



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

**A CONSTRUÇÃO DA ACULTURAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS COM
SÍNDROME DE DOWN NO CONTEXTO DA MUSICALIZAÇÃO INCLUSIVA NA
PMDF**

JONAS RAMOS CAMELO

BRASÍLIA

2018

JONAS RAMOS CAMELO

**A CONSTRUÇÃO DA ACULTURAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS COM
SÍNDROME DE DOWN NO CONTEXTO DA MUSICALIZAÇÃO INCLUSIVA NA
PMDF**

Trabalho de dissertação submetido à defesa e arguição da banca, ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Música. **Área de concentração:** Música em Contexto. **Linha de pesquisa:** Concepções e Vivências em Educação Musical (linha B), sob **orientação** do Prof. Dr. Ricardo José Dourado Freire.

BRASÍLIA

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rc Ramos Camelo, Jonas
A CONSTRUÇÃO DA ACULTURAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS COM
SÍNDROME DE DOWN NO CONTEXTO DA MUSICALIZAÇÃO INCLUSIVA NA
PMDF / Jonas Ramos Camelo; orientador Ricardo José Dourado
Freire. -- Brasília, 2018.
80 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Música e inclusão de crianças com NEE; Educação
inclusiva; A musicalização inclusiva.. 2. O desenvolvimento
de crianças com a Síndrome de Down: limitações e
expectativas.. 3. O desenvolvimento cognitivo musical de
crianças com a Síndrome de Down.. 4. Música e inclusão de
crianças com Síndrome de Down.. 5. Referenciais teóricos: ZDP
de Vygotsky e Teoria da aprendizagem musical de bebês e
recém-nascidos de Edwin Gordon.. I. José Dourado Freire,
Ricardo , orient. II. Título.

JONAS RAMOS CAMELO

**A CONSTRUÇÃO DA ACULTURAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS COM
SÍNDROME DE DOWN NO CONTEXTO DA MUSICALIZAÇÃO INCLUSIVA NA
PMDF**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Música.

Área de concentração: Música em Contexto.
Linha de pesquisa: Concepções e Vivências em Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo José Dourado Freire.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ricardo José Dourado Freire.
Departamento de Música- UnB

Profa. Dra. Fabiana Leite Rabello Mariano.
Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Paulo Roberto Afonso Marins.
Departamento de Música - UnB.

Aprovada em 31 de julho de 2018.

*Dedico este trabalho à minha querida
companheira, Eluiza Bem de Souza Ramos, que
com sua compreensão, carinho e companheirismo
sempre apoiou as minhas decisões, me dando
força e coragem para superar obstáculos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado força e sabedoria para buscar exercer esta profissão fascinante de professor de música e também concluir este trabalho. Também agradeço a Ele por ter colocado em minha vida pessoas que foram tão especiais para a minha formação acadêmica. Agradeço, então:

Ao Coronel Marcos de Araújo, que implementou o projeto de Musicalização Inclusiva na Polícia Militar do Distrito Federal quando estive no comando da Diretoria de Pesquisa e Patrimônio Histórico e Cultural-DPPHC, à qual a Banda de Música esteve diretamente subordinada. Com isso, foi possível vislumbrar outras perspectivas para a qualificação e atuação do policial músico.

Ao meu orientador, Ricardo José Dourado Freire, por todos os momentos de conversa, reflexão e acolhimento demonstrados durante estes dois anos de trabalho, em que acreditou na minha capacidade de buscar o conhecimento. Agradeço ainda a dedicação dos professores Paulo Marins, Hugo Ribeiro e Delmary Vasconcelos de Abreu, que me ensinaram refletir sobre a minha pesquisa durante o curso do mestrado acadêmico.

Aos amigos Roberto Gilson Cardoso de Oliveira (Kassulinha), Carlos Augusto Gontijo dos Santos, Daniela Martins, Elaine Cristina e Juliana Barros, pelo companheirismo e carinho apresentados durante este tempo em que atuamos juntos nas aulas do projeto, na certeza de que uma amizade foi construída por tempo indeterminado.

Aos Professores Marcelo Ramos, Ayrton Pisco e Fernando Henrique Machado, por participarem do meu processo de formação musical na Escola de Música de Brasília, acrescentando na minha prática, novos aprendizados que levarei como fruto desta realização.

Aos pais das crianças que participaram do projeto, em especial aos pais das crianças com necessidades educativas especiais, por terem colaborado de forma tão aberta e significativa para este trabalho.

Aos meus pais, Gumercina Ferreira de Alexandria e Francisco Ramos Camelo, pelas orações e vibrações positivas enviadas para minha vida durante este trabalho.

Aos amigos do Serpajus, em especial aos professores Erlando Rêses e Rosário Ribeiro. Enfim, a todos os que de forma direta ou indireta colaboraram para a realização deste trabalho.

A todos vocês, meu muito obrigado!

Tudo tem a sua ocasião própria, e há tempo para todo propósito debaixo do céu. (Eclesiastes 3: 1).

E não nos cansemos de fazer o bem, pois no tempo próprio colheremos, se não desanimarmos. (Gálatas 6: 9).

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado discutiu a construção da aculturação musical das crianças com a síndrome de Down (SD). O projeto social foi implementado na Academia de Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) denominado “Musicalização Inclusiva”, o qual propõe atividades psicopedagógicas com crianças comuns e com necessidades educativas especiais em que a ferramenta principal condutora é a música, sendo que o foco é a inclusão. O objetivo geral do estudo foi investigar como as crianças com SD são beneficiadas através da aculturação musical no projeto. Os objetivos específicos foram identificar como as crianças com SD conseguem desenvolver atividades musicais por meio da aculturação, verificar quais os benefícios que crianças estão tendo com o projeto e identificar mudanças percebidas no desenvolvimento musical das crianças a partir da participação no projeto. Para tanto, foi realizada uma breve revisão de literatura, contextualizando a Música e Inclusão de crianças com NEE, educação inclusiva, musicalização inclusiva, desenvolvimento das crianças com SD, suas limitações e expectativas relacionadas a música e inclusão de crianças com SD. O referencial teórico proposto foi o postulado pela Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP) e também a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, a partir do que trago as interações sociais, comum entre os autores. A metodologia utilizada foi a pesquisa participante. Os resultados mostram que a aculturação musical que cada criança adquiriu foi construída no decorrer desta pesquisa, principalmente pela interação positiva da família, e que a aculturação proporcionou às crianças não somente o desenvolvimento afetivo e social, mas também o desenvolvimento cognitivo das mesmas.

Palavras chave: Musicalização Inclusiva. Síndrome de Down. Aculturação.

ABSTRACT

This master's research discussed the construction of musical acculturation of children with Down Syndrome (DS). As a cut of the research, the social project implemented in the Military Police Academy of the Federal District (PMDF) called "*Musicalização Inclusiva*" was described, which proposes psychopedagogical activities with ordinary and with special educational needs children, in which the main conductive tool is music and the focus is inclusion. The overall objective of the study was to investigate whether children with DS are benefited through musical acculturation in the project; and the specific objectives were to identify whether children with DS can develop musical activities through acculturation; to check what benefits children are having with the project; and identify perceived changes in children's musical development from participation in the project. To do so, I do a brief review of the literature, contextualizing Music and Inclusion of children with special educational needs, Inclusive Education, with the inclusive musicalization, the development of children with DS, their limitations and expectations related to music, and inclusion of children with DS. The proposed theoretical framework was the postulated by the Zone of Proximal Development (ZPD) and also Edwin Gordon's Music Learning Theory, from which I bring the social interactions, common among the authors. The methodology used was the participant research. The results show that the musical acculturation that each child acquired was built over the course of this research, mainly through the positive interaction of the family, and that the acculturation provided to the children, not only the affective and social development, but also the cognitive development of them.

Keywords:Inclusive musicalization. Down Syndrome. Acculturation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Três fases da análise de conteúdo.....	44
Figura 2 - Contexto empírico da pesquisa.....	46
Figura 3 - Trecho de uma música de acolhimento.....	48
Figura 4 - Música utilizada com gestos de mãos para cima e para baixo	48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – MÚSICA E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE.....	20
1.1 Educação inclusiva.....	22
1.2 A musicalização inclusiva.....	25
1.3 O desenvolvimento de crianças com a Síndrome de Down: limitações e expectativas.....	26
1.4 O desenvolvimento cognitivo musical de crianças com síndrome de Down.....	29
1.5 Música e inclusão de crianças com Síndrome de Down.....	31
1.6 Referencial teórico.....	34
1.6.1 Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky.....	34
1.6.2 Teoria da aprendizagem musical de bebês e recém-nascidos de Edwin Gordon.....	36
CAPÍTULO 2- METODOLOGIA.....	41
2.1 Análise de conteúdo.....	42
2.1.1 Procedimentos de análise.....	42
2.1.2 Formação das categorias gerais.....	43
2.2 Campo empírico.....	44
2.3 A estrutura de uma aula da musicalização.....	46
2.4 Critérios de escolha dos participantes.....	49
2.5 Instrumento de coleta de dados.....	49
2.6 Procedimentos de análise dos dados.....	49
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE RESULTADOS.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICES.....	76

INTRODUÇÃO

A música pode ser uma grande aliada no desenvolvimento geral de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE). As atividades musicais podem melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças. (KATSCH; MERLE-FISHMAN apud BRÉSCIA, 2003). A música pode auxiliar, por exemplo, quem tem déficit cognitivo, agindo sobre o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, com o emprego das proporções rítmicas musicais. Ademais, pode ainda contribuir na aquisição da linguagem. O processo de cantar desenvolve a rítmica verbal, articulação das palavras, treino da respiração diafragmática, controle da inspiração e expiração, percepção do chamado “aparelho fonador”, das ressonâncias corporais, itens que colaboram diretamente na habilidade verbal. Isso ajuda tanto os que têm comprometimento na fala ou na escrita quanto os que têm autismo, pois estes apresentam dificuldade na comunicação e no emprego funcional da linguagem. “O canto desenvolve a respiração, aumenta a proporção de oxigênio que rega o cérebro e, portanto, modifica a consciência do emissor”. (LOURO, 2016).

A música auxilia o desenvolvimento da coordenação motora em pessoas que apresentam lesões cerebrais na área correspondente à motricidade ou em pessoas com problemas psicomotores, como no caso de algumas crianças com autismo ou com problemas de aprendizagem. Movimentando-se pela sala em jogos rítmicos, melódicos, ou simplesmente nas atividades de escuta sonora com expressão livre, a criança é capaz de expressar musicalmente por meio do corpo, o sentimento que a música lhe propicia. (LOURO, 2012, 2006).

Augusto (2003), em relação às crianças com síndrome de Down (SD), destaca as possibilidades de estimulação das mesmas utilizando técnicas musicoterápicas recolhidas de questionários e observações das atividades de musicoterapeutas que se dedicaram exclusivamente ao trabalho de crianças com NEE. Na Musicoterapia, a estimulação tem início no trabalho com os sons guturais, ou seja, aqueles produzidos pela garganta. Desse modo, o profissional estará estimulando a criança a produzir diferentes tipos de sons por meio da vibração da sua própria voz. É importante também estimular a percepção tátil e visual da criança, dando a ela a oportunidade de manipular instrumentos musicais feitos por materiais variados, como metal, madeira, papel, palha e plástico, que além de emitirem sons específicos, possuem cores, temperaturas e texturas diferentes a serem exploradas. A expressão da criança deve ser trabalhada visando favorecer o desenvolvimento da linguagem e do gestual por meio

de canções que enriqueçam o vocabulário e por danças que promovam a expressão corporal, no caso de crianças que apresentem uma maior dificuldade de linguagem.

Esta pesquisa descreve como aconteceu a construção da aculturação musical de crianças com SD através de atividades desenvolvidas no projeto Musicalização Inclusiva, implementado na Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF). O enfoque do trabalho são as crianças que encontram-se na primeira infância, na faixa etária de 6 meses a 5 anos.

De acordo com Vygotsky (1988), desde o início do desenvolvimento da criança suas atividades adquirem um significado próprio dentro do contexto social em que vive. O mesmo enfatiza a importância dos processos de aprendizado, que, segundo ele, desde o nascimento, estão relacionados ao desenvolvimento da criança. Segundo Gordon (2000), quanto mais cedo for a iniciação da criança nas orientações informais musicais, melhor aproveitamento ela terá na sua educação futura, já que os alicerces básicos com potencial para sustentar outras aprendizagens posteriores seriam formados logo. Dessa forma, inicio este trabalho expondo o termo “interações sociais”, a partir do qual Gordon (2000) e Vygotsky (1978) destacam a importância dos contextos coletivos para o ensino e a aprendizagem de crianças.

Portanto, esta pesquisa procurou descrever a construção da aculturação musical de crianças com SD no projeto de Musicalização Inclusiva da PMDF. Com isso, teve como objetivo geral: investigar se as crianças com SD são beneficiadas por meio da aculturação musical. E como específicos: 1. Identificar se as crianças com SD conseguem desenvolver atividades musicais por meio da aculturação. 2. Verificar quais os benefícios que essas crianças estão tendo com o projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF. 3. Identificar mudanças percebidas no desenvolvimento musical da criança a partir da participação no projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF.

A motivação inicial da minha busca por uma formação acadêmica como pesquisador surge a partir das minhas experiências profissionais na Banda de Música da Polícia Militar do Distrito Federal. Essas experiências e vivências musicais se intensificaram após algumas reflexões sobre o que eu ainda pretendia fazer musicalmente, quando estivesse aposentado. E essa situação foi me incomodando até ocorrer a implementação do Projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF e eu ser convidado a atuar na equipe do referido projeto. Durante a preparação dos instrutores para o desenvolvimento das atividades propostas, foi possível conhecer o Programa de Extensão Universitária do Departamento de Música da UnB denominado “Música Para Crianças”, a partir do qual são desenvolvidas atividades musicais diversificadas para pessoas desde a fase de bebê até a adolescência. Assim, após o início das atividades com as crianças na PMDF, percebi que seria importante submeter um anteprojeto de

pesquisa, com foco na aprendizagem musical das crianças com NEE.

Desde a infância, já gostava muito de música, mas no meu contexto familiar não tínhamos nenhum incentivo ou influência para as atividades com música. Até os meus sete anos de idade, quando os meus pais ainda moravam juntos, eu comecei a estudar na primeira série, e já imaginava que as prováveis perspectivas de futuro que meus pais poderiam prover para os seus seis filhos, provavelmente não seriam tão boas ou suficientes para que a música pudesse ser vivenciada. Digo isso porque, naquela época, quando ouvíamos dizer que alguém do nosso meio social “terminava os estudos”, praticamente significava que estava terminando o “segundo grau”; fazer curso superior era para gente rica.

Então, ainda antes de completar os meus oito anos, vivenciei junto com meus irmãos o sentimento de perda causado pela separação dos nossos pais, o que nos fez supor que as perspectivas sobre o nosso futuro poderiam ficar ainda piores. Morávamos no Gama, cidade satélite do Distrito Federal, mas com a separação dos meus pais e a consequente divisão dos bens materiais, tivemos que mudar para uma cidade recém habitada, localizada no entorno sudeste do Distrito Federal, conhecida como Pedregal, onde minha mãe conseguira comprar um lote vazio e construir um barracão nos fundos do terreno para restabelecermos nossas vidas.

Não obstante, eu e meus irmãos ainda continuávamos estudando nas escolas da cidade do Gama por mais dois anos, até conseguirmos vagas na única escola pública que oferecia ensino até o “segundo grau” no Novo Gama, bairro vizinho de Pedregal, onde passou a ser a sede daquele município anos depois. Então entrei na quinta série, e quando cheguei na oitava série do primeiro grau, ouvia alguns colegas falarem que nas escolas onde eles estudavam havia começado o ensino de música. Junto ao relato de uns e outros sobre o que acontecia nessas aulas, eu ouvia que alguns não gostavam. Mesmo assim, entre cada fala dos meus colegas sobre as atividades musicais existentes em suas escolas, eu ia me imaginando numa dessas aulas, e nunca tive a sorte de entrar numa escola que tivesse aulas de música.

Somente pude experimentar um contexto de aprendizagens musicais quando tinha 22 anos e entrei na Escola de Música de Brasília (EMB), em 1994, por meio de sorteio. E, com o entusiasmo do meu estudo musical, surgiu a oportunidade de cantar em alguns coros e corais amadores, formados com o propósito de abrilhantar as festividades de finais de ano nos locais onde trabalhei. Após as experiências que tive em cada um desses contextos, percebi que aumentava mais ainda a minha vontade de estudar música.

Quando completei 2 anos como aluno na EMB, entrei na Polícia Militar do Distrito Federal e tive ainda que esperar mais 6 anos até conseguir a transferência para o quadro de especialista da Banda de Música. Nesse período de espera, ouvia alguns relatos de músicos

mais antigos de que as oportunidades de crescimento naquele quadro poderiam ser melhores para os músicos que tivessem não apenas boas práticas instrumentais, mas também competências acadêmicas na área.

Então, depois de uma ansiosa e precipitada tentativa de seleção para o curso de graduação de Música na UnB, sem me preparar integralmente, apesar de ter sido aprovado nas provas de habilidades específicas, fui reprovado nas outras etapas seletivas. Todavia, estávamos numa época em que haviam várias promessas de ascensão profissional por meio de concurso para quem tivesse concluído o curso superior. E isso também influenciou a minha escolha do curso de licenciatura em Pedagogia como segunda opção para o curso superior numa outra universidade, porque eu enxergava nele também a possibilidade de futura atuação em contextos de educação musical.

Como toda carreira profissional tem seus conflitos, na de músicos de Banda Sinfônica da Polícia Militar também não podia ser diferente. Depois que passei a compor a banda, em 2002, um dos problemas que mais passou a me inquietar foi que muitos músicos chegavam insatisfeitos a suas aposentadorias, se sentindo ociosos e necessitando organizarem algumas atividades para ocuparem algum tempo em suas vidas. Somado a isso, pessoalmente tinha o fato de que, como eu não atuava em contexto educacional, não me via como professor de fato e, ao mesmo tempo, não me sentia como músico de direito por não ter formação acadêmica em música.

O fato de ter exercido o ofício de músico, nesses moldes, talvez possa ter contribuído de alguma forma para as minhas insatisfações e ansiedades ao pensar em me aposentar. Diante de tal situação, em 2012 busquei uma especialização em Docência do Ensino Superior, a qual melhorou a minha compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem; a reflexão sobre o fazer docente; a crença na importância e valor do ensino e aprendizagem da música; e, claro, o meu aperfeiçoamento profissional na Educação Musical como novo projeto de vida.

A problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adotar para tratar o problema colocado pela questão inicial. Ela é uma forma de interrogar os objetos estudados. Construir uma problemática significa responder a questão: como vou abordar tal objeto?

A concepção de uma problemática, segundo Quivy e Campenhoudt (1995, p. 102-103), pode ser feita em dois momentos: num **primeiro momento**, fazemos um levantamento das problemáticas possíveis, evidenciamos suas características e as comparamos. Para isso, utilizamos os resultados do trabalho exploratório. Com ajuda de referenciais (esquemas inteligíveis, modelos explicativos) fornecidos pelas aulas teóricas ou pelos livros de referência sobre o tema, tentamos elucidar as perspectivas teóricas que estão por trás das diferentes

abordagens encontradas. Num **segundo momento**, escolhemos e explicitamos nossa própria problemática com conhecimento de causa. Escolher é adotar um quadro teórico que convém e se adapta ao problema e que temos a capacidade de dominar o suficiente. Para explicitar sua problemática, redefine-se o melhor possível o objeto da pesquisa, precisando qual o ângulo em que decidimos abordá-lo e reformulando a questão inicial de forma que ela se torne a questão central da pesquisa. Paralelamente, expõe-se a orientação teórica escolhida, ajustando-a em função do objeto de pesquisa, de forma a obter um “sistema conceitual organizado” apropriado ao que se está procurando pesquisar.

Por entender a importância social que a música possui e seus atributos qualitativos e quantitativos em atividades com crianças, o então diretor da Diretoria de Pesquisa e do Patrimônio Histórico e Cultural da PMDF na época, o Cel. Marcos de Araújo, em consonância com a vontade de muitos músicos da Banda para desenvolver um projeto voltado para crianças, autorizou a criação do mesmo.

Então, para nos habilitar a trabalhar nesse contexto de ensino musical infantil, foi necessário frequentarmos um curso de formação de instrutores para o ensino musical de crianças na Universidade de Brasília, organizado e desenvolvido há mais de 15 anos pelo professor Dr. Ricardo José Dourado Freire. As aulas eram ministradas por professores de Música Para Crianças, de diversas faixas-etárias. Nelas íamos aprendendo a prática docente através de atividades realizadas com a interação do grupo e a participação das crianças, por meio da estimulação adquirida pela aculturação. Com a implementação do Projeto de Musicalização Inclusiva da PMDF, mediante o qual músicos da Banda foram preparados pela UnB para atuarem no cenário de atividades psicopedagógicas com crianças portadoras ou não de necessidades especiais, a ferramenta principal condutora do trabalho dos envolvidos passou a ser a música com foco na inclusão.

Ao iniciarmos o “Musicalização Inclusiva” em 2015, começamos com 5 turmas com 15 crianças em cada horário, sendo que a idade delas era entre 12 e 24 meses e tínhamos um critério básico para composição das turmas. Seria 1/3 das vagas seriam destinadas às crianças com NEE; a outra terça parte distribuída entre filhos de policiais e bombeiros militares; e a última terça parte ficaria preenchida com crianças comuns da comunidade do Distrito Federal.

Em 2016, elevamos essa idade para 36 meses, seguindo os mesmos critérios. E nesse 3º semestre de funcionamento do projeto, apesar de todas as dificuldades enfrentadas para a sua permanência, fizemos um planejamento no qual detectamos a necessidade de fazer nova configuração das turmas, horários e respectivas faixas-etárias.

No mesmo ano, a busca por um aperfeiçoamento e qualificação profissional me permitiu

entrar no mestrado do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, onde constantemente tem-se muitas reflexões teórico-práticas sobre a formação do pesquisador musical e na compreensão do processo de apropriação do conhecimento de cada linha de pesquisa do programa.

De lá para cá, a partir das práticas pedagógicas musicais do projeto juntamente com as reflexões acadêmicas, venho sendo desafiado por várias questões que emergem paralelamente à pesquisa e que me fazem ter motivos para buscar algumas respostas. Sobre essas situações, posso citar como exemplo o porquê de algumas atividades musicais despertarem a atenção de umas crianças e de outras não.

O Projeto de Musicalização Inclusiva da PMDF tem como objetivos: oferecer uma melhor qualidade de vida às crianças com ou sem NEE; promover a inclusão social através da música; permitir que a criança conheça melhor a si mesma; promover o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico; promover e facilitar o processo de aprendizagem e estimular as crianças a serem mais sensíveis ao mundo sonoro, através da percepção dos sons rítmicos, melódicos e harmônicos.

Considerando minhas experiências, o que a literatura aponta e o contato com o contexto empírico, fizeram com que surgissem algumas questões iniciais fundamentais para a construção da problemática, tais como: o fato do contexto empírico ser composto por diversas deficiências e como seria planejado um trabalho que atendesse a todos, o critério de escolha dos participantes para a pesquisa e como estabelecer e consolidar maneiras efetivas e eficientes de atuações no projeto, acerca das atividades musicais propostas.

Desta forma, partindo das questões acima, este trabalho tem como objeto de pesquisa: “A construção da aculturação musical de crianças com síndrome de Down no contexto da Musicalização Inclusiva na PMDF”.

Considerando a busca descrita em minha trajetória, apresento a questão geradora da minha pesquisa, que foi a implementação do projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF, que tem o objetivo de promover o atendimento pedagógico-musical às crianças com e sem necessidades educativas especiais, juntamente com suas famílias. De acordo com a questão geradora, surgiram os seguintes questionamentos: se as crianças com Síndrome de Down são beneficiadas através da aculturação musical no projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF? Se elas conseguem desenvolver atividades musicais por meio da aculturação? Quais os benefícios que essas crianças estão tendo com o projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF? Quais mudanças foram percebidas no desenvolvimento musical delas a partir da participação no projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF?

Com base nos questionamentos citados acima, então coloquei como **objetivo geral:** investigar se as crianças com Síndrome de Down são beneficiadas através da aculturação musical no projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF. E como **específicos:** 1. Identificar como as crianças com SD conseguem desenvolver atividades musicais por meio da aculturação. 2. Verificar quais os benefícios que essas crianças estão tendo com o projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF. 3. Identificar mudanças percebidas no desenvolvimento musical da criança a partir da participação no projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF.

Com isso, espera-se que este trabalho possa contribuir para ampliar a visão de pais e professores de crianças na primeira infância, conscientizando-os sobre a importância de suas participações nesse processo de ensino e aprendizagem musical de suas crianças. E talvez possa fomentar discussões necessárias para outras implementações, manutenções e melhorias de contextos educativos musicais públicos, sejam eles, formais ou informais.

A implementação do projeto “Musicalização Inclusiva”, que surgiu a partir da necessidade de um grupo de pais de crianças de vários locais do Distrito Federal que não encontravam em outros espaços públicos a oportunidade de inserir suas crianças em atividades educativas musicais, e também como forma de ampliar os conhecimentos pedagógicos dos músicos que atuam como professores no projeto.

Após o meu primeiro levantamento bibliográfico sobre musicalização de crianças com NEE na perspectiva inclusiva, constatei que já havia número significativo de trabalhos realizados com essa temática, mas de maneira genérica, se dividindo em algumas categorias. Enquanto uns falavam de uma musicalização escolarizada formalmente, outros discutiam contextos informais e os aspectos inclusivos deles, eram outros, e não sobre crianças com NEE especificamente. Cheguei a encontrar alguns trabalhos sobre Musicalização de crianças com NEE, porém, dissertavam apenas sobre uma necessidade específica por contexto.

A revisão de literatura utilizou como descritores as seguintes palavras: “musicalização de crianças com necessidades educativas especiais”; “educação especial”; “projetos sociais com musicalização”. Com isso, após ter usado os descritores com e sem aspas, foram encontrados, baixados e separados os vários artigos para a leitura posterior e a possível coerência com a minha pesquisa. Ao analisá-los, constatei que a maioria deles, discutia a educação especial de maneira geral, não falando de educação musical. Sobre a musicalização de crianças com necessidades educativas especiais, não foi encontrado nenhum trabalho. E sobre “projetos sociais com musicalização”, foi encontrado apenas um trabalho, mas que estava voltado para a formação de docente na educação básica.

Os trabalhos selecionados na busca por seus títulos demonstravam estar em consonância com a temática da musicalização inclusiva na perspectiva de crianças com NEE, mas após a analisá-los através da leitura dos resumos, foi verificado que os assuntos eram diversificados e amplos. Muitos trabalhos tratavam apenas de assuntos específicos, tais como musicalização de crianças sem NEE; musicalização de crianças no contexto escolar; ou simplesmente apenas um tipo de NEE; outros abordavam questões com foco na musicoterapia.

Então, como o objetivo do levantamento bibliográfico foi construir o “Estado do conhecimento” e também com o intuito de delimitar o tema, cercando um ponto no contexto empírico para ser o objeto na minha pesquisa, fiz outra busca bibliográfica com o seguinte título “Musicalização de crianças na primeira infância com necessidades educativas especiais” em diversos bancos de dados, tais como Periódicos da Capes, Banco de Teses e Dissertações, Biblioteca Central do Estudante-UnB, Unirio, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Google acadêmico.

Dentre os bancos de dados pesquisados citados acima, foram encontrados 951 trabalhos, entretanto, ao observar os respectivos resumos de cada um desses textos, constatei que apenas 25 continuavam compatíveis com o tema. Entre estes, 06 falam sobre Autismo (PENDEZA; SOUZA, 2015; MOURA, 2015; CLEMENTE, 2014; BARBOSA, 2013; BARROS, 2012; SOUSA, 2010); 04 sobre Musicoterapia (COSTA; CARDEMAN, 2006; MAGALHÃES, 2011; LOUREIRO; FRANÇA, 2005; CARVALHO, 2011); 04 sobre Paralisia Cerebral (SILVA, 2014; GUERRA, 2014; RABY, 2015; PAULOS, 2011); 01 sobre Síndrome de Williams (ASNIS, 2014); e 01 sobre Dislexia. (BARBOSA, 2012).

E como a intenção em princípio era que o objeto desta pesquisa não fosse apenas a respeito de uma necessidade educativa específica, como por exemplo, sobre autismo ou paralisia cerebral, e sim vários tipos de NEE num mesmo contexto, então analisei os nove trabalhos que de alguma forma estavam relacionados ao meu interesse. Dos nove trabalhos analisados, 03 deles tratavam de aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais, inseridas no contexto escolar. A música possibilita o desenvolvimento da linguagem, da fala e da coordenação motora, melhorando sua socialização, e nas deficiências de aprendizagens favorece a concentração e a disciplina. (FERREIRA, 2012).

A inclusão, apesar de ser um processo recente, pode ser compartilhada com todos em sala de aula. Para que isso ocorra, é necessário que se tenha recursos pedagógicos adequados e que os familiares atuem em parceria com a escola (COTRIN, 2009). Almeida (2011) verificou que não está acontecendo uma efetiva inclusão e sim uma segregação dentro da escola e que para favorecer a inclusão é necessário investir na capacitação de professores e pessoas

envolvidas no processo educativo. Os outros seis demonstraram ter mais compatibilidade com a temática da pesquisa em desenvolvimento, uma vez que abordam assuntos como: estudo musical com bebês; e aspectos que influenciam o desenvolvimento cognitivo e global de crianças com ou sem necessidades educativas especiais.

Constantino (2013) utilizou poucas experiências verbais, entretanto, do ponto de vista da musicalização, houve compartilhamento dos vários estados multissensoriais, como: ânimo, tristezas, alegrias, necessidades, criatividade humana. Oliveira (2014) destacou a necessidade de um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar e vice-versa, para além do abandono do olhar centrado do ponto de vista do adulto, que possibilita o desenvolvimento de ações que oportunizem à criança ser ativa em seu próprio processo de desenvolvimento e produtora de uma cultura da infância.

Do mesmo modo que a criança desenvolve a fala a partir das interações balbuciadas na troca com o outro mediada pela linguagem discursiva, torna-se essencial a interação e desenvolvimento da linguagem musical por meio do balúcio musical em um contexto socialmente compartilhado, conforme mostra Freire, 2011.

Correa (2013) constatou que os bebês, assim como os adultos, têm formas particulares de estruturar o conhecimento, pois compõem, experimentam diferentes timbres e sons de objetos que lhes são oferecidos, dialogando sonoramente entre eles. A diferença está na produção musical natural, partindo da necessidade de expressão individual de brincar, explorar e comunicar o que lhes convém. Segundo Zayra (2013), as informações musicais são transmitidas aos educandos de forma específica: se inicia com expressões por meio de gestos, sílabas rítmicas e também de solfejo. Bava (2015) aponta para algumas possíveis direções no trabalho com as crianças pequenas e para a necessidade de uma formação mais abrangente por parte do professor de música ao lidar com essa faixa etária.

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma: Introdução, três capítulos e Conclusão. No primeiro capítulo descrevo a revisão de literatura sobre música e inclusão de crianças com NEE e mais sete tópicos como desdobramentos que são: educação inclusiva, musicalização inclusiva, desenvolvimento típico de crianças com síndrome de Down (limitações e expectativas) e desenvolvimento cognitivo musical de crianças com SD, música e inclusão de crianças com SD, o referencial teórico que fundamentou o desenvolvimento desta pesquisa, no qual ressalto o postulado da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky e o esquema dos tipos e estágios de audição preparatória, de Gordon e por fim, uma conclusão do primeiro capítulo.

No segundo capítulo exponho os procedimentos metodológicos usados para o andamento da pesquisa. Descrevo, assim, as escolhas dos meios metodológicos utilizados na construção das informações empíricas deste trabalho, análise de conteúdo, campo empírico, através da descrição da localização, do ambiente, do contexto onde são realizadas as atividades, a escolha dos participantes, instrumentos de coleta de dados, o procedimento de categorização e análise dos dados.

O terceiro capítulo mostra os resultados alcançados após a análise dos dados coletados. O primeiro tópico apresenta a descrição e tratamento dos resultados alcançados através das entrevistas realizadas com os participantes. O segundo refere-se à estrutura de uma aula no Musicalização Inclusiva. O terceiro mostra as considerações finais.

CAPÍTULO 1- MÚSICA E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE

Na literatura que relaciona música e inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, podemos destacar três aspectos: os benefícios e a dimensão lúdica da música para crianças com NEE (FERREIRA, 2012); o despertar da consciência perceptiva e o desenvolvimento da discriminação auditiva (ALVIN, 1966); e a compreensão e estimulação das crianças quanto aos aspectos psicomotores (LOURO, 2016).

Segundo Ferreira (2012), sabemos hoje em dia da importância da música para o ser humano e da contribuição que essa pode oferecer ao portador de deficiência sob todos os aspectos. A música, quando bem utilizada, tem efeitos benéficos ao ser humano e coloca-o em contato com os seus sentimentos sem causar introspecção. O portador de deficiência tenta vencer as suas limitações através do amor, da força interior e da vontade de vencer. A música pode ser, se permitirmos, um grande contributo para a ajuda das crianças com NEE, uma vez que não só as motivam como também ajuda a desenvolver as suas lacunas.

Ainda de acordo com a mesma autora, há música que condiciona e determina um certo comportamento, uma certa expressão de um sentimento; isto é: a criança pode estar sob efeito de um nervosismo, de uma depressão ou agressividade e determinada música ou canção mudar o seu estado de espírito, acalmar ou alegrar, servir de estímulo, proporcionar paz. As crianças com deficiência têm gosto e natural tendência para o ritmo e para a música. É necessário que se ponha este gosto ao serviço do desenvolvimento da sua expressão corporal e da formação do espírito. É também de muito interesse que estas crianças aprendam a manejar instrumentos de percussão e de sopro pois, estes favorecerão o desenvolvimento auditivo (FERREIRA, 2012).

Diante das considerações da autora acima citada, podemos afirmar que as atividades musicais podem proporcionar diversos benefícios para as crianças com NEE, através de atividades planejadas e bem desenvolvidas, que poderão trazer grande auxílio para o crescimento delas, nos diversos aspectos, respeitando-as na suas individualidades e necessidades. Com o desenvolvimento de atividades musicais lúdicas, podemos ajudar essas crianças a lidar com os seus sentimentos, experimentando atividades que possam ser benéficas para o seu estado emocional, que as levem a uma situação de tranquilidade.

A música é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além de ser um poderoso meio de integração social entre as pessoas, independentemente da diferença entre elas. As crianças poderão estabelecer contato com a música dentro e fora da escola. Sob o ponto de vista da maturação individual, isto é, da

aprendizagem das regras sociais por parte da criança, a música também é importante. Ao brincar nos jogos de roda, a criança tem, por exemplo, a oportunidade de experimentar de forma lúdica, momentos de perda, de escolha, de recepção, de dúvida e de afirmação. (FERREIRA, 2012).

Alvin (1966), no seu livro “*Música para El niño disminuído*”, afirma que a música pode representar para as crianças com NEE um mundo não ameaçador com o qual ela pode se comunicar, se integrar e identificar-se. Ainda de acordo com a autora, a música pode oferecer oportunidades para crianças com NEE ampliar os limites físicos ou mentais que possui. As atividades podem contribuir para despertar a consciência perceptiva e o desenvolvimento da discriminação auditiva. Além disso, as atividades podem favorecer a integração social da criança, influenciando positivamente sobre sua atitude em relação consigo mesma e o meio que vive. Ou seja, a música serve de estímulo para as crianças com NEE, auxiliando-as na comunicação, no conhecimento de si mesma e na interação social, proporcionando-lhes melhorias cognitivas, motoras e sociais, apresentando uma influência positiva nas atividades desenvolvidas no seu cotidiano.

As crianças com deficiência nem sempre conseguem aprender os conceitos musicais na velocidade de nossas expectativas; e essa dificuldade precisa ser compreendida antes de se introduzir os conceitos musicais mais elaborados. Somente assim poderá seguir adiante. Isso é papel do professor, que, com seu conhecimento, sua capacidade técnica e didática, deve ter condições de viabilizar o desenvolvimento intelectual e tornar a aprendizagem significativa. Tanto a deficiência quanto a falta de estimulação poderão prejudicar o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de habilidades. Além disso, como coadjuvantes do desenvolvimento psicomotor, estão também as questões emocionais, sociais e culturais que contribuem de forma positiva ou negativa para o amadurecimento da pessoa com deficiência. A criança, quando bem estimulada em seus aspectos psicomotores, terá uma aprendizagem futura melhor, seja musical ou não. A música, que em alguns casos só é oferecida na adolescência ou na fase adulta, pode auxiliar na estruturação mental dessa criança. É preciso, portanto, trabalhar essa questão. (LOURO, 2016).

É necessário que ao iniciarmos um trabalho de musicalização com as crianças com NEE, seja respeitado o tempo de cada uma. E isso se faz através de uma boa preparação por parte dos professores, uma vez que esses precisam ter consciência de que é indispensável a ocorrência de uma boa estimulação para beneficiar as crianças em seus diversos aspectos, principalmente os psicomotores e cognitivos. Podemos destacar, com isso, a importância da estimulação precoce, ou seja, desde a primeira infância, e não somente que se faça o atendimento na fase da adolescência ou adulta. No entanto, faz-se cada vez mais presente a importância do estudo da

Educação Musical relacionada ao desenvolvimento humano e aos demais processos cognitivos (como o aprendizado da fala, a memória, etc.), principalmente no que diz respeito à Educação Musical de indivíduos com necessidades especiais. (RAVAGNANI, 2009).

É importante ressaltar que este estudo se torna imprescindível, sobretudo, no que diz respeito ao contexto inclusivo, de crianças com e sem necessidades educativas especiais, tanto na educação musical formal quanto informal.

1.1 Educação inclusiva

Pessoas com deficiência, até a década de oitenta, eram comumente tratadas por termos pejorativos, tais como: retardado, mongoloide, excepcional, entre outros. A partir de 1981, com o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, foi utilizada pela primeira vez a expressão pessoa deficiente. O termo “portador” foi acrescentado com o tempo e permaneceu até meados dos anos noventa. Em 2006, após debate e aprovação na Assembleia mundial na ONU sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, passou a ser usado o termo “Pessoa com Deficiência”.

Desde o dia 03 de novembro de 2010, então, o termo "Pessoa portadora de Deficiência" foi substituído no Brasil, segundo o que confirmava a tendência mundial, por "Pessoa com Deficiência". (Portaria da Presidência da República - Secretaria de Direitos Humanos, Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010).

De acordo com a Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seus artigos 27 e 28, que tratam de alguns tópicos do direito à educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015 art. 27, 28).

Nunca como hoje ouvimos dizer tanto a respeito de inclusão, especialmente nos mais diversos meios de comunicação. De acordo com o dicionário LUFT (1998), inclusão é o ato ou

efeito de incluir-se, ou seja, é fazer parte de algo, é ser inserido. São várias as formas de se abordar essa palavrinha já tão explorada pela mídia: vê-se inclusão digital, inclusão social, logo, por que então não falarmos da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais?

Ferreira e Guimarães (2003), ao tratarem do tema educação inclusiva, enfocam que comete engano a pessoa que pensa a respeito desse tema e faz ligação apenas às crianças com algum tipo de necessidade educativa especial. Corroborando esse pensamento, Mittler (2003, p. 25) diz que: “isto se refere a todas as crianças que não estão se beneficiando com a escolarização e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo necessidades educativas especiais”. Nesse sentido, deve-se entender que na sociedade, conta-se com as mais variadas diferenças – culturais, financeiras ou físicas, por exemplo –, por conseguinte, falar em inclusão, principalmente educacional, desses mais variados públicos é entender que não se trata de “mudar” o modo de ensinar apenas para atender os tipos como portadores de necessidades especiais, mas com o objetivo de atender a todos os alunos que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizado, sempre com respeito e compreensão.

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais (MITTLER, 2003, p. 20).

Observamos aqui de acordo com o autor, que essa tarefa vai muito além da sala de aula e não depende tão somente do educador. O aprendizado inclusivo, dessa forma, deve ser construído dia após dia com o auxílio e acompanhamento de todas as esferas sociais, desde a família até o governo.

Ao olharmos a prática educacional nas últimas décadas, observamos que ela vem sofrendo modificações nos aspectos históricos, culturais e sociais. Nesse sentido, Perrenoud (2002) diz que ao longo das últimas décadas os especialistas da educação têm se esforçado por racionalizar o ensino procurando controlar *a priori* os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo, expurgando o cotidiano pedagógico de todas as práticas, de todos os tempos que não contribuem para o trabalho escolar propriamente dito.

Essa “reforma” educacional a que se refere Perrenoud, a fim de tornar a educação mais objetiva no trabalho escolar, deve-se, segundo Rodrigues (2006), ao desenvolvimento tenaz da exclusão, o que estimulou os responsáveis políticos a unir esforços em campanhas para sua eliminação, nos mais diversos domínios sociais.

Essa exigência acabou causando nas últimas décadas várias mudanças no ensino, nos currículos escolares, nas leis de acessibilidade e principalmente a criação de um novo modelo educativo: a Educação Inclusiva. Esse novo modo de educar vem propor novos questionamentos, talvez impensáveis até o momento, mais criativos e com melhores resultados, como podemos ver nas escolas inclusivas. Mittler (2003), a esse respeito, afirma que

[a] inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educativas especiais” (p.16).

Esse autor, ainda no que diz respeito à educação inclusiva, após muitas pesquisas, observou que o maior obstáculo a ser superado no momento da mudança está dentro de nós, pois nossa tendência é subestimar as pessoas e superestimar as dificuldades, pensamento que deve ser abandonado ao se querer construir uma escola ou uma sociedade inclusiva. Segundo ele, a inclusão se dá no ato de cada indivíduo ser capaz de ter oportunidades de escolher e de ter autodeterminação na educação.

Para que isso seja estimulado, é necessário que os educadores aprendam a ouvir e valorizar o que o aluno tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulos. Todos os conhecimentos de mundo que o aluno traz consigo são importantes, pois desses remonta-se toda a sua história de vida, que não pode e nem deve ser ignorada pelo educador.

A perspectiva pessoal do professor informará em suas atitudes com os alunos em dificuldade, e também toda a sua construção e implementação de esquemas e rotinas. O autor propõe um novo olhar dos educadores, primeiramente nos seus próprios conceitos pedagógicos e, logo após isso, para os alunos que tendem a aprender com menos facilidade, buscando, dessa forma, uma readequação a fim de atendê-los de uma melhor forma. Sabe-se que não podemos inovar todos os dias, mas se houver desejo, assessoria e disponibilidade podemos testar muitas habilidades em salas de aulas que ajudarão no desenvolvimento intelectual desses alunos.

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais não depende apenas da boa prática ou excelente formação do professor. Incluir com a finalidade educacional exige atitude e colaboração dos colegas em relação aos alunos integrados, a família, a comunidade, fatores socioeconômicos e socioculturais.

1.2 A musicalização inclusiva

A educação musical, a exemplo da educação geral, traz características excludentes ao longo de sua caminhada. Hoje em dia, com o advento da inclusão, aos poucos tem se deixado, contudo, o “paradigma do talento”. Ela vem renovando suas metodologias, que antes eram focadas apenas em leitura e reprodução, mas que atualmente, trabalha com o reconhecimento das potencialidades e recursos criativos de cada um, embora ainda termos conservatórios e universidades que insistem em manter o ensino estagnado e retrógrado, o que também ocorre na maioria das escolas regulares do ensino básico. (KEBACH; DUARTE, 2008).

A educação musical e a educação especial possuem características em comum ao longo de suas trajetórias e podem caminhar juntas no sentido da inclusão, superando obstáculos e buscando soluções. Somente quebrando-se as barreiras sociais, as quais afirmam que a música é para “os que possuem o dom” e de que “ela precisa ter determinadas configurações”, poderemos usá-la como grande aliada no processo educacional inclusivo. (LOURO, 2006).

Em nenhuma literatura ou prática pedagógica vemos educadores considerarem a possibilidade do aluno aprender por mera observação e aculturação¹. Para a educação inclusiva, vale tanto para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) como para qualquer outro aluno, os princípios da aprendizagem significativa em ação e por mediação. Entretanto, muitas crianças com NEE nas áreas de mobilidade, comunicação ou linguagem vivenciam as atividades educacionais apenas como expectadoras.

Todavia, para que a educação inclusiva ocorra de fato, será preciso garantir o acesso a instrumentos de mediação da atividade, os quais podem ser desde materiais pedagógicos adequados, monitores para auxiliá-los ou até os próprios pais e responsáveis atuando no mesmo contexto educativo. Isso exige do professor um melhor conhecimento, capacidade técnica e didática para viabilizar o desenvolvimento intelectual e tornar a aprendizagem significativa, pois a aquisição de habilidades e o desenvolvimento cognitivo podem ser prejudicados pela deficiência e falta de estimulação. Através de uma boa estimulação em seus aspectos psicomotores é que a criança terá uma aprendizagem melhor, seja musical ou não. (LOURO, 2016).

A música constitui um instrumento importante para o aprimoramento da comunicação; frequentemente ela assume aspectos de recreação e, certamente, é fonte comprovada de reabilitação. Porém, todas essas possibilidades em relação à música não excluem a importância

¹Quando a criança está exposta à cultura musical que a rodeia, absorvendo os sons do meio.

da educação musical, vista como um processo pedagógico bem estruturado de alfabetização e sensibilização que contribui, além da aprendizagem musical, para a melhoria de vários aspectos da vida do indivíduo. (LOURO, 2006).

1.3 O desenvolvimento de crianças com a Síndrome de Down: limitações e expectativas

A Síndrome de Down (SD), é uma condição genética cuja incidência é de 1:800 dos nascidos vivos, sendo o risco da criança ainda maior se a mãe tiver mais de 30 anos. O fenótipo da SD inclui características faciais e cranianas típicas (que suscitaram o uso do termo mongolismo), hipotonia, baixa estatura, pescoço curto, retardo mental, mãos curtas e largas com prega palmar única, entre outras. (SCHWARTZMAN, 1999).

Pesquisas observadas e descritas por John L. Down em uma conferência realizada em 1887 mostram que perdas auditivas uni ou bilaterais têm sido descritas em 40% a 75% de crianças e adultos PSD e que os percentuais de prejuízo auditivo encontrados variam de 8% a 95%.

Geralmente, a criança com SD tem o seu desenvolvimento psicomotor afetado em decorrência da hipotonia e hiperflexibilidade das articulações. Essa alteração cromossômica pode também elevar o risco de certas complicações, como, por exemplo, a prevalência cada vez maior sobre a obstrução das vias respiratórias, que se manifesta desde o nascimento, interferindo diretamente na sua capacidade de aprendizagem. Apesar de a criança com SD apresentar maior dificuldade para aprender a linguagem e a comunicar-se com clareza mais do que outras crianças com atraso de desenvolvimento, não se pode nunca pré-determinar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo.

A fala é uma função complexa que envolve os processos de audição, fonação, respiração e o sistema nervoso central. O comprometimento de um ou mais processos que a subjazem pode afetar a aprendizagem do indivíduo. Uma das causas desse comprometimento pode ser entendida por meio de fatores como: a hipotonia da musculatura da fala, baixa ou falha na discriminação auditiva e ainda a falta de estimulação ambiental, de acordo com Schwartzman (1999).

Segundo o mesmo autor, o controle muscular da língua quanto à coordenação entre os lábios e a língua, assim como as sequências motoras, estavam alterados em indivíduos com Síndrome de Down submetidos a uma eletropalatografia². Tais dificuldades podem acarretar

² É uma técnica de registro da ação entre a língua e o palato em tempo real no momento da fala.

problemas de articulação e transtornos de voz, como a rouquidão, a aspereza e a rudez da voz.

O diagnóstico correto feito o mais precocemente possível, no útero, permitirá que a criança receba atendimento especial desde cedo e que ela seja preparada para a inclusão no ensino regular e para a integração social que lhe permita maior qualidade de vida.

Entre os inúmeros desafios enfrentados pelas instituições que trabalham com pessoas com Síndrome de Down (SD), a educação dos pais é um dos mais problemáticos. É preciso capacitar os pais com relação à estimulação precoce, métodos e técnicas educacionais, tratamentos possíveis e outros, para que esses conheçam melhor seus filhos e contribuam efetivamente com o seu desenvolvimento e educação.

A síndrome de Down pode ser classificada em três tipos:

- Trissomia simples ou livre: é desenvolvida quando o indivíduo afetado apresenta um cromossomo extra no par de número 21. A trissomia simples é responsável pela maioria dos casos da SD. (SCHWARTZMAN, 1999).
- Trissomia por translocação: apresenta-se quando o indivíduo afetado tem o cromossomo adicional e está ligado ou translocado a um cromossomo de outro par, geralmente o par de número 14. (SCHWARTZMAN, 1999).
- Mosaïcismo: É o tipo menos comum em crianças com Síndrome de Down. E ocorre quando o indivíduo possui células normais (com 46 cromossomos) e células trissômicas (com 47 cromossomos).

Com relação ao desenvolvimento cognitivo, o retardo mental é apontado na literatura como o principal fator no atraso do desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down (SCHWARTZMAN, 2003). Classicamente, atribuía-se o nível de retardo mental de acordo com os escores produzidos pelos testes de Quociente de Inteligência (QI), escore obtido através da realização de uma série de tarefas, propostas por Alfred Binet no início do séc. XX. Ordenados segundo o grau de dificuldade, os testes buscam expressar o potencial global da criança.

O retardo mental era considerado leve em crianças cujo QI variava entre 50-55 a 70 pontos; moderado quando o escore variava entre 35-40 a 50-55; grave no caso de uma variação entre 20-25 a 35-40 e profundo para casos inferiores a 20-25 pontos. Na visão de Schwartzman (2003), tanto o comportamento como o desenvolvimento da inteligência não dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas, também, do potencial genético e das importantíssimas influências derivadas do meio.

A qualidade das interações entre pais e filhos produzirá efeitos importantes no desenvolvimento das áreas cognitivas, linguísticas e sócio-emocionais da criança com deficiência mental. Pois essas crianças precisam, inicialmente, sentir-se desejadas,

emocionalmente seguras e terem suas necessidades básicas de alimentação e cuidados satisfeitas. Famílias em que se observa uma maior dificuldade de comunicação entre seus membros, assim como um ambiente emocionalmente sem apoio, pode gerar crianças com dificuldades de socialização e comprometimento no aprendizado escolar.

As estratégias da estimulação precoce se baseiam em uma propriedade fundamental do sistema nervoso de todos os seres humanos: a plasticidade, ou seja, a capacidade que o sistema nervoso possui para responder e, sobretudo, para adaptar-se às modificações que podem ser resultantes de mudanças intrínsecas ao próprio desenvolvimento do sistema nervoso ou mudanças ambientais.

Sendo um sistema preparado para receber, processar e integrar a informação sensorial, gerar respostas e executar funções, a plasticidade cerebral permite que o sistema nervoso se adapte perante essas mudanças, modificando, assim, sua própria estrutura, organização e funcionamento. Ainda segundo o autor, a estimulação precoce em crianças com síndrome de Down tem o objetivo claro de aproveitar a neuroplasticidade cerebral para ativar e promover as estruturas cerebrais. Para o mesmo, a intervenção é feita visando conseguir o máximo de desenvolvimento possível das capacidades da criança, de modo que permita-lhe adquirir maior autonomia ao longo de sua vida.

Silva e Dessen (2003) identificam e descrevem alguns aspectos do desenvolvimento das crianças PSD, no seu convívio familiar, de acordo com os relatos dos genitores. De acordo com as autoras, as interações definidas no microssistema família têm consequências mais relevantes para o desenvolvimento da criança, apesar de outros sistemas sociais, tais como escola, locais de trabalho dos genitores e clube, contribuírem para o seu desenvolvimento também. Crianças com deficiência exercem um impacto profundo sobre o funcionamento da família, portanto, se faz necessário estudos sobre a influência familiar no desenvolvimento das crianças com SD. Nesse estudo, as autoras sugerem a continuidade de pesquisas dessa natureza pela abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner, que mostra uma reflexão sobre os vários aspectos a serem discutidos em estudos com famílias e crianças nos diferentes contextos naturais. É que essa abordagem leva em consideração a importância de se estabelecer uma conexão clara e consistente entre a teoria utilizada e métodos usados para se chegar a dados fidedignos na pesquisa em contexto naturais. Ademais, ela prioriza estudos em desenvolvimento de forma contextualizada e em ambientes naturais, diferentemente de experiências em laboratório, visando apreender a realidade de forma mais abrangente, tal como é vivida e percebida pelo ser humano no contexto que habita.

Essa abordagem metodológica de pesquisa qualitativa em contexto natural foi de grande importância para a compreensão dos processos que envolvem família e criança nos momentos lúdicos e a influência desses processos nas práticas educativas familiares. A partir do significado psicológico no contexto ambiental das famílias participantes deste estudo, de acordo com a abordagem Bronfenbrenner, espera-se contribuir com descobertas, que antes de serem generalizáveis ou reveladoras de leis sobre o desenvolvimento humano, poderão ser, de algum modo, úteis para o progresso da pesquisa em psicologia e também para o enriquecimento dos métodos e técnicas no estudo de famílias em seus ambientes naturais.

1.4 O desenvolvimento cognitivo musical de crianças com síndrome de Down

Freire (2011) trata das atividades propostas num curso de música que visam estimular aspectos específicos do desenvolvimento dos bebês com síndrome de Down, como a superação das dificuldades fisiológicas congênitas e o estabelecimento de vínculos afetivos, tão importantes para o desenvolvimento. O planejamento das atividades musicais em grupo objetiva a criação de um modelo de referência com boa colocação vocal e rico repertório de padrões melódicos e rítmicos a partir da interação do adulto com a criança.

Então, para auxiliá-los nessa dificuldade, decidimos construir “momentos agradáveis de vivências musicais” no projeto de Musicalização Inclusiva. No qual, os pais levam para casa e praticam as sugestões de atividades musicais trabalhadas nas aulas. Esses devem, ao fazê-lo, observar a influência das atividades em suas crianças e também trazerem suas vivências musicais familiares para as aulas. Assim vamos planejando e construindo outras atividades pedagógicas, observando sempre os estímulos musicais das crianças de uma maneira adequada e aceitável para um contexto inclusivo.

O reconhecimento, o respeito à individualidade e à potencialidade das crianças com SD é a meta de todos os profissionais que trabalham com elas. Conhecer o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e da linguagem da criança abre perspectivas importantes para se saber o que realmente acontece com ela, possibilitando uma intervenção adequada e efetiva na sua educação. Desenvolver em casa e na escola um trabalho onde a criança receba os benefícios da estimulação precoce fará com que o atraso no desenvolvimento seja minimizado e, por outro lado, que seu desenvolvimento seja otimizado.

Segundo Freire (2008), o processo de planejamento e avaliação na educação musical infantil parte de pressupostos específicos nos quais devam ser considerados princípios de desenvolvimento e aprendizagem apropriados para crianças de 0 a 5 anos. Por isso, ao

elaborarmos os nossos planos de aula, pensamos em sugestões de atividades musicais que possam trazê-las intencionalmente a uma melhor aculturação³ das vivências musicais informais.

Ainda segundo Freire (2008), a música será uma das atividades mais agradáveis para ser compartilhada em família e em sala de aula, desde que essa atividade seja construída através da parceria entre pais e professores, com intuito de promover o desenvolvimento do potencial artístico que existe em cada criança.

Portanto, para que tudo ocorra da melhor maneira possível, é necessário respeitar a individualidade do educando, permitindo que cada um escolha o que é mais significativo para a construção do caminho de sua vida educacional. E como grande parte das crianças ainda está na primeira infância, então contamos com a colaboração dos pais e responsáveis para que continuem estimulando-as musicalmente em suas casas.

Na Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e crianças em idade escolar, Gordon (2000) afirma que as crianças até os 18 meses de idade têm um potencial máximo para as aprendizagens, pois assimilam facilmente com as orientações não-estruturadas e informais passadas pelos pais e responsáveis. Seguindo até os 5 anos, essas orientações informais somadas com as estruturadas formam os alicerces para todo o subsequente desenvolvimento educativo, no qual iniciam a pré-escola ou primeiro ano. Então, quanto mais cedo os pais ou professores iniciarem a criança na orientação informal, melhor aproveitamento ela terá da educação futura.

Nessa mesma lógica, quanto mais velha a criança estiver quando receber orientações informais, menor aproveitamento terá da educação formal, não sendo possível corrigir a perda de oportunidades na formação do seu alicerce com uma educação remediativa, mas apenas uma educação compensatória sobre o que ficou perdido anteriormente.

Dourado e Milet (1998) apresentam pequenas propostas de trabalhos artísticos envolvendo diversas linguagens e expressões, de forma que aguça o educador a criar também as suas atividades. E, para que a aula possa tornar-se mais dinâmica e eficaz, é razoável que ela seja dividida e sequenciada em quatro etapas: 1) aquecimento, 2) relaxamento-concentração, 3) elaboração e, 4) avaliação. Pois assim, as aulas terão maiores possibilidades de em algum momento, serem agradáveis para as crianças e seus responsáveis.

³Expressão utilizada por Edwin Gordon em sua obra denominada “Teoria da Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar”, representando a imersão da criança num contexto em que ela esteja escutando sons musicais e formula inconscientemente teorias acerca das formas como esses sons são combinados uns com os outros e organizando-os em padrões para estabelecer uma comunicação com significados.

Assim, essa proposta vai ao encontro do que Gordon (2000) fala em sua Teoria da Aprendizagem Musical para bebês recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar: “as atividades musicais para criança na primeira infância devem ser informais e variadas, tornando o ambiente musicalmente rico”. Para o autor, ademais, é importante que o estudo disso contribua para que se consiga ultrapassar o impasse em que se encontra hoje a educação musical, afinal, reconhece-se que uma boa educação musical se inicia desde o nascimento da criança com pequenas brincadeiras musicais informais.

1.5 Música e inclusão de crianças com síndrome de Down

O ensino da música é um meio que pode fomentar o desenvolvimento de atividades psicomotoras em uma criança, portanto, ao se tratar de crianças com síndrome de Down devemos fortalecer as características mais favoráveis da criança e trabalhar o lado visual, de manipulação, em situações funcionais, ou seja, semelhantes às do dia a dia, pois isso irá facilitar sua aprendizagem. (GONZALES, 2007).

Ao trabalhar as atividades musicais com essas crianças, é necessário que sejam observadas as particularidades de cada uma, com a finalidade de desenvolver atividades lúdicas através de gestos que contemplem a todas. Isso proporciona um melhor desenvolvimento da psicomotricidade delas.

Segundo Ravagnani (2009), a experiência musical pode trazer diversos benefícios para a criança com SD, sejam eles benefícios do aprendizado dos conteúdos musicais propriamente ditos, sejam eles profiláticos e reabilitativos. Assim como ressalta Joly (2003), é preciso estar atento para o fato de que a música tem sido reconhecida como elemento importante em processos educativos e terapêuticos, mostrando aos poucos como é fundamental no processo de desenvolvimento de crianças, sejam elas especiais ou não.

Ao nascer, os bebês são sensíveis à altura e à intensidade dos sons, são muito atentos ao som da fala, reconhecem e preferem a voz materna à outra voz feminina. A partir dos seis meses de idade, os bebês demonstram preferir ouvir sons agudos ao invés de sons graves, são capazes de diferenciar timbres, ritmos, frases musicais e contornos melódicos diferentes (ILARI, 2002; 2006). Com relação aos bebês e às crianças com SD, o engajamento e o prazer dessas pessoas obtido pela experiência musical é semelhante ao das crianças em desenvolvimento típico (GARCIA, 1988; ILARI, 2008).

Apesar de essas crianças terem o desenvolvimento similar ao das crianças típicas, é necessário que as atividades sejam planejadas com cuidado, para que sejam beneficiadas de

acordo com suas necessidades específicas. Por exemplo, é preciso se atentar para cantar melodias em tonalidades próxima do tom pessoal da criança; cantar gesticulando, como forma de complementar a transmissão da mensagem musical e a manipulação de fantoches e objetos musicais, com objetivo de estimular a memória visual e auditiva.

Para Joly (2003), durante o processo de musicalização é importante considerar como ponto de partida o contato intuitivo e espontâneo que as crianças têm com a música desde os primeiros anos de vida. Durante o processo de crescimento a criança pode realizar movimentos corporais enquanto ouve ou canta uma música, desenvolvendo-se e expressando-se de modo integrado. Ainda para a mesma autora, a criança se relaciona com a música como se fosse uma nova descoberta e o faz por meio de brincadeiras e jogos. Dessa forma, pode-se considerar que as atividades musicais para crianças com SD são bastante positivas e indispensáveis para o seu desenvolvimento, principalmente acerca de aprendizagens futuras.

A criança produz seu próprio conhecimento sobre as coisas do mundo com base na relação que estabelece com seus pares. A música está relacionada diretamente ao desenvolvimento do ser humano, e por meio dela a criança pode manifestar todos os seus sentimentos. A musicalização é relevante na infância, pois desperta o lado lúdico, aprimorando conhecimento, socialização, alfabetização, inteligência, capacidade de expressão, coordenação motora, percepção sonora e espacial e matemática.

Viana e Fonterrada (2011) afirmam que quanto mais precoce for a orientação e o acompanhamento da pessoa com SD em relação às atividades lúdicas – por exemplo, a musicalidade, o brincar, a teatralidade –, melhor será o desenvolvimento da linguagem, pensamento, socialização, iniciativa, autoestima. Isso a prepara para tornar-se um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo com valores nivelados.

A mesma opinião é defendida por Brito (1998). Brincar de roda, aprender a cantar canções e participar de brinquedos rítmicos são algumas atividades capazes de desenvolver e despertar as capacidades de percepção e expressão da criança por meio da música. Desse modo, o termo musicalização infantil é definido pela autora como um processo de Educação Musical em que as noções de som, ritmo, melodia, compasso, tonalidade, métrica, leitura e escrita são mostradas para as crianças por meio de atividades lúdicas, como jogos, exercícios de movimentos, danças, canções, prática em pequenos conjuntos instrumentais e relaxamento.

Brito (1998) ainda ressalta que durante o trabalho de musicalização é importante, também, promover o desenvolvimento de outras capacidades nas crianças, como as de integração no grupo, de autoafirmação, de expressar-se por meio do próprio corpo, de produzir

ideias e ações próprias, de cooperação, solidariedade e respeito. Assim, quanto mais cedo for iniciado o trabalho de integração das crianças com SD num ambiente de musicalização inclusiva, maiores serão as suas capacidades de socialização, desenvolvimento cognitivo, autoconhecimento e aquisição de valores que lhes proporcionarão uma participação mais ativa na sociedade.

As aulas com música desenvolvidas com profissionais qualificados, podem se mostrar importantes para se obter o êxito na evolução dessas crianças. Em outro trecho do livro “Música e Educação especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento do indivíduo”, Joly (2003) afirma que:

[é] importante manter a mente aberta para perceber as potencialidades de cada um. Todo trabalho deve ser feito com paciência e carinho, lembrando-se de que é preciso valorizar a autoestima de cada aprendiz, motivando-o a reconhecer sua contribuição frente ao grupo em que está inserido (p. 80).

No que se refere especificamente à criança com SD, em seu trabalho, Augusto (2003) afirma que é importante também estimular a percepção tátil e visual da criança, dando a ela a oportunidade de manipular instrumentos musicais, feitos por materiais variados, como metal, madeira, papel, palha e plástico, que além de emitirem sons específicos, possuam cores, temperaturas e texturas diferentes a serem exploradas. A expressão da criança deve ser trabalhada visando favorecer o desenvolvimento da linguagem e do gestual por meio de canções que enriqueçam o vocabulário e por danças que promovam a expressão corporal, no caso de crianças que apresentem uma maior dificuldade de linguagem.

Essas atividades descritas acima irão favorecer essas crianças, uma vez que, pelo seu caráter lúdico, proporcionarão uma melhor compreensão dos diversos timbres sonoros obtidos por cada tipo de material e do ritmo através das expressões dos gestos, utilizados na demonstração de atividades que simulam sons graves, médios e agudos, expressados nos movimentos com dança.

Vale ressaltar que é indispensável a participação dos familiares na continuidade dessas atividades, através da inserção das mesmas na rotina familiar. Por isso é importante que ao trabalhar com musicalização inclusiva, principalmente no que diz respeito a crianças com SD na primeira infância, os pais e responsáveis estejam inseridos nesse contexto.

1.6 Referencial teórico

1.6.1 Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky

A escolha da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky como um dos referenciais teóricos se deu por duas questões práticas de psicologia educacional: a avaliação das habilidades cognitivas das crianças e a avaliação das práticas de instrução.

O interesse de Vygotsky pelos estudos que conduziram o postulado da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) iniciou após o autor não se reconhecer em nenhuma das concepções sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, disponíveis na sua época. Enquanto uma concepção defendia a independência entre os processos, outra afirmara que aprendizagem era desenvolvimento; e uma última buscava uma superação das posições anteriores.

Na visão de Vygotsky, a teoria da ZDP traz consigo três implicações imprescindíveis para a ação pedagógica de ensinar. A primeira implicação, chamada de “janela de aprendizagem”, diz que em algum momento do desenvolvimento cognitivo do aprendiz tenha ficado estreita, então é muito importante que quem esteja mediando as interações garanta a cada grupo de aprendizes um leque de atividades e conteúdos para que eles possam personalizar a sua aprendizagem dentro da estrutura de metas e objetivos de um determinado programa de aprendizagem.

A segunda implicação, “o tutor como agente cognitivo”, é quando o professor, ao monitorar e dirigir sutilmente as atividades dos alunos em direção à conclusão das tarefas ou da resolução dos problemas, efetivamente como regulador do processo e analista do conhecimento, transfere ao aprendiz a responsabilidade e o controle metacognitivo⁴, quando este interioriza o comportamento cognitivo.

A terceira implicação, por sua vez, diz sobre a importância dos pares como mediadores da aprendizagem, que é uma espécie de arranjo de ensino e aprendizagem, conhecido como aprendizagem mediada pelos pares, sendo um meio natural de aprendizagem.

Vygotsky afirmava que a instrução contribui com o desenvolvimento quando faz despertar e colocar em marcha as funções que estão em processo de maturação ou na ZDP. Ele considerava que enquanto o desenvolvimento atual caracterizava retrospectivamente o desenvolvimento, a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. E, assim, funciona como uma ferramenta através da qual psicólogos e educadores podem compreender o

⁴ Capacidade que a criança adquire em raciocinar, discernir e assimilar sozinha os conhecimentos que lhes são ensinados.

curso interno do desenvolvimento, permitindo delinear o futuro da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento.

Esse processo sobre ensino e aprendizagem baseia-se no pressuposto Vygotskyano de que o aprendizado movimenta o desenvolvimento, produzindo uma constante modificabilidade do sujeito e numa visão do desenvolvimento de forma prospectiva, isto é, fundamentada naquilo que pode ser feito, através da interação com outros sujeitos mais maduros da cultura (VYGOTSKY, 1978). E o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais através da interação com os outros mais experimentados no uso dessas ferramentas.

O desenvolvimento, em parte, é definido pelo processo de maturação do organismo, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, que ocorrem no contato direto do indivíduo com o ambiente que o cerca. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. (VYGOTSKY, 1978).

Os primeiros anos de vida de uma criança constituem um período crítico em seu desenvolvimento cognitivo, e o papel que a família desempenha nesse período é de fundamental importância.

Um dos aspectos que são imprescindíveis na teoria de Vygotsky para os educadores é a interação social, pois as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de fenômenos sociais. E considerando o postulado da ZDP e a relação com a interação social, tem-se que o professor deve atuar como guia do processo de cognição, dando sentido e nova motivação ao aluno, até que este seja capaz de assumir o controle metacognitivo.

Considerando esse princípio, Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que visa promover as funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Pois bem, esse princípio implica no desenvolvimento de um trabalho pedagógico que vise estimular processos internos no aluno que venham a consolidar uma base que possibilite novas aprendizagens.

A interação social é uma condição necessária para produção do conhecimento das crianças nos diversos contextos de ensino. Ela favorece o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas; portanto, devem ser estimulados e respeitados os vários pontos de vista divergentes e estabelecida divisão de tarefas através da qual as responsabilidades sejam somadas para o alcance de um objetivo comum. Dessa forma, cabe ao professor promovê-las no cotidiano das salas de aula.

Em síntese, a prática pedagógica deverá necessariamente considerar o sujeito ativo e interativo no seu processo de conhecimento, uma vez que esse não recebe passivamente as informações vindas de fora. Destaca-se, assim, a importância do professor como alguém mais experiente da cultura e agente de interação e, finalmente, as trocas entre as crianças que também favorecem para o desenvolvimento pessoal.

1.6.2 Teoria da aprendizagem musical de bebês e recém-nascidos de Edwin Gordon

A escolha de Gordon (2000) também como referencial teórico é por constatar que em sua teoria de aprendizagem musical para bebês e recém-nascidos foram encontradas muitas evidências no campo empírico do contexto da “Musicalização Inclusiva”. E, apesar de seus estudos não descreverem ações específicas para crianças com NEE, em nenhum momento fala que não possa ser utilizado para ensinar essas crianças.

Gordon trata a aprendizagem musical das crianças de maneira específica de acordo com cada fase em que elas se encontram, ademais, é destacável a sua intenção de fazer com que os pais e professores reconheçam a importância da música nas primeiras fases da infância, explicando-lhes como poderão guiar informalmente as crianças para uma compreensão da música de modo semelhante ao que já compreendem da linguagem falada. Em suma o autor mostra que as “Aptidões Musicais” são diferentes de desempenho musical, pois, enquanto o desempenho musical é a manifestação exteriorizada do quanto a criança aprendeu, relativo à sua aptidão musical, a aptidão é a medida do potencial da criança para aprender música, relativo às suas possibilidades interiores.

Todas as crianças nascem com pelo menos alguma aptidão para a música, pois essa aptidão é inata, mas será influenciada pela qualidade do meio em que se vive. Gordon ainda qualifica de “aptidões musicais em desenvolvimento” a tonal e a rítmica, sendo o resultado das influências do meio juntamente com a aptidão inata das crianças até aos nove anos de idade. Conforme o mesmo, por melhores que sejam as influências recebidas dos ambientes em que viveram nesse período, essas aptidões nunca serão superiores aos níveis de quando elas nasceram. Depois dos nove anos essas aptidões recebem o nome de “aptidões musicais estabilizadas”, onde o nível de aptidão musical de uma criança deixa de ser influenciado pelo ambiente musical, mesmo que este seja de elevada qualidade. É também na fase da aptidão estabilizada que as crianças conseguem ouvir as duas ou mais dimensões dos sons que ocorrem na música simultaneamente, que podem ser: melodia, harmonia, tempo, métrica, fraseado (expressividade), equilíbrio (criatividade) e estilo (interpretação e improvisação). Isso porque

elas têm uma capacidade muito maior de discriminação. Mas ambas as aptidões se baseiam na audiação, que é para a música o que o pensamento é para a linguagem. O potencial da audiação é uma questão de aptidão musical. Seja a aptidão em desenvolvimento ou a estabilizada, é necessário que as exercite bastante para se adquirir uma boa audiação (compreensão) (GORDON, 2000).

Gordon chama de audiação preparatória as orientações informais estruturadas e não-estruturadas em música aplicadas às crianças que não ultrapassaram o balbucio musical. Existem três tipos de audiação preparatória: a aculturação (três estágios); a aculturação (dois estágios) e a assimilação (dois estágios).

Também descreve que no tipo aculturação as crianças têm pouca consciência do meio ambiente em que elas são expostas e iniciam-se na aculturação antes de se envolverem com êxito na aculturação. Afirma que os três estágios da aculturação são:

- Absorção: quando a criança ouve e coleciona auditivamente os sons da música ambiente.
- Resposta Aleatória: quando ela movimenta-se e balbucia em resposta aos sons da música, mas sem estabelecer relações com os mesmos.
- Resposta Intencional: quando ela tenta relacionar movimento e balbucio com os sons da música ambiente. (GORDON, 2000).

Uma vez que as crianças precisam despertar o mais cedo possível para a forma com que os executantes usam os movimentos do corpo, os pais e os professores devem cantar, movimentando-se para as crianças com canções curtas e cantos rítmicos, com repetição e sequências musicais que devem ser cantadas sem palavras, pois temos o centro de interesse na música e não na linguagem. No entanto, e evidentemente, podem ser usadas diferentes sílabas para diferentes canções e cantos rítmicos.

No segundo tipo da audiação preparatória, que é a imitação, a criança participa com o pensamento consciente e concentrado primariamente no meio e seus estágios são:

- Abandono do Egocentrismo: no qual a criança reconhece que o movimento e o balbucio não condizem com os sons da música ambiente.
- Decifragem do código: quando ela imita com alguma precisão os sons da música ambiente, especificamente padrões tonais e rítmicos.

É na orientação individual de crianças que se deve começar a dar atenção à menos desenvolvida das aptidões musicais em desenvolvimento: tonal ou rítmica. Se a criança tem a aptidão tonal em desenvolvimento menor do que a rítmica, deve-se dar ênfase às práticas dos padrões tonais.

O terceiro tipo da audição preparatória, denominado assimilação, segundo o autor, é quando a criança participa com pensamento consciente, concentrada em si própria. Se divide em dois estágios:

- Introspecção: quando reconhece a falta de coordenação entre canto e entonação, respiração e movimento.
- Coordenação: em que coordena o canto e a entonação com a respiração e movimento.

Antes de orientar as crianças através da assimilação, é necessário lembrar as diferentes relações das crianças em relação ao seu ambiente musical, particularmente em relação aos padrões tonais e rítmicos, durante os três tipos de audição preparatória.

A audição preparatória é vivenciada e aprendida por meio de orientação informal estruturada e não-estruturada, enquanto a audição propriamente dita é aprendida na educação formal. Esse é o tipo de educação que se espera dos professores na escola. Infelizmente, as crianças que entram para a escola aos cinco ou seis anos de idade, na sua maioria, não tiveram contato suficiente com música, anteriormente, para poderem iniciar-se com êxito na educação musical formal, porque não receberam a adequada orientação informal estruturada e não-estruturada que lhes proporcionaria a preparação para satisfazer as expectativas normais associadas à maior parte dos programas de música das escolas.

Sobre o ensino de música instrumental para as crianças em fase pré-escolar, Gordon 2000, diz que muitos pais acreditam que ao inserirem seus filhos o quanto antes no ensino musical instrumental, eles terão melhor desempenho, porém o autor diz que, apesar de não haver idade cronológica para as crianças iniciarem as aulas com instrumentos, é evidente que elas precisam ter emergido do balbúcio tonal e rítmico, além de terem passado por todos os tipos e estágios da audição preparatória, pois se não conseguem ainda cantar com afinação, movimentarem o corpo com um bom ritmo, não serão capazes de aprender a tocar um instrumento com afinação ou bom ritmo (GORDON, 2000).

O autor ainda fala sobre a criação e organização de um curso pré-escolar de música, com a participação dos pais e responsáveis por crianças, com o objetivo de adquirirem competências em audição preparatória em grupo, para poderem contribuir com a educação musical das crianças individualmente em casa. A intenção desse curso não será necessariamente criar gênios musicais, mas antes oferecer às crianças uma orientação global, para que elas possam aprender a compreender música através da audição.

É de fundamental importância que nas aulas com bebês e crianças pequenas se estabeleça, através do ato de olhar no olho e cantar, uma comunicação não verbal de caráter musical que proporcione uma mudança de relação com a criança. A interação individual por

meio da música permite a troca mútua de sons, balbucios, sílabas e movimentos, proporcionando ao professor entrar em sintonia com as expressões da criança. Com base nessas interações individuais, é possível determinar um diálogo sonoro que possibilite a organização do material musical em pequenos padrões musicais.

Após uma análise feita sobre os referenciais teóricos que norteiam esta pesquisa, como já foi dito anteriormente, conclui-se que poucos são os autores que falam da Educação Musical Inclusiva de crianças com NEE, sobretudo, de crianças com SD. No que diz respeito às práticas da Psicologia Educacional, a avaliação das habilidades cognitivas das crianças e das práticas de instrução dos professores, podemos citar as contribuições de Vygotsky, com sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, a partir da qual ele afirma que a aprendizagem é mediada pelos pares; que o desenvolvimento, em parte, é o processo de maturação do organismo, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, os quais ocorrem no contato direto do indivíduo, no ambiente que o cerca. Ele ainda diz que os primeiros anos de vida de uma criança constitui um período crítico em seu desenvolvimento cognitivo, e o papel da família nesse período é de fundamental importância. Além disso, considera imprescindível para os educadores a interação social, pois as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de fenômenos sociais. Por outro lado, posso citar as contribuições da Teoria da Aprendizagem Musical para bebês e crianças, de Gordon, em que o autor aborda a aprendizagem musical das crianças de maneira específica, de acordo com cada fase que elas se encontram. Para o mesmo, é de grande importância a aprendizagem musical num contexto coletivo e informal, daí a sua intenção de fazer com que os pais e professores reconheçam a importância nas primeiras fases da infância, explicando-lhes como poderão guiar informalmente as crianças para uma compreensão da música, semelhante ao que já compreendem da linguagem falada.

Embora esses autores acima citados não abordem especificamente a temática da educação musical inclusiva, apresentam diretrizes que poderão nortear e serem utilizadas em quaisquer contextos de educação musical, sejam eles para crianças especiais ou não. Tais diretrizes podem ser confirmadas através dos estudos que também foram utilizados nesta pesquisa e tratam da educação musical de crianças com NEE, entre os quais cito: Brito (1998); Augusto (2003); Joly (2003); Ilari (2008); Viana e Fonterrada (2011); Ravagnani (2009); Ferreira (2012) e Louro (2016). Com isso, os conceitos comuns utilizados por Vygotsky e Gordon nas interações sociais, nortearão este trabalho, que tem o objetivo de investigar como

as crianças com SD aprendem música através da aculturação musical, no contexto do Projeto de Musicalização Inclusiva, desenvolvido na PMDF.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

A proposta metodológica para esta pesquisa foi desenhada da seguinte forma: campo empírico, escolha dos participantes, instrumentos de coleta de dados, análise de conteúdo, procedimento de análise e formação das categorias gerais. Parte-se, portanto, do ponto de vista de a natureza da pesquisa ser aplicada, o objetivo ser o descritivo e quanto ao problema ser numa abordagem qualitativa. Já no que tange aos procedimentos técnicos, ou seja, a maneira pela qual obtivemos os dados necessários para a elaboração da pesquisa, o delineamento se deu a partir da interação entre pesquisador e membros das situações investigadas, assim, será uma Pesquisa Participante, a qual é explicada por Prodanov e Freitas (2013).

A pesquisa participante compreende algumas coordenadas metodológicas já estabelecidas, mas que não formam um esquema rígido; o segredo de sua utilidade reside na flexibilidade, em sua adaptação aos mais diversos contextos e situações, que podem mudar a ordem das etapas, eliminar algumas delas etc. Essas coordenadas decorrem de alguns pressupostos metodológicos: a metodologia e o pesquisador não se separam. Somente ele conhece suas aptidões e como as coloca a serviço das causas do setor popular onde está inserido (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Este estudo, como dito na introdução, teve como objetivo geral: investigar se as crianças com síndrome de Down são beneficiadas através da aculturação musical no projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF. E como específicos: (i)identificar se as crianças com síndrome de Down conseguem desenvolver atividades musicais por meio da aculturação;(ii) verificar quais os benefícios que essas crianças estão tendo com o projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF; e (iii)identificar mudanças percebidas no desenvolvimento musical da criança a partir da participação no projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF.

Na pesquisa qualitativa considera-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, o que não pode ser traduzido em números. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”.

Então, este trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa participante que compreende algumas coordenadas metodológicas já estabelecidas, mas que não formam um esquema rígido; o segredo de sua utilidade reside na flexibilidade, em sua adaptação aos mais

diversos contextos e situações, que podem mudar a ordem das etapas, eliminar algumas delas etc.

[...] em virtude das dificuldades para contratação de pesquisadores e assessores, para reprodução de material para coleta de dados e mesmo para garantir a colaboração dos grupos presumivelmente interessados, o planejamento da pesquisa tende, na maioria dos casos, a ser bastante flexível. (GIL, 2010, p. 157).

2.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. (MORAES, 1999).

A análise de conteúdo adotada neste trabalho é dividida em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferências e interpretações). A pré-análise se dá na primeira fase do processo, na qual o pesquisador vai operacionalizando e sistematizando as ideias iniciais oriundas do contato com os dados. Através de um processo intuitivo e de uma leitura flutuante deve-se escolher os documentos a serem analisados, formular hipóteses ou objetivos e elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final. Esses fatores não acontecem em ordem cronológica, mas de acordo com os objetivos e caminhos da pesquisa (BARDIN, 1977).

Após a pré-análise, segue a exploração do material, momento que consiste na administração sistemática das decisões tomadas na fase anterior. É aqui que, em função de regras previamente estabelecidas, se ocupa essencialmente por operações de codificação, desconto ou enumeração. Logo em seguida, a partir do tratamento dos resultados tidos como significativos, o analista, então, poderá propor inferências e adiantar interpretações acerca dos objetivos previstos, conforme, igualmente, Bardin (1977).

Para analisar, compreender e interpretar um material qualitativo é necessário ultrapassar uma tendência ingênua que levar pesquisadores a acreditar que a interpretação dos dados se apresentará espontaneamente, sendo necessário penetrar de forma mais minuciosa nos

significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade.

Dessa forma, a análise de conteúdo apresenta-se como uma possibilidade metodológica capaz de organizar e formalizar um registro escrito de conhecimentos que na maior parte do tempo está no âmbito da oralidade. E sabe-se que o aspecto oral é determinante na aquisição das habilidades cognitivas necessárias às mediações informais de conteúdos musicais com crianças em ambiente inclusivo. Então, para que esses conhecimentos se consolidem mais, é necessário que se registre estes processos em documentos escritos. E esse registro pode ser utilizado na reflexão e planejamento sobre diversas possibilidades de lidar com aculturação musical de crianças.

O organograma abaixo sistematiza as etapas da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977).



Figura 1 -Três fases da análise de conteúdo.

2.1.1 Procedimentos de análise

Após a transcrição das entrevistas, busca-se operacionalizar e sistematizar os dados através de um sistema de cores, mediante o qual é designada uma cor para cada assunto.

- 1) “respostas comuns” com uma cor.
- 2) “respostas pessoais” com outra cor.
- 3) “explicações específicas” outra cor.

Desta forma, fica mais fácil o levantamento dos principais temas abordados, separando as respectivas respostas comuns com unidades de sentido no discurso. Esse processo sistemático é fundamental para a formação das categorias gerais.

2.1.2 Formação das categorias gerais

Esta etapa se constitui do processo de categorização e análise dos dados, pois permite a identificação dos temas subjacentes nas respostas dos sujeitos de pesquisa. É com base nisso

que se pode realizar inferências sobre os conteúdos das categorias, ajudando o processo dialético e cruzamento de dados com outras pesquisas.

Existem várias modalidades de análise de conteúdo, dentre as quais destacamos: análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise temática e análise de enunciação. No entanto, será definida aqui a análise temática, porque, além de ser a mais simples, é considerada apropriada para as investigações qualitativas.

A análise temática trabalha com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto; comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou resumo. Para Minayo (2007), “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja *presença* ou *frequência* significados que alguma coisa para o objetivo analítico visado”.

Passaremos agora a descrever como desenvolvemos a coleta e análise de dados na presente pesquisa.

2.2 Campo empírico

O projeto Musicalização Inclusiva foi criado em fevereiro de 2015 a partir dos anseios de um grupo de pais da comunidade, a fim de buscar outros espaços que pudessem contribuir para o crescimento e desenvolvimento de seus filhos, recriando a experiência de um programa de musicalização para crianças de uma Universidade pública, que também utiliza princípios da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. As aulas iniciaram contemplando duas turmas formadas por crianças de 12 a 24 meses e suas famílias. Integram crianças com NEE e crianças da comunidade em geral. Cada grupo tem 16 crianças matriculadas que se reúnem uma vez por semana, durante 45 minutos.

Os objetivos do projeto são: oferecer uma melhora na qualidade de vida das crianças portadoras ou não de necessidade especiais; promover a inclusão social dessas crianças através da música; facilitar e desenvolver a comunicação, relacionamento, aprendizado, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, a fim de atender às necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas, torna-las mais sensíveis às artes, permitir que a criança conheça melhor a si mesma, favorecer o desenvolvimento da noção de esquema corporal, estimular o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico de cada criança, facilitar o processo de aprendizagem, incentivar e tornar as crianças mais sensíveis ao mundo sonoro ao perceber os sons musicais através de ritmos, melodias e harmonias.

Então, a partir do primeiro semestre de 2016, passamos a atender seis turmas, designando que na musicalização 1 (M1) atenderíamos crianças com idade entre 9 meses e 2 anos e 6 meses. Na época, havia 17 crianças na turma A (manhã). Entre essas, 6 tinham NEEs – 1 criança com síndrome do X Frágil; 1 com autismo; 4 crianças com síndrome de Down. E das 18 crianças da turma B (tarde), 11 dessas tinham NEEs – 7 dessas crianças com síndrome de Down; 1 com Paralisia Cerebral; 1 com Microcefalia; 1 Autismo; 1 com alergias e paralisias motoras. Na musicalização 2 (M2), por sua vez, atendemos crianças com idades entre 2 anos e 7 meses e 3 anos e 6 meses. Encontravam-se 10 crianças na turma A (manhã), sendo apenas 1 com síndrome de Down. E das 18 crianças da turma B (tarde), 11 tinham NEEs, sendo que 8 são crianças com síndrome de Down; 2 com Transtorno do Espectro Autista; e 1 tem síndrome de Angelman. Já o grupo com a idade entre 3 anos e 7 meses até 5 anos, que chamávamos de pré-instrumental (PI) na época, tínhamos 15 crianças na turma A (manhã), sendo que 7 possuíam NEEs, 4 dessas com síndrome de Down; 1 com autismo; 1 Paralisia Cerebral; 1 atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor (ADNPM). E das 12 crianças na turma B (tarde) em questão, 11 possuem NEEs, sendo que 7 com Autismo; 2 com síndrome de Down; 1 tem Angelman e 1 tem alergias e Asperger.

A equipe de professores do projeto foi composta por seis policiais músicos, entre os quais um tem o título de mestre em Música e está concluindo o seu doutorado em 2018, eu que sou pedagogo e mestrando em educação musical, e os outros quatro, que são bacharéis e licenciados em música. Todos nós recebemos formação, qualificação e suporte prático, subsidiado pelo Programa de Extensão Universitária da Universidade de Brasília denominado Música para Crianças (MPC).



Figura 2 -Contexto empírico da pesquisa.

2.3 A estrutura de uma aula da musicalização

Desde o primeiro semestre de 2016, passamos a trabalhar com seis turmas, e até hoje trabalhamos com o mesmo número de turmas. As turmas são formadas por uma média de 15 crianças, sendo que cinco crianças filhas de policiais e bombeiros militares, cinco crianças da comunidade e cinco crianças portadoras de alguma deficiência. Dessa forma são compostas as turmas de musicalização inclusiva da PMDF. Analisando a quantidade de crianças inseridas no projeto em 2016, conforme demonstrado no início do capítulo de metodologia, percebe-se que, das noventa crianças atendidas, 26 têm SD. Esse dado contribuiu significativamente para a escolha do objeto desta pesquisa.

As aulas acontecem no Dojô, que é um espaço destinado ao treinamento de defesa pessoal de policiais, na Academia de Polícia Militar de Brasília-DF. Por ser um local espaçoso e arejado, as crianças ficam estimuladas a correr, brincar de dar cambalhotas, ou seja, o espaço permite a liberdade de movimentos durante as atividades. E é com essa liberdade e neste contexto que se conquista a confiança das crianças.

No começo da aula, todos os participantes estão sentados é iniciada uma canção de acolhida, associando o nome de cada criança e também do seu responsável com um bom dia ou boa tarde, em seguida. Enquanto um dos professores executa as atividades, o outro vai imitando sua ação, como forma de estimular as crianças a repetirem as ações propostas. A disposição em que as crianças ficam nas aulas, em círculo e sentadas juntamente com os seus responsáveis, facilita a interação entre elas, pois, ao iniciarmos a canção de acolhida, em que é citado o nome de cada criança, valorizado, assim, cada uma individualmente, estamos fortalecendo os laços de afetividade entre crianças e adultos, para que isso lhes proporcione mais autonomia no convívio social.

Os assuntos musicais mais trabalhados na aula de musicalização são: o nome das notas musicais em sequência ascendente e descendente; solfejo dos nomes das crianças presentes na aula com as notas fundamentais; terças e quintas de um arpejo de acorde maior; o pulso musical (andamento); a subdivisão de metade de tempo; o canto de músicas do repertório da cultura popular infantil; demonstração de gestual no corposolfa; imitação de alguns sons, demonstrando o gesto das mãos para cima, representando os sons agudos e para baixo os graves; a narração de historinha manipulando fantoches.

Alô-Alô

Roberta Forte

A lô a lô O lá o lá a nos-sa aula
vai co-me-çar oi fû - la no co - mo vai vo-
cê? (resposta da criança) e- le vai bem vai mui-to bem.

Figura 3- Trecho de uma música de acolhimento.

Ainda com todos sentados, iniciam-se exercícios respiratórios, alongamentos, vocalização de algumas sílabas (rítmicas e melódica), e para as crianças menores (turma M1) quase sempre há uma história representada com um fantoche e uma música contextualizando essa história. Durante as atividades musicais, há um momento em que um objeto ou brinquedo musical é dado para cada criança, com o objetivo de experimentar o seu som, acompanhado pelo canto de uma música. Em seguida, é feita uma pausa na música para que seja trocado o objeto, com o intuito de trabalhar o desapego e o compartilhamento do mesmo. Neste momento, as respostas das crianças não acontecem de maneira igual, pois ainda aprenderão muito com o convívio social e coletivo.

Que-roin ven - atr u - ma mú - si-ca Que fa - ça a mi-nha voz su-bir
e de- pois no fi-nal da can-ção E-la vai che-gar no chão E-la vai su-bir proA - gu - do
de- pois des-cer pa-rao gra - ve E-la vai su-bir proA - gu - do De- pois des-cer pa-rao gra - ve
E - la vai su - bin - do um de-grau por vez, e vai es - ca - lan - do a - té che-gar no
Dó Dó Ré Mi Fá Sol Lá Si Dó A-
go raeu vou con - tar ... coma ju - da de vo - cês pois eu vou des - cer um de-grau por vez
Dó Si Lá Sol Fá Mi Ré Dó

Figura 4 - Música utilizada com gestos de mãos para cima e para baixo.

Na segunda parte da aula, nos colocamos em pé, e seguimos com sugestões de atividades de dança, movimentação de paninhos coloridos, batucada com instrumentos percussivos, brincadeira de estátua - que é quando estamos cantando em movimento na roda e paramos repentinamente com o grito da “estátua!”. E é nesse momento da aula que utilizamos maior quantidade de músicas do repertório infantil, para que todos os participantes possam sentir mais aculturados musicalmente.

Na terceira parte da aula, onde todos se sentam novamente, nas turmas de M1, vamos direto para o canto ou audição de uma música tranquila, cujo objetivo é o de os pais e responsáveis fazerem carinho nas crianças enquanto a música é executada. No início, a maioria das crianças se recusava a aceitar algumas atividades⁵. Em seguida, encerramos a aula nos despedindo com uma música que traz a mensagem de “tchau” ou “até a próxima aula”. E a diferença da aula das turmas de M1 para as de M2 e M3, é a de que nessas duas últimas turmas, além de não haver história com o fantoche, antes do carinho há o momento do palquinho.

2.4 Critérios de escolha dos participantes

Como esta proposta de pesquisa foi desenvolvida dentro de uma Instituição que possui um quadro específico de profissionais de saúde e, assim, tivemos uma proximidade maior com alguns especialistas como: Pediatria e Neuropediatria, fez-se importante dialogarmos sobre algumas questões específicas, obtendo suas contribuições para serem adaptadas às atividades musicais do projeto Musicalização Inclusiva.

Então, ao observar o contexto empírico da pesquisa e examinando parte da literatura utilizada, ficou constatado que a quantidade de trabalhos acadêmicos que mais encontrei sobre as NEE das crianças do projeto estavam relacionados a SD e, coincidentemente, no contexto do projeto também era a deficiência que tem maior número de crianças matriculadas. Assim, fez-se justificável o recorte da SD e seu público atendido no projeto. Após a aceitação dos pais e responsáveis pelas crianças com SD para participarem desta pesquisa mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A), Termo de Assentimento (Apêndice B) e Termo de Autorização de Vídeos (Apêndice C), esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências

⁵Por exemplo, a do palquinho, onde todos simulam uma plateia e apenas uma criança vai cantar uma música de sua preferência, enquanto as outras pessoas presentes devem prestigiá-la. E também no momento final, o carinho, onde anteriormente muitas pareciam recusar a permanecer quietos, agora a maioria delas aceita facilmente.

Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - CAAE: 77624417.6.0000.5540.

Para preservar a identidade dos participantes, optamos por utilizar, na dissertação, os nomes pai, mãe e tia seguidos da inicial C, representando a palavra criança, de acordo com o número da ordem em que as entrevistas aconteceram.⁶

2.5 Instrumento de coleta de dados

A coleta de dados foi através da realização de **entrevistas** com os participantes com o intuito de saber como está acontecendo o desenvolvimento das atividades com as crianças com SD através da aculturação e quais foram as mudanças e benefícios obtidos por elas após a participação no projeto. A entrevista foi **padronizada ou estruturada**, que é quando o entrevistador segue roteiro preestabelecido. Ocorre a partir de um formulário elaborado com antecedência; onde podemos verificá-lo no final deste trabalho. (ANEXO A).

Foram realizadas oito entrevistas com os pais e responsáveis pelas crianças com SD e quatro entrevistas com os seguintes profissionais: Neuropediatra, Pediatra, Fisioterapeuta e Psicólogo. Todas com a duração média de trinta minutos. A princípio o roteiro de entrevistas foi construído com questões em que os pais pudessem relatar as respostas das crianças após a inserção delas no projeto e quais as influências positivas obtidas em suas rotinas.

Os dias, locais e horários foram combinados previamente com os entrevistados através de contatos via *WhatsApp*, telefone ou pessoalmente. Os entrevistados foram informados de como seriam realizados os procedimentos da entrevista, com base nos documentos regulamentares do Conselho de Ética em pesquisa da UnB, que é responsável pela pesquisa.

As perguntas foram feitas aos entrevistados e estes foram orientados a responder sobre tudo o que achassem pertinentes às questões expostas. Tais respostas foram gravadas na íntegra, no gravador de voz do aparelho celular do entrevistador.

2.6 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados desta pesquisa adotou o critério temático citado por Minayo (2007). E a criação das categorias gerais, para o tratamento e interpretação dos dados coletados, foi planejada a partir do objetivo geral e dos específicos da pesquisa, já comentados.

Nesse contexto, as categorias gerais de análise de conteúdo foram as seguintes:

⁶C=criança.

- 1) Capacidade das crianças com Síndrome de Down desenvolverem atividades musicais por meio da ACULTURAÇÃO.
- 2) BENEFÍCIOS que as crianças com Síndrome de Down estão tendo com o projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF.
- 3) MUDANÇAS percebidas no desenvolvimento musical da criança a partir da participação no projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF.

No próximo capítulo, passaremos à descrição e análise dos resultados, com vistas a explicitar os resultados encontrados nesta pesquisa, conforme as categorizações acima.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE RESULTADOS

Os resultados obtidos por esta pesquisa serão descritos a partir da análise das respostas das entrevistas, com o objetivo de especificar os resultados encontrados. Cada categoria será apresentada através de uma introdução dos temas discutidos, exemplificadas com trechos das falas dos participantes, que serão confrontados e discutidos com a literatura específica, para o entendimento do conteúdo das falas dos participantes acerca dos assuntos apontados nas categorias de análises. Logo após, serão mostradas as análises sobre o assunto discutido, com o objetivo de favorecer o processo de conclusão que demonstrará os resultados para a finalização deste trabalho.

3.1 Descrição e tratamento dos resultados

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas estruturadas com pais e responsáveis de crianças com síndrome de Down, e também com profissionais da saúde das áreas de: Neuropediatria, Pediatria, Fisioterapia e Fonoaudiologia. Após as entrevistas, foram selecionadas as respostas mais relevantes, que foram ao encontro dos objetivos propostos. Com isso, foram criadas três categorias gerais de análise, de acordo com o objetivo geral e dois específicos. Nas quais foram descritas as capacidades das crianças com SD desenvolverem atividades musicais por meio da aculturação, os benefícios obtidos por elas, e por fim, as mudanças percebidas no desenvolvimento musical a partir do projeto.

1. Capacidade das crianças com Síndrome de Down desenvolverem atividades musicais por meio da aculturação

Em relação a essa categoria geral, um aspecto importante foi identificar como a criança responde sobre as atividades musicais do projeto em suas casas. Nas entrevistas com as mães e os pais, foi possível perceber que aspectos como socialização, interação e memória foram os mais relatados a partir da observação de suas crianças.

No que diz respeito ao aspecto social, foram mencionadas pelas mães a melhora da sociabilidade, principalmente em relação à convivência com outras crianças, o que não acontecia anteriormente. E ainda foi destacado que uma das crianças optava por relacionar-se com adultos:

Ela melhorou... a convivência dela, eu acho que melhorou muito com as outras pessoas, esse lado social dela melhorou, a fala dela está melhorando eu acho que a musicalização está contribuindo muito, a Fonoaudióloga dela mesmo fala isto". (Mãe da C 1).

Acreditamos que essa influência do projeto ajuda muito na sua sociabilidade com outras crianças, porque antes ela não demonstrava ficar bem a vontade nos ambientes que tinha que se relacionar com outras crianças, então preferia o relacionamento com os adultos. Mas hoje em dia ela já consegue interagir melhor com crianças (Mãe da C 8).

De acordo com Vygotsky (1978), a relação social referida como ensinar, é uma relação um a um, entre uma criança e um adulto, que ocorre na ZDP. Ensinar um grupo de crianças cujas ZDPs - ou janelas de aprendizagem, conforme já foi mencionado - apenas se sobrepõem parcialmente levanta problemas evidentes, que só podem ser minimizados com a utilização de estratégias adequadas, que podem ser baseadas nas interações entre pares. As crianças imitam uma variedade de ações que vão além dos limites das suas capacidades. Imitando, as crianças são capazes de fazer muito mais em atividade coletiva e sob a orientação de adultos. Conforme já foi discutido, a aprendizagem humana pressupõe uma específica natureza social, sendo um processo, através do qual, a criança cresce dentro da vida intelectual dos que a rodeiam.

Percebe-se, a partir dos relatos dos pais e responsáveis acerca das respostas das crianças no cotidiano do contexto familiar, que as atividades desenvolvidas durante as aulas de musicalização proporcionaram o aperfeiçoamento da socialização, da convivência e do relacionamento com outras crianças. A imitação compartilhada por meio de atividades coletivas, sobretudo com o acompanhamento dos pais e responsáveis, favoreceram o processo de aculturação das crianças participantes.

Quanto à interação social, podemos descrever o que foi dito pelos pais: suas crianças interagem bem com as atividades musicais propostas, e demonstram, principalmente com gestos na reprodução tais atividades, no convívio familiar. E, apesar de uma das crianças apresentar dificuldade na linguagem oral, ela reproduz suas impressões por meio de gestos:

[o] Salomão tem uma certa dificuldade na fala, por ele ter Síndrome de Down. E eu vejo que a musicalização fez toda uma diferença na vida dele, por que apesar dele não falar, ele tenta cantar, pois quando ele escuta as musiquinhas que ele aprendeu no projeto, ele tenta cantar, ele faz todo um gesto e a gente vê que ele aprendeu. Ele pode não saber falar, mas ele aprendeu e ele canta é muito bonitinho ele cantando. (Mãe da C 5).

O Theo é muito ligado na música, quando toca uma música interessante, que ele lembra, então começa a dançar, ele é bem... Ele interage bem com a música. E o projeto foi legal porque, o foco do projeto é a música em si, e ele foi para as atividades musicais do projeto, coisa que ele já gostava, potencializando o seu gosto pela música. E em casa, quando tocam as músicas conhecidas por ele através do projeto, ele fica dançando (Pai da C 7).

A interação social não se define, portanto, apenas pela comunicação entre o professor e o aluno, mas também pelo ambiente em que a comunicação ocorre, uma vez que o aprendiz interage, também, com os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores de um sistema que o inclui (MORRISON, 1993).

A aprendizagem que ocorre a partir da interação com as outras pessoas provoca na criança movimentos de vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa seriam impossíveis de ocorrer. A partir de então, há a internalização dos processos que passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual (VYGOTSKY, 1984).

Quando as crianças interagem com seus pares e com os adultos participantes das atividades ocorre uma facilitação nos seus processos de desenvolvimento, o que não aconteceria sem este auxílio. E, embora algumas dessas crianças não tenham uma boa oralidade, elas podem se expressar com gestos.

Outro aspecto mencionado pelos pais foi o da memória. Destacou-se que as crianças repetem os gestos das músicas e das atividades propostas, demonstram entusiasmo e conseguem relembrar da experiência em sala de aula em momentos posteriores:

[e]la responde muito bem, pois quando volta da aula de musicalização, ela rebobina na cabecinha dela, e repete, faz os gestos, acho que para ela é muito interessante, achamos que o que ela vivenciou na aula, repercute por muitos dias na cabeça dela... E de alguma forma isso vem para a família com muito significado (Pais da C 6).

Bom eu vejo assim, ela sempre muito empolgada... ela realmente reconhece quando você puxa pela memória dela né? Quando você canta faz alguma coisa e ela fica bem empolgada. Lembra geralmente, também que atividades assim que a gente faz (Pai da C 3).

Bom, olha só, eu fico muito impressionada, porque aqui em casa, ele fica repetindo.... Ele senta no banheiro e fica lá cantando como é que é o dum dê... E lá a gente vê que ele não gosta muito de fazer, mas chega aqui aí ele repete tudo... Sabe? Que bom hein... então é... (Mãe da C 4).

Pois quando eu falo que vamos para a aula de música, logo ela responde, “mújica” e quando chegamos em casa de volta, ela repete algumas coisas que lá observou, demonstrando sua boa memória. Pois de vez em quando estamos brincando de roda, então eu falo “estátua”... Logo vem na memória dela como fazemos lá no projeto (Tia da C 9).

A memória, em fases iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e, tal mecanismo não acontece da mesma forma em crianças maiores. Para crianças muito pequenas, *pensar* significa *lembrar*, e em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância,

podemos observar essa conexão íntima entre essas duas funções psicológicas. Do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, a memória, mais do que o pensamento abstrato, é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 1984).

Tais ideias podem ser comprovadas com os relatos dos responsáveis, quando afirmam que as crianças relembram, repetem, demonstram entusiasmo ao reproduzir em casa muitas das atividades trabalhadas nas aulas do projeto.

Entre as atividades musicais preferidas pelas crianças, quando são estimuladas em casa por seus responsáveis, destacam-se as que se relacionam a cantar, dançar, assistir vídeos e a brincadeiras musicais com objetos e/ou com instrumentos musicais.

Ela gosta muito de dançar... Então, ela canta, né Laurinha? É da apresentação do palquinho (Mãe C 1).

Ela gosta muito de cantar e brincar das músicas às vezes aquele dia esconde ela fica bota as bonecas para fazer sentado fazer a rodinha e coloca aquele que esconde alguma coisa atrás, está atrás de quem? Ela gosta muito dessa e também às vezes dá depois da música aqui ela aprendeu a colocar as bonecas em círculo aí começa, canta uma música e passa agora é sua vez ela vai passando as bonecas de um lugar para o outro como se tivesse falando aqui música (Pai da C 2).

Ela adora ficar tocando a bateria, dançar ela gosta, gosta de ver vídeo de música, cantar a música, tanto as daqui quanto as em geral assim né... infantil do dia-dia... Gosta também de música de adulto, as vezes eu gosto muito de música com letra em inglês, mas apesar dela não saber a língua, ela reage ao estímulo musical, ao ritmo. E eu acho assim, como é uma diferente das infantis, de maneira... pelo menos das mais tradicionais... (Pai da C 3).

Além de uma guitarra de brinquedo, que adora brincar com ela, das panelas para fazer batuque, ele canta o tempo inteiro. Canta no chuveiro, a gente gosta muito de cantar em casa sabe? Tenho dois tios que tocam violão, e estamos sempre juntos, então isto para ele é muito comum (Mãe da C4).

Atividades musicais preferidas dele são as músicas e alguns instrumentos que ele tem. Por exemplo, um tambor, um chocalho, então a gente sempre traz alguma coisa relacionada à música para ele. Quando ele escuta música em qualquer lugar, demonstra facilmente que gosta. E o curioso é que pode ter muitas outras coisas chamando sua atenção ao seu redor, mas se ele ouvir a música, ele senta imediatamente. Ontem mesmo, nós observamos que ao colocarmos um DVD para passar na tv e imediatamente vimos ele sentar para assistir até o término do vídeo (Mãe da C5).

A gente tem uma caixinha com vários instrumentos e objetos musicais, pois no início das terapias precisávamos estimulá-la musicalmente, mas hoje ela já está bem acostumada a observar as atividades musicais e demonstra querer mimicar, usando gestos aprendidos nos musicais.

Tem um grupo que a gente conheceu no meio do ano, que chama grupo TRIII, conhecemos no Youtube, eles eram pessoas do “Palavra cantada”. Aí eles têm uma música que é Pão, pão, pão, pão, pão... E eles cantam gesticulando, e ela foi evoluindo nos gestos propostos. E hoje ela já quer fazer a coreografia, coisa que para ela é bem difícil por causa da falta de coordenação motora (Mãe da C 6).

Ele tem um teclado que ele gosta muito e utiliza como brinquedo. Então ele mesmo liga o teclado e vai brincando com os sons conhecidos e também demonstra curiosidade em descobrir novos sons e funções de outros botões do teclado. Pois ele

já consegue colocar alguns ritmos no teclado. Também tem uma bateria, que ele tocar quase todos os dias (Pai da C7).

Em casa ela assiste muito os vídeos infantis do Youtube, como os da Galinha Pintadinha, Patati e Patatá e outros. Se nos desenhos não tiver música, para ela não é interessante (Mãe da C 8).

Ela gosta de violão, pedindo a gente para cantar. Gosta de dançar...Ganhou até um cajón. Além de ligar o tablete para assistir aos desenhos com musicais diariamente. Mas eu prefiro brincar com ela de outras formas, a que deixá-la muito tempo no tablet (Tia da C 9).

O trabalho de estimulação musical é uma parceria dos professores com as famílias em benefício das crianças, e as aulas são apenas um pequeno recorte na vida da criança. O verdadeiro estímulo ocorre em casa, quando mães, pais, irmãos e cuidadores passam a “musicalizar a vida das crianças, colocando música em vários momentos do dia. Desde a hora em que acordam, nas brincadeiras cotidianas, nos passeios de carro, na hora de comer, tomar banho e dormir. As atividades musicais podem ser um elemento de alegria e descontração, ao permitir pequenos prazeres musicais que são essenciais no cotidiano das famílias (FREIRE, 2011).

Pode-se perceber que a estimulação das crianças em relação às atividades desenvolvidas no projeto está acontecendo de maneira satisfatória, uma vez que os pais têm incentivado suas crianças nas diversas atividades musicais em diferentes situações do convívio familiar.

2. Benefícios que as crianças com Síndrome de Down tiveram com o projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF

Nesta segunda categoria, foram observados os principais benefícios obtidos pelas crianças com a participação no projeto. Entre eles, foram citados pelos responsáveis: aumento do interesse pela música, a melhora na socialização, o estímulo à ludicidade musical, a aculturação, a melhoria no ritmo e na coordenação motora, o convívio inclusivo com o foco no respeito mútuo.

Eu acho que o benefício maior é o desenvolvimento dela... a convivência dela com as crianças... Com outras pessoas ela... o social dela acho que melhorou, esse lado social acho que melhorou muito (Mãe da C 1).

Eu acho que o principal ganho dela foi aprender a gostar de música. Porque ela, se interage agora é muito, quando ela ouve qualquer ritmo, ela já sai cantando com facilidade. As músicas da escola também, ela chega, ela mostra que sabe todas as musiquinhas da escola, pois chega cantando... acho que foi o estímulo daqui que a influenciou (Pai da C 2).

Eu acho que ela aumentou o interesse... uma coisa que eu vejo são passados princípios, e para mim é até um pouco difícil dizer, porque eu não sei nada de música, mas sempre gostei muito de música, infelizmente fiquei só na parte de ouvir... eu vejo que quando passam esses conceitos, ela está assimilando, pois quando fazemos algumas

coisas que remetem as atividades do projeto, então constatamos essa assimilação dela (Pai da C 3).

A gente observa muito a questão da fala, as palavras que ele consegue pronunciar-la. Ele pronuncia relativamente direitinho. Não forma frase ainda, mas a única frase que ele diz é: “eu te amo...” e sai perfeitamente. Observamos também, que ele está ganhando esse estímulo de completar as frases, ajudando-o no raciocínio lógico. Outra coisa que eu acho que é muito legal lá, é a convivência com outras crianças, tanto as que têm necessidades educacionais especiais, quanto para as que não tem NEE. Pois assim, todos nós aprendemos a refletir e a lidar de maneira mais respeitosa com todas as pessoas (Mãe da C 4).

Acreditamos que as pessoas já veem nele, a influência obtida através da musicalização. Pois quando chegamos na igreja, lá ele já demonstra interesse pelos instrumentos, indo para perto dos músicos e demonstrando vontade de pegá-los. Levanta as mãos na hora do louvor, como as outras pessoas também fazem, demonstrando que está percebendo o quanto é aprovada aquela atitude. Então vemos esse desenvolvimento na vida dele, a diferença após a sua participação no projeto de musicalização. Em casa também, a irmã, canta junto com ele, seja acompanhando um programa de televisão, ou apenas ouvindo o áudio das músicas (Mãe da C 5).

Hoje nós vemos três tipos de ganhos que a música traz para ela, a de socialização, pelo contato que tem com outras crianças, tentando repetir as coisas feitas em cada momento, com a aculturação. A questão motora também achamos que tem o ganho porque ela hoje tem muito melhor do que antes, a noção de ritmo. E acredito que isso a ajude tanto na questão do andar quanto da fala. Outros profissionais já elogiaram “nossa como ela faz tudo no ritmo”, então na questão da coordenação motora, na questão da fala, a música contribuiu (Mãe da C 6).

Como ele ficou pouco tempo no projeto, por conta da nossa agenda, mas gostamos muito do ambiente, das pessoas e crianças que frequentavam as aulas. Então o maior benefício para ele era o próprio divertimento que ele tinha naquele momento sendo realizadas várias atividades em grupo (Pai da C 7).

A socialização dela melhorou, o estímulo musical, com interesse por outros instrumentos e sons musicais. Pois quando a vemos batendo a colher nos copos, pratos ou outros objetos, acreditamos que ela está buscando outros resultados sonoros (Mãe da C 8).

Aumentou o interesse pela música, pois quando chega o dia de levá-la na aula de música, ela fica bem animada. Vemos que quanto mais pudermos inserir ela em contextos sociais, melhor será para o futuro dela. Eu sempre falo para as pessoas que convivem com essas crianças, é que elas não precisam de muita coisa, além de carinho, amor e dedicação para sentirem-se estimuladas e comecem a interagir mais espontaneamente com outras pessoas (Tia da C 9).

Os possíveis benefícios, apontados por Birkenshaw Fleming (1993 *apud* JOLY, 2006), da educação musical para pessoas com NEE são: o reforço da autoestima por meio das atividades pensadas especialmente para cada caso, o estímulo e a interação social, o desenvolvimento de tônus muscular e de linguagem, o desenvolvimento das facetas da audição, como a sensibilização ao som, a audição sequencial e a memória, assim como o estímulo total do cérebro (afetivo e lógico).

De acordo com a literatura citada e o que foi comprovado com as declarações dos responsáveis, pode-se dizer que os benefícios obtidos pelas crianças foram diversos e trouxeram muitos ganhos nos diferentes campos da aprendizagem, uma vez que proporcionaram melhorias

no desenvolvimento quanto à socialização, a interação, o interesse e o gosto pela música, a articulação da fala, o raciocínio lógico, a coordenação motora, as noções de ritmo, o entretenimento, o estímulo musical e o aumento da autoestima.

Também foram incluídas, na segunda categoria, as respostas dos profissionais de saúde em relação aos benefícios esperados relacionados ao desenvolvimento das crianças com síndrome de Down por meio de atividades de musicalização. Foram relatadas as expectativas das áreas segundo cada profissional:

Como eu não tenho conhecimento da área de musicalização, posso dizer sobre os relatos que as mães me trazem, falando que suas crianças estão aderindo e se adaptando às terapias. No entanto, tenho várias crianças que as mães afirmaram ter melhorado muitos aspectos comportamentais no dia-dia. Como a diminuição da sensibilidade à ruídos, aumentou a concentração e socialização, ficando assim mais tranquilas. Na parte de reabilitação as vezes é difícil trazê-los às interações, mas eles mostraram que os pacientes que fizeram musicalização, melhoraram em muitos aspectos, como a socialização, concentração e resistência aos estímulos sonoros (Neuropediatra).

Acreditamos que é muito importante e agregador para o aprendizado delas como um todo. Seja por associação de datas, ou por associar a higiene das mãos antes das refeições com alguma música que gostam e os fazer remeterem a estas atividades. E em termos de desenvolvimento mesmo, como a acuidade auditiva delas não é tão boa como a acuidade visual, então uma forma de você desenvolver isto com a música, é fator importante. Por exemplo na sensibilidade da criança, a música acalma e desperta nela a concentração. Os ritmos podem favorecer aquelas crianças que têm dificuldade no equilíbrio motor, aguçando a audição e a fala (Pediatria).

São vários os benefícios esperados a partir da musicalização. Na Síndrome de Down, particularmente, ajuda muito no desenvolvimento da linguagem; na auto expressão (música+gestos+emoção); percepção auditiva e tátil (instrumentos musicais e outros objetos com texturas e sons diferentes, como a madeira, o metal, o plástico...) Também por muitas canções infantis utilizarem onomatopeias, como au, au; piu, piu; miau, então tanto a utilização desses fonemas pode facilitar a articulação e a memorização, quanto pode melhorar o desenvolvimento das capacidades motoras e sensoriais, da força muscular e da fala através de atividades musicais que contenham gestos e palavras com muito ritmo e emoção. Sob o ponto de vista fonoaudiológico, a música pode auxiliar no desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down como um todo, pois aguça a sensibilidade, a atenção e a memória auditivas, estimula a interação social, reforça os vínculos afetivos, dentre tantos outros benefícios. Vale ressaltar que o ritmo presente em todas atividades musicais, auxilia na fluência da fala, nas atividades que envolvem a coordenação motora, na organização do pensamento e na sequência lógica (Fonoaudióloga).

Eu vejo como fisioterapeuta, um benefício muito grande nas atividades musicais, quanto as crianças com Trissomia do 21. Além de desenvolver áreas específicas do cérebro, que facilitam no controle motor fino, na coordenação e na concentração. Ela também é associada a atividades de estimulação, pois melhora muito o desempenho da criança, por ser uma forma de atividade mais lúdica (Fisioterapeuta).

Segundo Voivodic (2004), em relação ao tipo de interação, é conveniente ensinar aos pais a adotarem uma atitude mais relaxada e recíproca. Que a direção que caracteriza a interação seja acompanhada de maior sensibilidade e sincronização com as necessidades da criança. Por

outro lado, é necessário que modifiquem suas estratégias conforme a criança evolui. Os profissionais devem ajudar a estabelecer interações positivas que sejam desfrutadas tanto pelos pais quanto pelas crianças, para evitarem que se transformem em situações estressantes e pouco agradáveis. Dessa maneira, torna-se essencial conscientizar as famílias a ver como algo natural pedir ajuda profissional para sua interação com uma criança com atraso no desenvolvimento e esse auxílio deve ocorrer não só nos primeiros momentos de adaptação à criança, mas também em outros momentos de seu desenvolvimento, pois as necessidades que ela manifesta vão mudando com o passar do tempo (VOIVODIC, 2004).

Em relação aos relatos dos profissionais sobre os benefícios observados e esperados das atividades de musicalização com crianças com síndrome de Down, podemos citar: a socialização; a concentração; a resistência aos estímulos sonoros; a associação de músicas com hábitos saudáveis do cotidiano; o desenvolvimento da acuidade auditiva; o desenvolvimento tanto do equilíbrio motor, através do ritmo, quanto da linguagem na auto expressão; a percepção auditiva e tátil; a facilitação da articulação e da memorização; a organização do pensamento e da sequência lógica; o aumento da sensibilidade e do reforço dos vínculos afetivos; o favorecimento da condição quanto a mudança de humor; a melhora o desenvolvimento das capacidades motoras e sensoriais, da força muscular e da fala; e o desenvolvimento de áreas específicas do cérebro que favorecem o controle motor fino e a coordenação. E por essas atividades terem o caráter lúdico, proporcionaram uma melhora significativa no desempenho das crianças.

3. Mudanças percebidas no desenvolvimento musical da criança a partir da participação no projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF

Na terceira categoria, foram descritas as mudanças percebidas no desenvolvimento musical das crianças. As principais mudanças percebidas pelos pais e responsáveis foram: maior frequência nas brincadeiras e atividades musicais cotidianas, aumento do interesse por instrumentos e sons musicais diversos, melhora na maturidade sensorial auditiva, aumento da curiosidade musical, diminuição da timidez:

[e]u vejo que eles passaram a cantar com maior frequência. Têm dias que eles fazem uma apresentação aí na frente da sala, que nós ficamos um tempão observando eles falarem que vão cantar essa ou aquela música... Antes os irmãos maiores ficavam escutando outros estilos de músicas e as músicas infantis ficavam meio que afastada, e com a influência das atividades musicais do projeto, então eles começaram a cantar mais (Mãe da C1).

A principal foi dela ter tido interesse de ficar observando os instrumentos. Porque a gente não tinha muito contato com essa questão de música instrumental e ela agora ver uma coisa ela pergunta: papai o que é isso? É um violão? É uma guitarra? É um pandeiro? As vezes no desenho que a gente faz, ela já identifica. Porque para nós que não tínhamos contato nenhum com a música, para ela já vai ser um pouco diferente... porque o contato nosso não tinha nenhum, a gente nem conhecia não se interessava muito nessa questão (Pai da C 2).

Uma coisa que eu vejo muito boa no desenvolvimento musical dela é a coisa do ritmo, eu acho que ela agora hoje em dia ela está dançando bem melhor (Pai da C 3).

O que nós vemos diariamente é que ele gosta de cantar, ele vai para o banheiro, pega a escova de dente e finge que é violão. Então assim, sabemos que esses comportamentos são em função das atividades musicais do projeto. O “carinho”, por exemplo, quando ele está com sono, ele pede para cantar, para contar historinhas. Pois já sabe que o carinho, serve para dormir. Portanto, achamos muito válida, todas as atividades trabalhadas no projeto (Mãe da C4).

Antes ele não tinha uma pegada de mão assim bem firme, pois hoje, ele já consegue segurar os instrumentos de uma maneira mais adequada, e também demonstra reconhecer tanto o violão quanto alguns outros instrumentos de percussão (Mãe da C 5).

No começo percebemos que, por ela ter algumas sensibilidades auditivas, então ela tinha medo de alguns sons, como por exemplo, sopros. Acreditamos que a maturidade sensorial auditiva vai melhorando, então ela tem melhorado nesta parte (Mãe da C 6).

A gente percebe que cada vez ele demonstra gostar mais de música, realmente é um negócio que veio para ficar, assim vemos o seu interesse pela música. Diferente de um gosto por um brinquedo que depois é deixado de lado quando se enjoa. Pois já tem um bom tempo que o Theo vem gostando de música e vai explorando cada vez mais sua curiosidade musical no teclado, até encontrou outros recursos sonoros que eu nem sabia que existia. A permanência do seu interesse pelos brinquedos musicais nos deixam tranquilos quanto aos resultados advindos dessa influência (Pai da C 7).

Antes ela era mais tímida, mas hoje ela já fica mais à vontade para dançar, fazer gestos quando está em algum ambiente que tem música (Mãe da C 8).

Como ela sempre foi incentivada em casa com atividades musicais, porque o meu marido é músico e de vez em quando pega o violão para tocar, logo ela pede para cantar para ela. Então acreditamos que essas atividades musicais estão sendo muito boas agora, muito mais serão os benefícios alcançados em sua vida futura (Tia da C 9).

Segundo Matias e Freire (2005), as aulas de música têm se tornado muito importantes para as famílias, uma vez que influenciam no desenvolvimento afetivo das crianças e dos pais, estimulam o desenvolvimento musical, cognitivo, social e psicomotor. A musicalização influencia toda a vida das crianças, além de contribuir para o enriquecimento do ambiente afetivo e musical das famílias.

De uma maneira geral, a maioria dos pais e responsáveis, nesta pesquisa, afirmaram que perceberam mudanças significativas nos aspectos cognitivos, sociais, psicomotores de suas crianças. Com isso, observaram uma melhora no ambiente familiar por meio da maior afetividade e do desenvolvimento musical, que foram proporcionados pelas atividades musicais desenvolvidas dentro e fora do projeto.

Nessa terceira categoria, foram inseridos os pontos de vista dos profissionais da saúde sobre as mudanças percebidas no desenvolvimento musical de crianças com SD:

[a] gente percebe que as crianças que fazem alguma atividade relacionada à musicalização desde pequenas, têm uma maior facilidade em responder as terapias, né? Tanto no quesito de concentração, que eu tenho a impressão que é o que tem mais ganho nessa área do cérebro, quanto na coordenação motora, porque quando a gente chega num determinado ponto do atendimento com as crianças, a gente percebe que as que foram estimuladas com musicalização mais cedo, têm maior facilidade em aprender. Em determinadas atividades do que outras que não tiveram esse contato com a música, talvez pelas áreas do cérebro que são estimuladas durante as aulas de música, o contato com a música e com os instrumentos musicais (Fisioterapeuta).

A atividade musical é boa em qualquer condição, inclusive na trissomia do 21 (Síndrome de Down), sabemos que a música é um estimulante agradável, que levanta essas crianças de qualquer zona de tristeza que estejam acometidos. Então a música para essas crianças é um fator transformador. Se todas as pessoas com Down tivessem acesso à musicalização, seria maravilhoso. Qualquer terapia que venha beneficiar a condição deles de oscilação de mudança de humor, labilidade emocional, isto será de grande valia para eles. E o quanto antes começarem nessas terapias, mais benefícios poderão ter (Pediatra).

A música satisfaz algumas necessidades escondidas, permitindo que o indivíduo transite entre fantasia e realidade enquanto realiza as experiências. Ela desperta a criatividade, integra experiências que levarão a criança a um armazenamento de material em seu consciente. Isso é de grande valor para os profissionais da área da saúde, uma vez que os benefícios fisiológicos e psicológicos são muitos: ao ter a possibilidade de fazer música (escutar, cantar e experienciar), a criança com deficiência terá contato com um novo modo de perceber a vida, mudando seus pensamentos, alterando suas emoções, alcançando uma maior harmonia entre saúde física e mental. A música pode mudar o comportamento das pessoas, atuando como um “agente mediatizador” para auxiliá-la na construção de um diálogo com a realidade. O acesso à música favorece o indivíduo, integrando-o com o mundo, propiciando seu desenvolvimento como ser social (LOURO, 2016).

Tais respostas vieram ao encontro do anseio dos pais e responsáveis, uma vez que todos observaram, de certa forma, algum tipo de mudança no comportamento cotidiano de suas crianças no convívio familiar: as respostas estão sendo bem positivas de acordo com as observações relatadas.

A música pode ser um instrumento importante para se aprimorar a comunicação, com muita frequência assume aspecto de recreação e certamente é fonte comprovada de reabilitação. Mas todas essas possibilidades em relação à música não excluem a importância da educação musical vista como um processo de alfabetização e sensibilização, sobretudo porque esses

processos, além da aprendizagem musical em si, proporcionam uma melhoria em vários âmbitos da vida do indivíduo (LOURO, 2006).

Sobre as capacidades das crianças com SD desenvolverem atividades musicais por meio da aculturação, podemos afirmar que elas são diversas e que estão acontecendo com a interação social, na medida em que são desenvolvidas atividades com outras crianças e adultos participantes do projeto. Percebe-se a socialização com as demais crianças e, com o estímulo recebido em casa por seus responsáveis, exercitam a memória quando reproduzem as situações vivenciadas durante o contexto das aulas, e demonstram, ao serem estimuladas, interesse em reproduzir suas atividades preferidas.

A educação musical tem seus princípios alicerçados no desenvolvimento de habilidades auditivas, cognitivas, motoras e emocionais a partir das propriedades do som (altura, duração, intensidade e timbre) (MATEIRO, 2011). Sendo assim, a união de música, psicomotricidade e psicopedagogia pode ser um reforçador no trabalho musical com crianças com deficiências e transtornos diversos, pois tais campos de atuação permeiam o desenvolvimento da pessoa e visam trabalhar habilidades semelhantes. A musicalização sempre proporciona estímulo psicomotor, pois trabalha todos os aspectos psicomotores de que necessitamos e tende a resultar em uma boa aprendizagem futura, seja musical ou outra qualquer (LOURO, 2016).

Diante de tais ideias, é relevante também destacar os benefícios que essas crianças tiveram em relação ao seu desenvolvimento social, afetivo, emocional, lúdico, psicomotor e cognitivo, principalmente nas interações sociais com as outras crianças. Esses benefícios proporcionaram mudanças significativas, uma vez que as crianças passaram a ter maior curiosidade e interesse por brincadeiras, atividades musicais e instrumentos diversos; além de ficarem menos introvertidas, houve também uma maturidade sensorial e auditiva, o que foi relatado não somente pelos pais e responsáveis, mas também pelos profissionais de saúde.

Segundo Vygotsky (1979), desenvolvimento e aprendizagem estão profundamente inter-relacionados, sendo que um não pode ser explicado sem o outro, apesar de constituírem processos diferentes. A aprendizagem pode abrir continuamente novos progressos cognitivos qualitativos. Esse autor considera a aprendizagem como um processo mediado pela interação com os outros, que está sempre melhorando o desenvolvimento, cria desenvolvimento porque é responsável pela ZDP.

A aprendizagem mediada é concebida como meio que leva ao desenvolvimento cognitivo. A zona potencial (ZDP) é produzida a partir do sujeito - de um Nível de Desenvolvimento Atual -, ao nível de desenvolvimento que se pode alcançar com a ajuda de um adulto (Nível de Desenvolvimento Potencial) (VYGOTSKY, 1979).

De acordo com a literatura citada e os resultados obtidos com pelas entrevistas feitas com os pais e responsáveis de crianças com SD, constatou-se que as atividades desenvolvidas durante as aulas promoveram a aprendizagem mediada pela interação das crianças umas com as outras e com os adultos, bem como, uma aculturação musical através das vivências das atividades propostas, proporcionando melhoria nos processos cognitivos e no desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que nortearam esta pesquisa baseiam-se em minha trajetória pessoal: quando criança, não tive oportunidade de estudar ou vivenciar alguma atividade musical e só tive a oportunidade de tê-lo na fase adulta, quando ingressei na Escola de Música de Brasília, e mais tarde, ao entrar para a Banda de Música da PMDF. A partir da implementação do projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF, surgiu o interesse em desenvolver um trabalho na área de musicalização infantil, mesmo porquê, de certa maneira me identifiquei com as crianças que foram incluídas, por ter me sentido excluído dos ambientes de vivências musicais durante toda infância e adolescência.

Como objetivo geral, este trabalho buscou compreender se as crianças com SD são beneficiadas por meio da aculturação proporcionada pelas atividades musicais desenvolvidas no projeto de Musicalização Inclusiva implementado pela PMDF. Para saber se os benefícios ocorreram - se essas crianças conseguiram benefícios em seu desenvolvimento por meio das atividades musicais e da aculturação - e quais foram esses benefícios, foi necessário averiguar por meio das entrevistas realizadas com pais de crianças portadores de SD e profissionais da saúde sobre as respostas das crianças no cotidiano familiar, as atividades preferidas por elas, os ganhos obtidos nas diversas áreas do desenvolvimento e as mudanças percebidas na evolução musical dessas crianças.

Desse modo, os resultados analisados da primeira categoria de análise - *Capacidade das crianças com Síndrome de Down desenvolverem atividades musicais por meio da aculturação* - demonstraram que as respostas das crianças às atividades de musicalização vivenciadas, dentro do contexto familiar, foram o desenvolvimento da socialização, do convívio entre seus pares, da interação social, além do desenvolvimento cognitivo, por meio do estímulo da memória. E quando essas crianças foram estimuladas por seus responsáveis, demonstraram gosto por cantar, dançar, assistir vídeos e brincar com objetos e/ou instrumentos musicais. Vale ressaltar, aqui, também, que a participação dos pais e responsáveis, tanto no momento das aulas, quanto nas atividades desenvolvidas em casa, ampliou a consciência sobre a participação familiar na estimulação e no cultivo de orientações musicais informais dadas a cada criança, o que constitui uma contribuição significativa para a inclusão das crianças no ambiente familiar, como foi constatado com os relatos nas entrevistas. Isso se dá, sobretudo, pela interação positiva da família, uma vez que ela proporciona não somente o desenvolvimento afetivo e social, mas também o desenvolvimento cognitivo da criança.

Os resultados mostram que a aculturação musical que cada criança adquiriu foi construída no decorrer desta pesquisa. Desta forma, os resultados referentes à audição preparatória de Gordon, indicam que, na maioria das crianças pesquisadas, houve mudança significativa na participação de algumas, que no início não aceitavam alguma sugestão de atividade dos professores e, posteriormente, passaram a aceitar com mais facilidade o incentivo de suas participações nas atividades, interagindo com o grupo e demonstrando suas evoluções nos estágios da aculturação.

A segunda categoria de análise foi nomeada como *benefícios que as crianças com SD estão tendo com projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF*. Nessa categoria foram analisadas as respostas dos pais e profissionais de saúde entrevistados. Pode-se dizer que os benefícios foram observados nas diversas áreas do desenvolvimento e trouxeram muitos avanços nos diferentes campos da aprendizagem, tais como: socialização, interação, interesse e gosto pela música, articulação da fala, coordenação motora, entretenimento, noções de ritmo, estimulação musical, além do aumento da autoestima, e do fortalecimento dos vínculos sociais e afetivos.

Wylie (2006), afirma que o fazer musical ajuda a criança com SD a se comunicar sem a necessidade de usar a linguagem verbal. Os elementos como a pulsação, o ritmo, a melodia, entre outros, presentes em atividades musicais específicas, ajudam a criança a processar positivamente os sentimentos que tem sobre ela mesma, além de exigirem respostas passivas e ativas, manipulação física, interação social e habilidades cognitivas.

Na terceira categoria, denominada *mudanças percebidas no desenvolvimento musical da criança a partir da participação no projeto de Musicalização Inclusiva na PMDF*, foram descritas as principais mudanças observadas sobretudo no desenvolvimento musical das crianças, que, segundo seus responsáveis e os profissionais, apresentaram maior frequência de brincadeiras e de atividades musicais no ambiente familiar. Também se constatou haver maior demonstração de interesse e curiosidade por instrumentos e sons musicais diversos, crescimento da maturidade sensorial e auditiva, diminuição da timidez, ou seja, as crianças se tornaram mais extrovertidas.

Para crianças com SD, o aspecto do fazer musical torna-se essencial, já que a maioria delas possui dificuldades em comunicar-se verbalmente. Contudo, as razões dessas dificuldades podem ser entendidas também pelas diferenças entre as crianças, tenham elas necessidades especiais ou não. Algumas são mais extrovertidas, outras mais reservadas, por exemplo, o que pode ter um impacto direto sobre o desenrolar das aulas (RAVAGNANI, 2009).

A qualidade da interação entre pais e filhos produz efeitos importantes no desenvolvimento das áreas cognitiva, linguísticas e sócio emocional da criança com deficiência intelectual. Desde os primeiros anos de vida, a criança com SD tem dificuldade para manter a atenção e estar alerta aos estímulos externos. Em geral, essas crianças são menos interativas e respondem menos ao adulto, mais isso não significa que não sejam capazes de desenvolver esse tipo de comportamento. Nessas crianças, o comportamento interativo se manifesta de forma diferente e em momentos diferentes em relação à criança sem atraso (VOIVODIC, 2004).

Diante de tais afirmações, pode-se dizer que as mudanças percebidas no desenvolvimento musical das crianças foram possibilitadas pela participação dos pais e responsáveis nas interações realizadas com as crianças durante as atividades vivenciadas nas aulas, assim como pela extensão dessas práticas no ambiente familiar.

Ao observar os referenciais teóricos que fundamentaram esta pesquisa, ficou visível que algumas diretrizes descritas por Vygotsky (1978) na ZDP, como as interações sociais e a importância dos pares como mediadores da aprendizagem, foram muito utilizadas nas práticas musicais com as crianças e seus pais. E também, como a Teoria da Aprendizagem Musical para bebês e recém-nascidos e criança em idade pré-escolar de Gordon, principalmente, o capítulo que trata da audição preparatória, seus tipos e estágios, onde ele esclarece como acontece o processo de aprendizagem musical nas crianças.

A inclusão não pode continuar a ser vista como uma utopia: ela não é um modismo e não está ligada apenas às escolas. Ela é um processo social maior, que engloba a educação inclusiva, estando vinculada ao respeito aos direitos humanos. Todos os indivíduos, com deficiência ou não, devem ter seus direitos respeitados, podem fazer parte da sociedade e, portanto, devem ser aceitos nas escolas e ter suas necessidades educacionais atendidas. A inclusão pressupõe mudanças nas atitudes das pessoas, na estrutura social e na educação. Pressupõe a valorização da diversidade dentro da comunidade humana. As mudanças, nesse sentido, são lentas e exigem luta, assim como na história da humanidade sempre houve lutas para a garantia de todos os direitos humanos (VOIVODIC, 2004).

Diante dos aspectos da aculturação relacionada à musicalização de crianças com síndrome de Down, observa-se que o tempo para a aculturação musical e os benefícios que ela traz podem variar de acordo com a rotina familiar de cada criança. Desse modo, percebe-se que as crianças com SD, foram beneficiadas com a aculturação musical por meio das ações vivenciadas no projeto, principalmente quando reproduzem as atividades em casa. Foram percebidos, também, avanços obtidos nas áreas social, afetiva, cognitiva e motora, além das mudanças significativas no convívio familiar descritas pelos pais e responsáveis.

Após do desenvolvimento da pesquisa, constata-se que cada criança com SD, tem sua maneira e capacidade para assimilar música, e, para isso, as atividades musicais precisam ser mediadas por seus responsáveis no ambiente familiar informal e cotidianamente, alimentando e fortalecendo suas aptidões musicais em desenvolvimento.

Percebi como professor e também na situação de pesquisador do contexto de musicalização inclusiva, que as ações da aculturação musical do projeto, podem fazer com que essas crianças percebam, com o auxílio de seus responsáveis, os benefícios trazidos por tais ações, mesmo quando não frequentarem mais o projeto. Vejo que este trabalho ampliou minha visão sobre as possibilidades de ensinar música para crianças num contexto inclusivo e também me proporcionou um olhar mais cuidadoso e mais humano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Gizelle de Oliveira. *A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais oriundos da educação precoce: o papel do professor como mediador desse processo*. 2011. 83 f. Monografia (Curso de Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão da UAB/UnB-Polo de Ceilândia) – Universidade de Brasília, Cidade, 2011.

ALVIN, J. *Musica para el niño disminuído*. Buenos Aires, Ricordi Editora, 1966.

AUGUSTO, M. I. C. As possibilidades de estimulação de portadores da síndrome de Down em musicoterapia. 2003. 25 f. Monografia (Graduação em Musicoterapia) - Conservatório Brasileiro de Música, Centro Universitário, Rio de Janeiro, 2003.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAVA, Arthur. *Musicalização de crianças entre oito meses e três anos de idade: a abordagem à criança e aos processos de ensino e aprendizagem em música a partir de Winnicott, Lapierre e Gordon*. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 set. 2015.

_____. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. Portaria SEDH nº 2.344, de 3 de novembro de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2011.

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

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Cidade, v. __, n. 16, p. x-y, mar. 2007.

BRITO, T. A. Música. In: AUTORIA. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998. p. 45-79.

CONSTANTINO, Natali Reis Garcia. *Musicalidade para a criança especial como recurso na comunicação*. 2013. 43 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Albert Einstein, Cidade, 2013.

CORREA, Aruna Noal. *Bebês produzem músicas? O brincar-musical de bebês em berçário*. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cidade, 2013.

COTRIN, Ronaldo Murtinho Braga. *A educação musical no processo de inclusão de crianças com necessidades especiais*. 2009. 40 f. Monografia (Licenciatura em Música) - Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

DOURADO, Paulo; MILLET, Maria Eugênia. *Manual de Criatividades*. Salvador: editora, 1998. Disponível em: <link>. Acesso em: dia abreviatura do mês 2016.

FERREIRA, Isabel Maria Campos. *A importância da Música no desenvolvimento global das crianças com Necessidades Educativas Especiais: perspectiva dos Professores do 1o Ciclo e de Educação Especial*. 2012. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. *Educação inclusiva*. Cidade: Editora DP & A, 2003.

FINO, C. N. Vygotsky e a ZDP, três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, Cidade, v. 14, n. 2, p. 273-291, ano.

FREIRE, R. D. *et al.* Aspectos da Avaliação do Desenvolvimento Musical de Crianças do Nascimento aos 5 anos e seu Impacto na Família. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007, Cidade de realização do evento. *Anais...* Cidade de publicação: editora, 2007. p. x-y.

FREIRE, R. J. D. Planejamento na Educação musical Infantil. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPPOM), 18., 2008, Salvador. *Anais...* Cidade de publicação: editora, 2008. p. x-y.

FREIRE, R. J. D., FREIRE, S. F. A música e o outro: interações significativas na infância. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL, 2, ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UFBA, 2011, Salvador. *Anais...* Salvador: editora, ago. 2011. p. x-y.

_____. Implementação e estruturação de um projeto de musicalização infantil: relato de experiência. XVII Encontro Nacional da ABEM. São Paulo: editora, 2008.

_____. Parents' conferences in early childhood music learning process: A case study. Proceedings of ECME [Early Childhood Music Education] Commission 13th International Seminar of ISME [International Society for Music Education] Music in the early years: Research, Theory and Practice: 14-19 July 2008, Centro Giovanni XIII, Frascati, Rome, Italy

_____. Planejamento de atividades musicais para bebês com Síndrome de Down e suas famílias. II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil, Escola de Música da UFBA, PPGMus-Salvador, 01 a 03 de agosto de 2011.

GARCIA, E. C. P. *Proposta para uma vivência musical: um estudo de caso em educação musical com portadores da Síndrome de Down*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade aberta do Brasil-UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica- Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONZALES, Eugenio. *Necessidades educacionais específicas*. Daisy Vaz de Moraes (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2007.

GORDON, E. E. *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em idade Pré-Escolar*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GUIMARÃES, Sirlene. Relato sobre o atendimento psicológico a pessoas com síndrome de Down e familiares: entrevista com Maria Izabel Valente. *Psicologia Argumento*. Cidade, v.24, n.46, p.11-13, 2006.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 83-90, set. 2002.

_____. Percepção nos primeiros anos de vida. In: _____. (Org.) *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 271-302.

_____. Todos os bebês são especiais: a importância da música no início da vida. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ATENÇÃO E ESTIMULAÇÃO PRECOCE, 1, 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2008. p. x-y.

JOLY, Ilza, Zenker, Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L; DELBEN, L. (Orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Ed. Moderna, 2003. p. x-y.

_____. Música e educação especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento do indivíduo. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 79-86, 2003.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela. Educação Musical e Educação Especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. *Revista de Ciências Humanas UFRR*, textos e debates. Cidade, v. 1, n.15, p. x-y, 2008.

LAFETÁ, João Luiz. *Memorial Acadêmico*. Literatura e Sociedade. Cidade: editora, 1998.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri (Trad.). Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOURO, Viviane S.; ALONSO, Luís G.; ANDRADE, Alex F. *Música e Inclusão: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Som, 2016.

_____. *Uma visão geral sobre as deficiências; Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.

LUFT, Celso Pedro. *MinidicionárioLuft*. 13 ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MARTA PINHEIRO, Eunice A. F; CHIECO; Leonor F. F.; MARONEZI, Suely C. Miranda. *Educação da pessoa portadora de síndrome de Down: um estudo de caso*. Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Universidade Federal do Paraná.

MATIAS, R. B., FREIRE, R. D. A importância da música no fortalecimento de vínculos afetivos em famílias com bebês com Síndrome de Down. *Revista Ictus*, Cidade, v. __, n. __, p. x-y, dez, 2005.

MATTOS, Bruna Marturelli; BELLANI, Claudia Diehl Forti. A importância da estimulação precoce em bebês portadores de síndrome de Down. In: CONGRESSO ESTADUAL DAS APAES IV FÓRUM DE AUTODEFENSORES, 13., 2010, Blumenau. *Anais...* Blumenau: editora, 2010.p. x-y.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*. 10 ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. São Paulo: Artmed, 2003.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORRISON, S. Educational Computing for Intellectual Maturity.1993. Disponível em: <http://alcor.concordia.ca/~smorr/Intellectual_Maturity.html>. Acesso em: dia abrev. do mês ano.

OLIVEIRA, Cinthya Campos de. *Concepções de profissionais de educação sobre a educação especial para crianças de zero a três anos*.2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Cidade, 2014.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Cláudia Schilling (Trad.). Porto Alegre. Artmed, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. Novo Hamburgo: editora, 2013.

QUIVY, R.; L. V., CAMPENHOUDT. *Manual de Investigações em Ciências Sociais*. João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho (Trad.). Lisboa: Gradiva, 1995.

RAVAGNANI, Anahi. *A educação musical de crianças com síndrome de Down em um contexto de interação social*. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Síndrome de Down*. 2 ed. São Paulo: Memnon, Mackenzie, 2003.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Síndrome de Down*. São Paulo: Editora Mackenzie, 1999.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Crianças com Síndrome de Down e suas Interações Familiares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Cidade, v. 16, n. 3, p. 503-514, 2003.

STORER, Márcia Regina de Souza; VOIVODIC, Maria Antonieta. O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares. *Psicologia: Teoria e Prática*, Cidade, v. 4, n.2, p.31-40, 2002.

TARGINO, M. L. S. *Psicologia da Aprendizagem*. Licenciatura em Letras/Português. VII unidade. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

TRINDADE, Cristina Maria Teixeira; CERQUEIRA, Ana Beatriz Souza. O psicopedagogo e sua intervenção na aprendizagem de alunos com Síndrome de Down. *Título da revista*, Cidade, v. __, n. __, p. x-y, ano da publicação. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br> > Home > Artigos > Educação e Pedagogia.26/01/2013>. Acesso em: 07 abr. 2018.

VIANA, Ana Célia de Lima; FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. A musicalização como meio de intervenção no desenvolvimento de crianças com síndrome de Down – um Estudo de caso. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNESP, 21., 2011, São José do Rio Preto. *Anais...* São José do Rio Preto: editora, 2011. p. 05170–05173.

VOIVODIC, Maria Antonieta. *Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis: Vozes, 2004.

VYGOTSKY L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

_____. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

WILYE, J. The holistic learning outcomes of musical play for children with Down syndrome. *Syndrome Research and Practice*, Portsmouth, v. 5, n.2, p. 54-58, 2006.

ZAYRA, Cristina Marques Ferreira. *Representação da informal musical para a criança na primeira infância*. 2013. 71 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) - Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

O(a) senhor(a) e seu filho(a) estão sendo convidados a participar da pesquisa “Musicalização Inclusiva” de responsabilidade de Jonas Ramos Camelo aluno de mestrado, da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar como as crianças com SD aprendem música por meio da aculturação musical. Além disso, existem poucos trabalhos que tratam sobre esta temática, principalmente com crianças nesta faixa etária. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

O(a) senhor(a) e seu/sua filho(a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantidos o mais rigoroso sigilo e omissão total de informações que permitam identificar qualquer participante. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e filmagens, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável.

A coleta de dados será realizada por meio de aplicação de um questionário, uma entrevista semiestruturada com os participantes e observação das aulas. As entrevistas serão realizadas em datas, locais e horários previamente acordados entre os pais/responsáveis e o pesquisador. Se os senhores aceitarem participar, estarão contribuindo para identificar algumas respostas que as crianças contextualmente emitirem, fortalecendo a cultura da musicalização inclusiva no Distrito Federal.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O(A) senhor(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília (UnB) podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso, serão destruídos.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: **Jonas Ramos Camelo** no telefone (61)99905-1560, ou entre em contato pelo e-mail: ramoscamelo72@gmail.com, ou telefone para **Ricardo José Dourado Freire** (orientador da pesquisa) no número (61)984484424 - ambos da Universidade de Brasília.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de [explicitar a forma de devolução dos resultados aos participantes - quando couber, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH). As informações relacionadas à assinatura do TCLE ou aos direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH: cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Nome / assinatura do responsável

Jonas Ramos Camelo
Pesquisador Responsável

Brasília, ____ de _____ de _____.

Apêndice B: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - sigla

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de responsabilidade de Jonas Ramos Camelo, estudante da UnB, sobre aprendizagem musical por meio da aculturação musical. A pesquisa não será demorada e, se você aceitar participar, sua tarefa será apenas responder um questionário e depois responder algumas perguntas. A entrevista será gravada com um gravador de áudio. O título da pesquisa é: “A construção da aculturação musical na musicalização de crianças com Síndrome de Down no contexto da educação inclusiva em Brasília”. Seus pais permitiram que você participasse.

Queremos saber como são as vivências musicais familiares com as crianças. Se você aceitar participar, vai nos ajudar saber como as crianças podem desenvolver as suas aptidões musicais. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A aulas da pesquisa serão feitas na sala do Dojô, com crianças de 0 a 5 anos de idade, em uma data, local e horário a serem combinados. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem passaremos as informações que você nos der a estranhos. Os vídeos e áudios também não serão divulgados, e o uso desses materiais será feito somente pelo pesquisador, para análise dos dados. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa, ela será divulgada sob a forma de uma dissertação de mestrado, que ficará disponível online no site <<http://www.ppgmusicaemcontexto.unb.br/en/>>.

Se você tiver qualquer dúvida sobre esta pesquisa, pode ligar para: **Jonas Ramos Camelo no telefone (61) 99905-1560** ou enviar um e-mail para: ramoscamelo72@gmail.com.

Você também pode ligar para **Ricardo José Dourado Freire (orientador da pesquisa)** no **telefone (61)98448-4424**, ambos da Universidade de Brasília.

Nome / assinatura

Jonas Ramos Camelo
Pesquisador Responsável

Brasília, ___ de _____ de _____.

Apêndice C: Termo de autorização para utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO**

Termo de Autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e do som de minha voz na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “A construção da aculturação musical na musicalização de crianças com Síndrome de Down no contexto da educação inclusiva em Brasília”, sob responsabilidade de Jonas Ramos Camelo vinculado ao Programa de Pós Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília (UnB).

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise e avaliação da aprendizagem musical por parte da equipe de pesquisa. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, com exceção das atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do pesquisador responsável.

Desse modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Nome e Assinatura do (a) pesquisador

Assinatura do (a) participante / responsável

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice D: Roteiro da entrevista com pais e responsáveis

- 1) Como a criança responde em casa sobre as atividades musicais do projeto?
- 2) Cite as atividades musicais preferidas da criança quando é estimulada em casa por seus responsáveis:
- 3) Dê sua opinião sobre os benefícios provenientes do projeto para a criança:
- 4) Relate quais mudanças foram percebidas no desenvolvimento musical da criança:

Apêndice E: Roteiro da entrevista para os profissionais de saúde

- 1) Como a sua área vê as atividades de musicalização para as crianças com a síndrome de Down?
- 2) Fale um pouco sobre os benefícios da musicalização para o desenvolvimento das crianças com síndrome de Down: