedem, foi possível observar que de certa forma a apropriação deste conceito apareceu nas respostas, dado que também perpassa a discussão sobre a formação do professor, pois se trata de apropriação da teoria Histórico-Cultural em Vigotski, que embora seja a teoria que fundamenta o Currículo, 85% das professoras demonstraram certo desconhecimento, pois ainda não se apropriaram desse conceito.

Para tanto, justificamos tal fato com as seguintes falas:

(...) Ah! Eu acho que eu tenho, (rss), ! As Funções Psicológicas Superiores, né! Elas precisam ser trabalhadas, aqui principalmente na Sala de Recursos, que são a memória, a atenção, a concentração, a volição, né! E (...) então, dentro dessas funções é trabalhar, pra que a criança consiga lá no ensino regular dar conta do conteúdo acadêmico, né! Então, eu entendo que eu preciso estimular essas funções, né (P1).

(...) Olha, assim, bem básico (...) eu acho que as Funções Psicológicas Superiores são áreas do cérebro e essas áreas precisam ser desenvolvidas. Né! Atenção, concentração, volição memória, abstração, elas são partes das Funções, Funções Psicológicas Superiores (P8).

Nossa difícil essa (rss)! As Funções Psicológicas Superiores é o pensamento. Né! O raciocínio, a memória. Né! E a gente tem aquelas funções que são inatas tem aquelas que precisam ser desenvolvidas. Né! Que elas vão superar aquelas que a gente nasce. Né! É (...) é difícil tem criança que realmente tem dificuldade na memória, não tem atenção. Né! Não tem é... A volição. Né! Não consegue desenvolver a vontade pelo, aprender, então você precisa tá trabalhando isso constantemente (P11).

Na análise das respostas dadas pelas professoras identificamos que elas compreendem que as funções psicológicas superiores precisam ser desenvolvidas, contudo falta-lhes o domínio desse conceito e de como mediar o conhecimento ao aluno no sentido de que ele progrida das FPE para as FPS. Vigotski (2009) nos diz que geralmente quando não dominados determinados conceitos, nos utilizamos de exemplos para explicá-lo. Para o teórico, não é possível o pensamento em conceitos fora do pensamento verbal, afirmativa observada quando ao se referir as FPS as professoras utilizaram de exemplos para explicá-lo, o que segundo o autor, demonstra que ainda não houve a apropriação do conceito.

Assim, podemos dizer que através das entrevistas realizadas, o embasamento teórico sobre FPS, não fazem parte da vida profissional da maioria dessas professoras. Ademais, as respostas revelam o desconhecimento do documento orientador do trabalho pedagógico da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, o Currículo, que dispõe de um tópico sobre os fundamentos teóricos embasados na Psicologia Histórico-Cultural.

Destarte, concebemos a relevante importância de o professor saber conceituar e compreender a teoria de Vigotski, pois é a partir deste domínio que o professor irá eleger quais atividades mediadoras lhes servirão para que o desenvolvimento das FPS ocorra em seus alunos, o que implicará na apropriação daquilo que a humanidade produziu, filosófico, artístico e cientificamente.

O Currículo (CASCAVEL, 2008) orienta no que concerne à Educação Especial, que o trabalho a ser desenvolvido com os alunos nas SRM – Tipo I seja voltado para o desenvolvimento das FPS. Dessa forma, todo o planejamento para o trabalho pedagógico – mediação, recursos externos e avaliação - deve, por excelência, contribuir para esse desenvolvimento. Assim, importa que o professor regente da Educação Especial⁵³ compreenda o conceito de FPS, pois é imprescindível para que o trabalho seja realizado com coerência e eficácia.

A questão seguinte, a de número doze, e sobre a relação que o professor vê entre o desenvolvimento das FPS e o processo de musicalização.

Citamos P8,

⁵³ Professor que atuar em regência de classe na Educação Especial e que esteja habilitado para a docência no ensino especial (CASCAVEL, 2014. Art.24).

Com certeza! Com certeza! Porque ela, a música, chama a atenção, (...) você tem que memorizar, você tem que na fala, na linguagem, você tem que articular, ela tem certa organização, a música é maravilhosa pra trabalhar as áreas das Funções Psicológicas Superiores.

(P4)

Com certeza! Toda uma relação, se o aluno tem uma dificuldade de manter sua atenção num foco, que eu tô trabalhando, através da música ele vai conseguir se concentrar mais ele vai prestar atenção pra que eu chegue ao meu objetivo com ele.

E ainda, P9,

Ah! Com certeza! Até porque assim a gente que nem eu falei pra você, não é sempre, mas às vezes se propõe trabalhar com a música, a gente tem claro porque a música está servindo. E é justamente pra chegar nessas Funções que a gente quer atingir a música é algo que dá prazer e é acessível! A gente tem um resultado muito fácil com a música.

Unanimemente as professoras afirmaram que a música contribui no desenvolvimento das FPS. O que nos chamou a atenção, pois a reação de 95% das professoras ao serem indagadas, foi de asseverar que a relação entre música e FPS é íntima, mesmo que nas respostas anteriores mostraram não ter domínio quando se tratava do conhecimento sobre esses dois conceitos. Por diversas vezes, várias professoras relataram que não tinham muito conhecimento sobre música, também não observamos domínio da teoria de Vigotski ao se referir ao desenvolvimento das FPS, mas nessa questão não titubearam em afirmar com convicção que a música contribui para o desenvolvimento dessas funções.

Esse episódio revela a urgência de uma Formação Continuada específica, que trate dessas questões, pois 80% das professoras dividiram suas angústias, relatando que se soubessem mais sobre esse assunto, sobre a contribuição da música para o desenvolvimento das FPS, suas aulas seriam melhores ministradas e os resultados mais satisfatórios.

Sim, a memória, a atenção a concentração, eles param pra ouvir a música! Eles cantam a música e depois eles lembram, você pergunta “ah, professora, lá daquela música, né?” Eles nunca mais esquecem. Só que eu queria saber mais sobre música, eu sei que se eu tivesse

uma formação de verdade, eu teria mais resultados, meus alunos iam bem melhor, o pouco que eu faço, já vejo esse progresso, imagine se eu soubesse de verdade de música (rss) (P17).

A P17 demonstra perceber que a música contribui no desenvolvimento das FPS dos seus alunos, contudo sabe da sua limitação, a qual impede que seu trabalho seja melhor realizado. Evidencia também que na sua formação não houve acesso a conteúdos que poderiam contribuir com o trabalho pedagógico “*eu sei que se eu tivesse uma formação de verdade, eu teria mais resultados, meus alunos iam bem melhor*” (P17). Ou seja, é necessário que os professores se dediquem em planejar e elaborar atividades mediadoras que provoquem o aluno e o conduza ao desenvolvimento cultural e à apropriação do conhecimento científico, contudo, a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, deve dar subsídio para que isso ocorra.

Todas as professoras relataram que a dificuldade enfrentada por elas é a falta de conhecimento na área de música, e, como na maioria das respostas trouxeram à discussão a formação continuada, consideramos importante fazer um levantamento nos documentos arquivados na SEMED que pudessem nos fornecer informações sobre o problema levantado.

O Departamento de Gestão Escolar da SEMED prontamente nos atendeu, fornecendo documento contendo os cursos de formação continuada aos professores municipais, a partir do segundo semestre do ano de dois mil e treze. Desta feita, nos deparamos com algumas situações que merecem atenção.

Observamos que apenas nos anos de 2014 e 2016, houve curso de formação continuada em música para as professoras de SRM – Tipo I o que totalizou quatro formações ministradas por uma coordenadora da equipe pedagógica da SEMED.

No entanto, foi possível observar no documento que todos os anos houveram cursos com discussões voltadas para o desenvolvimento das FPS relacionadas à mediação docente, ministradas por doutores em Educação.

Contudo, a realidade apresentada pelos dados nos possibilitou uma importante análise. Primeiro que a problemática anunciada pelos professores se confirma: houve pouca formação sobre musicalização o que dificulta a elaboração de um planejamento que possa ampliar esse conhecimento. No entanto, no que se refere ao desenvolvimento das FPS, foram proporcionadas várias formações com

discussões a este respeito, mas nas entrevistas percebemos que a grande maioria das participantes apresentaram dificuldades de se apropriarem do que foi elaborado.

Percebemos que as discussões feitas nas formações, prioritariamente relacionavam-se com as atividades mediadoras, entretanto não foi possível às professoras relacionarem essa discussão com as atividades musicais, que por sua vez, também são atividades mediadoras.

Tudo isso, nos leva a refletir sobre a qualidade das formações proporcionadas a estes professores e sobre o quanto as discussões feitas nestes momentos, têm influenciado na prática pedagógica, pois os dados das entrevistas revelaram que não se apropriaram do conhecimento científico em música e em FPS. Porquanto, consideramos que assim como é imprescindível uma formação de qualidade que de fato atinja os participantes para que o trabalho docente seja bem planejado e executado, também nos referimos à importância irrefutável do envolvimento dos participantes para que haja tal apropriação. Nessa ótica, percebemos a necessidade de grupos de estudos mais pontuais e direcionados, de forma que o professor possa não apenas ser ouvinte, mas atuante nos estudos que contribuam sobre essas questões. Pois, foi possível confirmar por meio principalmente dos dados levantados nas entrevistas que as atividades musicais trazem experiências que auxiliam no desenvolvimento e a potencialização das FPS dos alunos, possibilitando-lhes a apropriação do conhecimento científico.

E por fim, a última questão que fizemos às professoras foi a respeito da contribuição do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel para o trabalho na área de musicalização. Constatamos então, que 93% das professoras fizeram menção ao Currículo, porém, pode-se dizer, de forma negativa por não trazer uma fundamentação adequada que as auxilie no trabalho com a música. Acreditam que para as demais disciplinas fora dada uma importância significativa, o que não ocorreu com a linguagem musical.

Muito pouco (...) acho muito pouco (...). Acho assim, nosso Currículo foi pensado, idealizado, mas já tá na hora de melhorar, eu acho que tá na hora de incrementar, fazer uma reestruturação, que é muito pouco se pegar a parte de música no nosso Currículo para fazer um trabalho pautado só nele, naquela época que nós fizemos ele era o que nós tínhamos de melhor pra oferecer, mas hoje já com o passar do tempo, tá na hora de reestruturar (P24).

Contribui pouco, deveria ser aprimorado mais nessa questão (...) , tem pouca coisa pra contribuir em música (P15).

Pra você ver. No Currículo consta muito pouco e nem é citado na parte lá da Educação Especial, e ainda não tem formação! (rss)(P11).

De musicalização? Eu não consigo perceber com muita clareza nessa parte! Então você precisa estar transmitindo de uma parte do que você compreende lá das Funções para trabalhar pra incluir na musicalização (P2).

Consideram o Currículo como um documento norteador do trabalho pedagógico, contudo revelam a escassez quanto a fundamentação teórica sobre música, o que segundo elas, dificulta ainda mais o planejamento das suas atividades.

No decorrer das entrevistas 20% das professoras acabaram denunciando outras dificuldades enfrentadas na escola, como por exemplo: aos alunos é negado o acesso aos conteúdos da linguagem música nas aulas de Arte, os trabalhos se restringem a atividades manuais da linguagem visual, a ausência de recursos pedagógicos específicos para o trabalho com a música, haja vista que possuem apenas a bandinha rítmica. E 80% das professoras relataram que mediante dúvidas e inseguranças no trabalho a ser realizado com os alunos público alvo da Educação Especial, não recebem as devidas orientações da coordenadora pedagógica escolar em como proceder principalmente no que se refere ao trabalho com atividades musicais.

Entendemos que o Currículo deve ser compreendido por todos que estão envolvidos diretamente com o processo ensino-aprendizagem, do contrário, esse cenário estará revelando que o documento pode ter sido apenas para atender os trâmites políticos e pedagógicos do Sistema de Ensino.

Não obstante, ao nos apoiarmos na teoria Histórico-Cultural, compreendemos a importância do conhecimento científico para que o trabalho pedagógico alcance seus resultados. Apoiamos em Facci (2004), a qual coloca em destaque a apropriação do conhecimento científico por parte do professor, pois segundo a autora não é possível educação de qualidade se isso não ocorrer, pelo contrário, o trabalho do professor torna-se medíocre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de toda a investigação discutimos a relação entre o desenvolvimento do psiquismo humano e os recursos mediadores, denominados por Vigotski (1991,1993, 2009) e Leontiev (1978b) como instrumentos e signos. Tomamos como base os referidos teóricos, pois atribuem à relação dialética entre os sujeitos entre sujeito-natureza, a condição para o desenvolvimento do psiquismo,

La vida social crea la necesidad de subordinar la conducta del individuo a las exigencias sociales y forma, al mismo tiempo, complejos sistemas de señalización, medios de conexión que orientan y regulan la formación de conexiones condicionadas en el cerebro de cada individuo. La organización de la actividad nerviosa superior crea la premisa indispensable, crea la posibilidad de regular la conducta desde fuera⁵⁴. (Vigotski, 1993, p.86)

Ou seja, para que o homem desenvolva as FPS é preciso tomar consciência da realidade externa, o que ocorre na relação com outros homens, com a utilização dos instrumentos e signos.

Vigotski (1991) aponta que as funções psicológicas elementares e superiores estão articuladas entre si, mas se diferem, pois as funções psicológicas elementares, de origem biológica e presente em muitos outros animais não dependem da mediação, no entanto, as funções psicológicas superiores exclusivamente humanas possuem origem social.

Nesse sentido, entendemos que as atividades sociais e culturalmente significativas, realizadas interpsicologicamente influenciam no modo como as funções mentais humanas se desenvolvem intrapsicologicamente. Para tanto, no processo de aprendizagem é indispensável à mediação por sujeitos mais experientes sob a direção da linguagem verbal e das significações que esta possui, o que somente por meio dela o aluno terá acesso ao patrimônio cultural que a humanidade produziu, neste caso, a música.

O desenvolvimento da linguagem e a relação com o pensamento é uma das discussões que Vigotski (2009) destaca como fundamental para que as funções

⁵⁴ A vida social cria a necessidade de subordinar a conduta do indivíduo às exigências sociais e forma, ao mesmo tempo, complexos sistemas de sinalização, meios de conexão que orientam e regulam a formação de conexões condicionadas no cérebro de cada indivíduo. A organização da atividade nervosa cria possibilidade de regular a conduta de fora.

psicológicas elementares sejam superadas (mas não extintas), e desenvolvidas às funções psicológicas superiores as quais ocorrem por mediadores externos e internos (signos).

Nos relatos das professoras pudemos evidenciar que as atividades musicais trouxeram experiências que contribuíram para o desenvolvimento e a potencialização das FPS dos alunos, possibilitando-lhes a apropriação do conhecimento científico. A partir de experiências musicais os alunos conseguiram se expressar melhor, criaram e imaginaram situações relatadas nas letras das músicas, e em especial, as professoras relataram que seus alunos foram afetados emocionalmente, o comportamento deles modificou-se de acordo com a experiência musical de cada um, daquilo que vivenciaram com uma determinada música ou gênero musical no seu meio social, alguns se acalmaram, outros se concentraram mais e outros demonstraram ter interesse em realizar tarefas, que segundo as professoras, esses resultados só foram possíveis com as atividades musicais.

Entendemos que a música por ser uma criação humana é direito de todos. Assim o acesso à linguagem musical não deveria ser para poucos, pois é criação do próprio homem; mas para que isso ocorra é preciso investimento tanto financeiro quanto pedagógico, isto é, uma formação docente de qualidade e aquisição de instrumentos pedagógicos para que a linguagem musical seja oportunizada à todos. Aspecto este evidenciado por meio dos relatos dos sujeitos da pesquisa, quanto a falta de materiais e recursos para as aulas que envolvem a música.

Percebemos ainda a necessidade apontada pelos professores de que se proporcione condições para participar de grupos de estudos, algo sistematizado e pontual, direcionado de forma que o professor possa não apenas ser ouvinte, como nos seminários, mas que seja atuante nas ponderações sobre, por exemplo, as questões complexas, nas quais se forma a ligação entre educação musical e o desenvolvimento do psiquismo infantil, em especial das FPS.

Quando analisamos o trabalho do professor pelo viés da teoria de Marx (1988), podemos compreender que para o autor, o trabalho deve ser entendido no sentido ontológico, isto é, como atividade social, consciente com intenção de se chegar a um resultado. Aspecto que julgamos extremamente pertinente, pois nas entrevistas as envolvidas mostraram-se desconhecedoras da essência dos resultados com as atividades musicais, relatando, apenas o que percebem na aparência, isto é, aquilo que coloquialmente é visível, interferindo na qualidade das

atividades por elas planejadas. O que reforça a necessidade de rever os investimentos feitos na formação com estudos que enriqueçam o trabalho do professor.

A maioria das professoras demonstrou interesse em utilizar a música como instrumento para o desenvolvimento dos seus alunos, mas relatam que nem mesmo o Currículo contribui para auxiliar na apropriação do conhecimento musical. 90% dos relatos denunciam a falta de fundamentação teórica contida no Currículo no que se refere à linguagem música, e a ausência de diálogo desta com a Educação Especial. Em se tratando deste documento como norteador da prática pedagógica, pautado na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, podemos dizer que o mesmo, no que se refere ao trabalho com a música demonstra fragilidades, dado este que pode estar relacionado ao empobrecimento da prática pedagógica.

Ainda assim, todas as professoras atribuem à música a ligação íntima com o desenvolvimento das FPS, pois relatam que os alunos apresentam melhora na memória, na atenção, no raciocínio e no interesse pelas atividades propostas.

Esses relatos, tão somente, confirmam o que diz Teplov (1977, p.123 apud Scherer, 2010, p. 134), que: “a arte tem um efeito profundo e de grande alcance nos diversos aspectos da psicologia humana, não só sobre a imaginação e os sentidos, como também sobre o pensamento e a vontade”. Prova disso, são os relatos das professoras quando disseram perceber que seus alunos demonstraram melhores resultados no trabalho com a música, que é uma das linguagens da arte, mesmo que elas apontassem não ter conhecimento musical, ainda assim, insistem em utilizá-la, por compreenderem que esta auxilia no processo de aprendizagem dos seus alunos.

Nesta ótica, concluímos que a música tem se constituído como um excelente elemento no desenvolvimento do psiquismo humano e como elemento mediador na apropriação dos conhecimentos científicos, pois a partir das experiências musicais os alunos têm a oportunidade de vivenciarem situações de aprendizagem com resultados satisfatórios no que se refere, por exemplo, a memória, abstração, atenção, volição, raciocínio, linguagem e pensamento, como pudemos comprovar por meio dos dados da pesquisa relacionado ao intento teórico.

Compreendemos que o trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais, deve ser direcionado de forma que o aluno se aproprie do conhecimento científico, tanto

como os demais alunos que apresentam uma regularidade nessa apropriação, contudo necessitam de recursos externos que lhes possibilitem tal resultado.

Ainda foi possível perceber que, embora a música esteja contemplada em muitas leis, decretos e nos currículos escolares, não é socializada com a maioria dos alunos da escola pública. Dado este confirmado na fala de muitas professoras, que relataram não terem acesso ao saber musical na sua formação inicial. Ou seja, a lei que obriga a música como componente curricular não se efetivou na prática, pelo menos não para a classe trabalhadora ou para as escolas públicas.

Finalmente é importante dizer, que esperamos que a partir dessa pesquisa surjam outras com este caráter, uma vez que constatamos grande timidez no que se refere a pesquisas dessa natureza e, a partir daí novos olhares e encaminhamentos se efetivem na educação e especificamente na educação especial.

REFERÊNCIAS

ABCBRINQ. **Bandinha rítmica**. Disponível em: <<http://www.abcbrinq.com.br>>. Acesso: 30 jun. 2017.

ANTUNES, Clarice Filipin de Castro. **O atendimento educacional especializado como rede de serviços e apoio na educação: contribuições da teoria histórico-cultural**. Dissertação de Mestrado em Educação - Unioeste Cascavel, 2015. 112f. Disponível em: <<http://portalpos.unioeste.br/media/File/sandra.koerich/Clarice%20pdf.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

BARBOSA Carmem Patrícia. WEIGSDING Jessica Adriane. **A influência da música no comportamento humano**. 2013. Arquivos do MUDI, v 18, n 2, p 47-62 <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/viewFile/25137/pdf_59>. Acesso em: 31 jan. 2017.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Psicologia Educacional e Arte: Uma leitura histórico-cultural da figura humana**. Maringá: Eduem, 2007.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotea Machado. A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical: uma aproximação. In. **MARCELINA**. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. - Ano 3, v.3 (2. sem. 2009). – São Paulo: FASM, 2009. Disponível em: <artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69409>. Acesso em 10 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Rege todo o ordenamento jurídico brasileiro. Art. 208. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_208_.asp>. Acesso em 10 out. 2017.

_____. **Constituição Política do Imperio do Brazil** (De 25 de Março de 1824). Institui o direitos dos cidadãos de ter aulas de Bellas- Artes nos colégios. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 09 ago. 2016.

_____. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em 16 ago. 2016.

_____. **Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934.** Constitui a obrigatoriedade do ensino do canto orfeônico em todos os estabelecimentos escolares. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. **Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942.** Estabelece os objetivos do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=530087&id=14395871&idBinario=15767056>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. **Decreto n. 1.331 A, de 17/02/1854.** Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no município da Côrte. Rio de Janeiro: Coleção das Leis do Império do Brasil, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. **Decreto n. 981, de 08/11/1890.** Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Districto Federal. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1890. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=390417&id=14443427&idBinario=15629621>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. **Decreto nº 7.611.** Presidência da República de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 24 jun. 2017.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei 5692 de 11/08/1971.** Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei 9.394 de 20/12/1996.** Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm> Acesso em: 10 out.2017.

_____. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008a**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. **Lei 13.278/2016 (Lei ordinária) 02/05/2016**. 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 da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em 15 ago. 2016.

_____. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, 2010**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em -09 jun. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte**. Brasília: Ministério da Educação (Secretaria de Educação Fundamental), 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries). Arte**. Brasília: Ministério da Educação (Secretaria de Educação Fundamental), 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. **Parecer CFE 1284/73. Ministério da Educação e Cultura Conselho Federal de Educação**. Autorização para Funcionamento do Curso de Educação Artística nas Faculdades Integradas Maria Thereza – RJ. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd000847.pdf>>. Acesso em 26 ago. 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 12 de 2013 - Ministério da Educação.** Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=14875>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008b.**

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Resolução CFE 23/73 - Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Educação Artística: leis e pareceres.** Estabelece a duração mínima dos cursos de licenciatura em Educação Artística – curta 1500 horas e licenciatura plena 2500 horas. Brasília, 1982. Incluindo Resolução CFE N O 23/73. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-1_JACYARA-BATISTA-SANTINI.pdf>. Acesso em 23 set. 2016.

_____. **Resolução n. 2, de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004^a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. **Resolução n. 3, de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004^b. Disponível em: <portal.mec.gov.br > ... > Secretarias > Órgãos Vinculado>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. **Resolução n. 4, de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004^c. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Peirópolis, 2003. Disponível em: <www3.eca.usp.br/sites/default/files/Eloisa/Maria%20Tereza%20A%20Brito.pdf>. Acesso em : 04 jul. 2016.

BUENO, J. G. S. **Função social da escola e organização, trabalho pedagógico Educar,** Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100008>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. 122 f. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/4235>>. Acesso em: 06 set. 2016.

CASCAVEL (PR). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo da Rede Pública Municipal de Cascavel: Volume II: Ensino Fundamental – anos iniciais.** Cascavel, PR: Ed. Progressista, 2008.

_____. **Lei nº 6.445 de 29 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre a reestruturação e gestão do plano de cargos, carreiras, remuneração e valorização dos profissionais do magistério da rede pública municipal de ensino do município de Cascavel. Disponível em <<http://www.siprovel.com.br/legisla%C3%A7%C3%A3o/leis.html>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Plano Municipal de Educação - vigência 2015 - 2025.** Lei nº 6496 de 24 de junho de 2015. Aprova o plano municipal de educação do município de Cascavel/PR para a vigência 2015 – 202. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-cascavel-pr>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

CESUMAR. **Matriz curricular do curso de Pedagogia. 2017.** Disponível em: <<http://www.cursos.ead.cesumar.br>> Acesso em 25 out. 2017.

CHAIKLIN, Seth. **A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino**. Tradutora: Juliana Campregher Pasqualini, Psicol. Artigo. estud. vol.16 no.4 Maringá Oct./Dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400016>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. **Apreciação de gêneros musicais no contexto do ensino Médio: possíveis percursos**. Dissertação de Mestrado. UNESP – Campus Marília, 2011. 106 f. Disponível em:<<https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/constantinoprpmemar.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

CORONAGO, Virgínia Maria Mendes Oiveira, Tese de Doutorado. **"Papagaio véio não aprende a falá!": um ensaio polifônico sobre os significados das vivências musicais em grupo de idosos portadores de doença de Parkinson**". Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009. 132f. Disponível em: <<http://tede2.pucsp.br/handle/handle/2903>> . Acesso em: 18 abr. 2017.

CORUSSE, Mateus Vinicius. **A educação musical e a promoção da pessoa : estudo de caso em uma obra social**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Carlos, Campus São Carlos. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7745>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

CORREIA, Cléo Monteiro França. Tese de doutorado. **Funções musicais, memória musical-emocional e volume amigdaliano na doença de Alzheimer**. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2010. 179f. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/21580>>. Acesso e 28 jul. 2016.

COSTA, Cristina Porto. **Educação profissional técnica de nível médio em música: formação de instrumentistas e inserção laborativa na visão de seus atores: o caso do CEP- Escola de Música de Brasília**. (Tese de Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014. 336f. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16890>>. Acesso em 27 nov. 2017.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na 1ª série do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. São Paulo, 2010. 179f. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/74645/browse?value=costas%2c+fabiane+adela+tonetto&type=author>>. Acesso em 16 ago.2017.

DEFINIÇÃO, **O que é, e Significado - Conceito de pulso métrico**. Disponível em: <<http://conceito.de/pulso-metrico#ixzz4IVam8eRA>>. Acesso em: 13 maio 2017.

DEL BEM, Luciana Marta. **A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. 2001. 352f. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8537/4956>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** 3ª Ed., São Paulo, Atlas, 1995.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo.** Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev.** Campinas – SP: Caderno Cedes, vol. 24 n. 62, 2004.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Autores Associados, 2008.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 1876. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf> . Acesso em: 05 jun. 2017.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **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.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LIMA, Eliane da Costa. A profissionalidade do processo de Educação Especial: Uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem** / Org. Sonia Mari Shima Barroco, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Tania dos Santos Alvarez da Silva prefácio Demerval Saviani – Maringá: Eduem, 2012. p. 67-91.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo. **Da apropriação da cultura ao processo de humanização: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.** In: Anais do II Encontro Brasileiro de Estudos Marxistas (EBEM). Curitiba–PR, 2006.

FERNANDES, Rafaella Leite. **A palavra cantada nos espaços intersubjetivos de um centro de atenção psicossocial do município do Natal/RN.** Dissertação de mestrado. 2010. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14708>> Acesso em 26 maio 2016.

FIGUEIREDO, Sérgio. **O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica.** Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Painel. Disponível em: <www.ufrgs.br/musicalidade/midiateca/educacao-musical/leis-da-musica-na.../at.../file>. Acesso em: 01 ago. 2016.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FORTIN, Marie-Fabienne. **O processo de investigação: Da concepção à realização.** Edição em Português. 1999. Loures, Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.

FRANÇA, Eurico Nogueira. **Música do Brasil.** Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1980.

FREITAS, Emilia Maria Chamone de. **O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira.** Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 2009. 80f. Disponível em : <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/AAGS-7XPML5>>. Acesso em 28 jun. 2016.

FRUNGILLO, Mário D. **Nacionalismo musical e brasilidade: uma revisão.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2014. 174f. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/108806>>. Acesso em 13 ago. 2016.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Educação musical e contemporaneidade.** Disponível em: <<http://www.violetadegainza.com.ar/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/Paulo1.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2017.

GARCIA, Gilberto Vieira. **As Lições de música no Imperial Collegio de Pedro II (1838-1855): uma esquecida história da Educação Musical no Brasil.** Disponível em: <www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/download/4558/4084>. Acesso em: 13 ago. 2016.

GASQUES, Silvana de Oliveira. **A música como conteúdo obrigatório na educação básica: da lei à realidade escolar [de Uberlândia MG]**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. 148 f. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13912>>. Acesso em 25 jun. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 2925 p. ISBN 85-7302-383-X. _____. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#0>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

IMAGEM. **Clave de sol**. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=clave+de+sol&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj5_sinyf3XAhXMH5AKHQQRmDYQQ_AUICigB&biw=1250&bih=667#imgrc=3nL7GMUX7sEPvM>. Acesso em 26 dez. 2017.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes, **Da arte à educação: a música nas escolas públicas - 1838-1971**. Tese de doutorado. 2008. 322f. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10647>>. Acesso em: 27 maio 2017.

JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções** - Vitória: EDUFES, 2012.

JOLY, Ilza Zenker Leme. **Música e educação especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos**. Revista Educação, v.18, n. 2, p.72-86, 2008.

JR, João Fortunato Soares de Quadros; QUILES Oswaldo Lorenzo. **Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961**. Revista Música Hodie, Goiânia - V.12, 273p., n.1, 2012. Disponível em: <<file:///D:/Desktop/AA%20MESTRADO/leis%20sobre%20m%C3%BAsica/uma%20revis%C3%A3o%20das%20legisla%C3%A7%C3%B5es%20educacionais.html>>. Acesso em 20 ago.2016.

KLEIN, Lígia R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996.

KÖHLER, Wolfgang. **Biografia de Wolfgang Köhler**. Disponível em: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/kohler_wolfgang.htm>. Acesso em: 12 maio 2017.

LEITE, Hilusca Alves; PASQUALINI, Juliana; EIDT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. A desatenção Medicalizada: uma questão a ser enfrentada pela psicologia e educação. In: **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem** / Org. Sonia Mari Shima Barroco, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Tania dos Santos Alvarez da Silva prefácio Demerval Saviani – Maringá: Eduem, 2012. p. 139-166.

LEITE, Hilusca Alves; TULESKI, Silvana Calvo. **Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.15 no.1 Maringá Jan./June 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100012>. Acesso em: 23 fev. 2017.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre; 1978a.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública- a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: edições Loyola, 1990.

LIMA, Carolina Mousquer. **Do enlace entre psicoses e música : aquilo que pode dar voz ao sujeito**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. 2010. 101f. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/25850>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

LODOVICI NETO, Pedro. **A musicoterapia como tratamento coadjuvante à Doença de Parkinson**. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. 224 f. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/12476>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. São Paulo: Papirus, 2003.

MACHADO, Daniela Dotto. **Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental**. 2014. Disponível em : <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2347>>. Acesso em 16 out. 2017.

MACHADO, Marília Novais da Mata. **Entrevista de pesquisa: a interação entrevistador / entrevistado**. Belo Horizonte, 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000134&pid=S0034-7167201300020001000008&lng=pt>. Acesso em: 15 jul. 2017.

MANACORDA, Mário. **História da Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-estruturada: Análise de Objetos e de Roteiros**. Depto de Educação Especial do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual São Paulo (UNESP), Marília, SP. 2004. Disponível em:<<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gr3/04.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

MARIANAYAGAM, Carla Angelica Sella. **A materialização da implementação do ensino de música nas escolas municipais de Cascavel – PR**. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. 129 f. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/857>>. Acesso em 17 out. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** - 5ª ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MARQUES, Dionasson Altivo. **A música como cuidado em um centro de atenção psicossocial**. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Dissertação de Mestrado. 2016. 97f. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3177>> Acesso em 13 set. 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **A Formação social do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: autores associados, 2007.

_____. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. O legado do século XX para a formação de professores p. 13 In:**Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo, Abril Cultural (coleção Os pensadores), 1978.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos 1844**. Disponível em: <http://petdireito.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/05/manuscritos-economicos-e-filos%C3%B3ficos-_marx.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. Ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MOISÉS, Alexandre Antonio Mateus. **O cérebro sócio-musical: estudo de uma experiência de educação musical**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59134/tde-30052016-145641/>>. Acesso em: 23 set. 2017.

MORAES, J. Jota de. **O que é música**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Revista Educação - Santa Maria. v. 40. p. 101-116 jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de. **Por uma educação musical humanizadora: O ensino coletivo de música a várias mãos**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. 2014. 136f. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2725>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial Inclusiva (SEED). **Subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar - Orientações Pedagógicas**. Governo do Estado do Paraná. Curitiba 2013. Disponível em:

<www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/subsidios_avaliacao_contexto_escolar.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Instrução nº 020/2010** - SUED/SEED. Orientações para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual. Governo do Estado do Paraná. Curitiba 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao202010.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

_____. **Instrução nº 016/2011** - SEED/SUED. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I. Governo do Estado do Paraná. Curitiba 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

PASQUALINI, Juliana C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2006. 206f. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1019.pdf>. Acesso em 23 jun. 2017.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e vida: por quê?** In: Anais do II Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Curitiba: EMBAP, 2004. Disponível em: <www.embap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=18>. Acesso em: 26 ago. 2016.

PERTILE, Eliane Brunetto. **A Sala de Recursos Multifuncionais: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual**. Dissertação. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013. 165f. Disponível em: <<http://portalpos.unioeste.br/media/File/Eliane%20Brunetto.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Percussões no campo educacional**. Tese de doutorado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília, 2010. 295f. Disponível em:

<https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012>. Acesso em 20 jun. 2017.

RAMOS, Danilo. **Estudos sobre as emoções desencadeadas pela música em um contexto de escuta brasileiro**. Universidade Federal do Paraná Setor de Artes, Comunicação e Design Departamento de Música. Curitiba, 2016. 247f. Disponível em: <<https://grumeufpr.wordpress.com/>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

RAMOS, Santiago Daniel Hernandez-Piloto, **A dimensão formativa do cinema e a catarse como categoria psicológica : um diálogo com a psicologia histórico-cultural de Vigotski**. 2015. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/1535>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi, 2000. **O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v5n2/v5n2a08.pdf>>. Acesso em 08 fev. 2017.

ROMANELLI, Guilherme. **A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental**. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Paraná, 2009. 2014f. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000200019>. Acesso em 15 jun. 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <docente.ifrn.edu.br > ... > Disciplinas > Pesquisa em Ensino (POS.0242) – POSENSINO>. Acesso em 21 nov. 2017.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiências no ensino superior: vozes e significados**. Tese de doutorado. UFRGS. 2009. 238f. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21375>>. Acesso em 26 maio 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo:Autores Associados, 1995.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Trench de Fonterrada. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHERER, Cleudet de Assis. **Musicalização e desenvolvimento infantil: um estudo com crianças de três a cinco anos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá - UEM. Maringá, 2010. 167f. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010_cleudete.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. **O músico: desconstruindo mitos**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 109-118, mar. 2004.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da Música: seus usos e recursos**. São Paulo: UNESP, 2002. Disponível em : <<http://www.monarquia.org.br/PDFs/CONSTITUICAODOIMPERIO.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2016.

SILVA, Alessandra Nunes de Castro. **A situação da música em duas escolas públicas de Goiânia e a Lei nº 11.769/08**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, 2012. 119f. Disponível em: <https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/alessandra_nunes_de_castro_silva.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

SILVA Francisca Jocineide da Costa e; CARVALHO Maria Eulina Pessoa de. **O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e Educação infantil: uma introdução**. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/2192/648>>. Acesso 09/12/2017.

SOUZA, Carlos Eduardo de. **Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural**. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos - UFSCar . São Carlos: 2016. 161 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8476/TeseCES.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 out. 2016.

SUGUIHARA, Tiago; AQUINO, André. **Bom bom pai**. Disponível em : <https://www.cifraclub.com.br/Tiago_Suguihara_feat>. André Aquino. Acesso em 26 dez. 2017.

TONDATTI, Paula Chadi. **A música enquanto instrumento terapêutico na resposta clínica da criança em unidade de terapia intensiva pediátrica**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Medicina de

Botucatu, 2011. 120f. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96464>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca: princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

UNOPAR. Matriz curricular do curso de Pedagogia EAD. 2017. Disponível em <<http://www.unoparead.com.br>>. Acesso em: 23 out. 2017.

VERONEZI Rafaela Júlia Batista; DAMASCENO Benito Pereira; FERNANDES Yvens Barbosa **Funções psicológicas superiores: Origem social e natureza mediada**. disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100008>. Acesso em 02 fev. 2017.

VICTOR, Sonia Lopes. **Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil-PPGE/UFES**. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/333.pdf>. Acesso em 20 jun. 2017.

VICTOR, Sonia Lopes; SOUZA, Débora Almeida de; O atendimento Educacional Especializado às crianças da educação infantil com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas/habilidades e superdotação. In: **Educação Especial: Índícios, registros e práticas de inclusão**. Org. Sonia Lopes Victor, Rogério Drago, Edson Pantaleão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. P. 53-77.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipiolla Neto e Solange Castro Afeche. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras Escolhidas. Tomo II**. Madrid, Centro de publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2001a.

_____. **Obras Escolhidas. Tomo III.** Madrid, Centro de publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

_____. **Obras escogidas. Tomo IV.** Madrid: VISOR, 1996.

_____. **Obras escogidas: fundamentos de defectología. Tomo V.** Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. **Pensamento e Linguagem: Um Estudo Experimental da Formação de Conceitos.** 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Psicologia da arte.** São Paulo, Martins Fontes, 2001b.

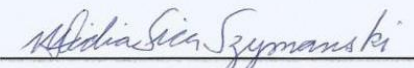
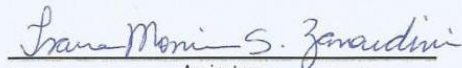
VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

APÊNDICE 1 – Comitê de ética

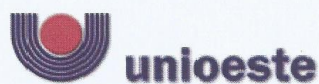


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Relações entre a Musicalização nas Salas de Recurso Multifuncional - Tipo I e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 43			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Maria Lidia Sica Szymanski			
6. CPF: 533.176.538-68	7. Endereço (Rua, n.º): SALGADO FILHO 3201/3942 CANCELLI 3632 CASCAVEL PARANA 85811100		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (45) 3222-0055	10. Outro Telefone:	11. Email: szymanski_@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>4</u> / <u>7</u> / <u>2016</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA		13. CNPJ: 78.680.337/0002-65	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (04) 5225-2100	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Isaura M. S. Zanardini</u>		CPF: <u>881.310.929-68</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora do PPGE</u>			
Data: <u>04</u> / <u>07</u> / <u>2016</u>		 Assinatura Profa. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini RG nº 5.421.000-0 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - nível de Mestrado/PPGE	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE 2 – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo



Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

ANEXO IV

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto: Relações entre a musicalização na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores

Pesquisadora: Profª Drª. Maria Lídia Sica Szymanski

Pesquisadora colaboradora: Elizete Gonçalves Ribeiro

Local da pesquisa: Escolas Municipais de Cascavel que ofertam atendimento em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Êrica da Silva

As pesquisadoras acima identificadas estão autorizadas a realizar a pesquisa e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 466/2012 CNS/MS e suas complementares.

Cascavel, 30 de junho de 2016.

Êrica da Silva
Diretora Pedagógica

Êrica da Silva
Diretora do Departamento Pedagógico
SEMED/ Cascavel

APÊNDICE 03 – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE/coordenador pedagógico municipal



ANEXO I TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Relações entre a musicalização na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores

Pesquisadora: Profª Drª. Maria Lidia Sica Szymanski (45) 3222-0055

Pesquisadora colaboradora: Mestranda Elizete Gonçalves Ribeiro (45) 9927-0045/
3096-2879

Convidamos você, coordenador pedagógico municipal, a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de compreender como a música tem se inserido no cotidiano da Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I. Esperamos, com este estudo, que seja repensada a formação continuada para professores, de forma a atender às necessidades da sua prática docente com a música.


Durante a execução do projeto você poderá solicitar a qualquer momento que suas respostas não sejam utilizadas para a composição do texto final. Vale ressaltar que a identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. Caso ocorra algum imprevisto no decorrer da entrevista, ela será interrompida e serão tomadas as medidas necessárias, mesmo que seja chamar o SIATE. Lembrando que, para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, ou até mesmo a cancelamento do mesmo, poderá contatar o pesquisador responsável a qualquer momento pelo telefone (45) 3222-0055 e/ou colaborador (45) 9927-0045, bem como, pelo telefone (45) 3096-2879 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNIOESTE pelo telefone (45) 3220-3272. Após o término da pesquisa, será enviada uma síntese por *e-mail*, com seus principais resultados, sempre mantendo o sigilo quanto à identidade dos participantes.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.


Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto de pesquisa.

Sujeito de pesquisa

Nós, Maria Lidia Sica Szymanski e Elizete Gonçalves Ribeiro, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.



Profª Drª. Maria Lidia Sica Szymanski
Pesquisadora responsável



Mestranda Elizete Gonçalves Ribeiro
Pesquisadora colaboradora

Cascavel, 06 de julho de 2016.

APÊNDICE 04 – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE/ professor



ANEXO II TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Relações entre a musicalização na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores

Pesquisadora: Prof^ª Dr^ª. Maria Lidia Sica Szymanski (45) 3222-0055
Pesquisadora colaboradora: Mestranda Elizete Gonçalves Ribeiro (45) 9927-0045/3096-2879

Convidamos você, professor regente da Sala de Recursos Multifuncional, a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de compreender como a música tem se inserido no cotidiano da Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I. Esperamos, com este estudo, que seja repensada a formação continuada para professores, de forma a atender às necessidades da sua prática docente com a música.

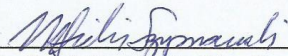
Durante a execução do projeto você poderá solicitar a qualquer momento que suas respostas não sejam utilizadas para a composição do texto final. Vale ressaltar que a identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. Caso ocorra algum imprevisto no decorrer da entrevista, ela será interrompida e serão tomadas as medidas necessárias, mesmo que seja chamar o SIATE. Lembrando que, para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, ou até mesmo a cancelamento do mesmo, poderá contatar o pesquisador responsável a qualquer momento pelo telefone (45) 3222-0055 e/ou colaborador (45) 9927-0045, bem como, pelo telefone (45) 3096-2879 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNIOESTE pelo telefone (45) 3220-3272. Após o término da pesquisa, será enviada uma síntese por *e-mail*, com seus principais resultados, sempre mantendo o sigilo quanto à identidade dos participantes.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto de pesquisa.

Sujeito de pesquisa

Nós, Maria Lidia Sica Szymanski e Elizete Gonçalves Ribeiro, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.



Prof^ª Dr^ª. Maria Lidia Sica Szymanski
Pesquisadora responsável



Mestranda Elizete Gonçalves Ribeiro
Pesquisadora colaboradora

Cascavel, 06 de julho de 2016.

APÊNDICE 05 – Roteiro semiestruturado para entrevista/ coordenador pedagógico municipal



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*



*Aprovado na
CONEP em
04/08/2000*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ UNIOESTE

Curso: Mestrado em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lídia Sica Szymanski

Mestranda: Elizete Gonçalves Ribeiro

Título do projeto: Relações entre a musicalização na Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA MUNICIPAL/SEMED

Realização da entrevista em: ____/____/____.

Responsável pelo Roteiro: Elizete Gonçalves Ribeiro

- 1) Há quanto tempo trabalha na Secretaria Municipal de Educação?
- 2) Qual a sua carga horária semanal?
- 3) Qual sua formação acadêmica? Há quanto tempo está formado? Possui alguma especialização? Em que área?
- 4) Como você entende o conceito de Funções Psicológicas Superiores - FPS ?
- 5) Você vê relação entre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e as atividades de musicalização? Explique.
- 6) Você considera que a Formação Continuada, subsidiada pela Secretaria Municipal de Educação, forneceu/fornece subsídios suficientes para nortear a ação docente? Como?

- 7) Quais os desafios quanto ao processo de formação continuada proporcionado pela Secretaria Municipal de Educação, no que se refere ao trabalho com a música?

APÊNDICE 06

Roteiro semiestruturado para entrevista/ professor SRM – TIPO I



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em
04/08/2000

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ UNIOESTE

Curso: Mestrado em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lídia Sica Szymanski

Mestranda: Elizete Gonçalves Ribeiro

Título do projeto: Relações entre a musicalização na Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores

ROTEIRO ENTREVISTA A SER REALIZADA COM OS PROFESSORES DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – TIPO I

Realização da Entrevista em: ____/____/____.

Entrevistado por: Elizete Gonçalves Ribeiro

- 1) Há quanto tempo trabalha nesta escola?
- 2) Leciona em outro estabelecimento de ensino? () sim () não
- 3) Qual a sua carga horária semanal? () sala de aula () hora atividade
- 4) Qual sua formação acadêmica? Há quanto tempo está formado? Possui alguma especialização? Em que área?
- 5) Qual seu regime de trabalho? Porque optou por trabalhar nesta escola?
- 6) Como são os alunos da sala de Recursos Multifuncionais desta escola? Qual a realidade social, econômica e cultural desses alunos? Como você faz para conhecer as especificidades destes alunos?
- 7) Você utiliza a música em suas aulas? Há quanto tempo?
- 8) Fale-me sobre o planejamento das atividades musicais nas suas aulas.

- 9) Fale-me como são realizadas as atividades musicais nas suas aulas.
- 10) Qual sua maior dificuldade na realização deste trabalho?
- 11) Você tem conhecimento do que são as Funções Psicológicas Superiores - FPS ?
Como você entende esse conceito? .
- 12) Você vê relação entre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e o processo de musicalização?
- 13) O currículo para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel contribui com o seu trabalho na área de musicalização?