

A MÚSICA COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Elaine Chiozini¹

RESUMO: Trata-se música, em que a atividade lúdica é valorizada como meio de promoção da cognição, afetividade e socialização, bem como é auxiliar no resgate, preparação e aprofundamento da aprendizagem da criança com síndrome de Down (SD) e sua busca por competências importantes para o futuro. Observa-se a grande responsabilidade do professor, que precisa participar do acompanhamento da criança e que possibilita acesso, acolhimento e permanência com qualidade do aluno com SD, cada um auxiliando, da melhor maneira possível, para que a aprendizagem aconteça, de forma lúdica e estimulante.

Palavras-Chave: Educação especial. Síndrome Down. Lúdico. Inclusão.

ABSTRACT: This research deals with music therapy in which play activity is valued as a means of promoting cognition, affectivity and socialization, as well as assisting in the rescue, preparation and deepening of the learning process of children with Down syndrome (DS) and their Search for important skills for the future. It is observed the great responsibility of the teacher, who need to participate in the monitoring of the child and that allows access, shelter and permanence with the quality of the student with DS, each one helping, in the best possible way, for the learning to happen, stimulant and playful.

Key words: Special Education. Down Syndrome. Playful. Inclusion.

INTRODUÇÃO

A música como instrumento lúdico facilitador do desenvolvimento da criança com SD é o tema escolhido para este trabalho de pesquisa e teve origem no interesse em valorizar o educador ou educadora como elemento facilitador da qualidade das atividades com intencionalidade educativa e formadora.

O trabalho de pesquisa bibliográfica tem como objetivo fornecer subsídios teóricos e práticos para educadores e educadoras, que pretendam tornar suas aulas mais atraentes, mais alegres e mais propensas a facilitar o desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais.

¹Graduada em Matemática pela Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos-SP; Pós-Graduada em Docência no Ensino Superior, Universidade Iguazu, Pós-Graduada em Pedagogia pela Unar- Universidade de Araras.

A pesquisa não pretende confirmar a hipótese do valor lúdico da música, mas sim, abrir caminho para seu uso como instrumento de intenção educativa, para desenvolvimento humano.

Ao permitir que a música faça parte das atividades lúdicas, de modo planejado, embasado em teorias, estruturado como estratégia pedagógica, se estará tornando relevante este trabalho, o que pode vir a proporcionar aquisição de competências significativas para o professor. No mínimo se pode pretender desenvolver a criatividade, a socialização e a autonomia da criança com SD.

MÚSICA COMO INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

Compor, interpretar, improvisar, ouvir, pular, dançar, bater palma. O trabalho com música para crianças deve abrir espaço para tudo isso e também levar em conta a enorme diversidade de composições do mundo moderno. E acima de tudo, tem de ser significativo para o desenvolvimento das crianças em sua capacidade de apreciar e produzir música. Pela música, a criança se expressa, mostra suas dificuldades e se desenvolve tanto cognitiva, como afetiva, cultural e socialmente.

Ferreira (2002), tentando explicar o que é linguagem musical, coloca que Linguagem musical é a linguagem que se aprende com a música e compreende várias outras linguagens: a língua, a musicalidade, os gestos, a linguagem das formas, das pausas e também dos silêncios. Intrínsecos a estas linguagens estão os sentidos. Ela diz que a linguagem musical tem a ver com os sentidos: sentidos que não dizem tudo, que não são transparentes, sentidos a aprender. E, dentre estes sentidos possíveis, alguns significam apenas linguagem musical.

Gainza (1988) coloca que uma vez assegurado o vínculo, a música fará, por si só, grande parte do desenvolvimento da linguagem musical, penetrando na criança, rompendo barreiras de todo tipo, abrindo canais de expressão e comunicação a nível psicofísico, induzindo, através de suas próprias estruturas internas e modificações significativas no aparelho mental da criança.

O conceito de escola está constantemente ameaçado pelas inovações tecnológicas, pelos meios de comunicação de massa, pela informática, e a comunidade escolar deve reivindicar o direito ao conhecimento. É preciso e é possível incluir música na alfabetização. A qualidade e consistência desta atividade só serão possíveis a partir

da reorganização da didática. A riqueza musical brasileira, da qual fazem parte, todos os estudantes e toda a comunidade escolar, não pode ser ignorada na organização do trabalho didático na escola. É preciso aparar muitos preconceitos e vencer muita resistência para que se possa construir de fato algo condizente com aquilo que se pode chamar de educação para o terceiro milênio. E a música não pode estar excluída desta discussão (GAINZA, 1988).

Segundo Rosa (1999), dentre as diversas formas de expressão humana, a música é uma das mais importantes e com maior poder de sensibilização. Ela exige o desenvolvimento das habilidades auditivas, pelo aspecto sonoro; cognitivas, considerando a letra-texto; emocionais, pelas sensações que provoca; e cenestésicas, em função do ritmo, podendo ainda ser associada à imagem. Existem várias possibilidades de se utilizar a música no processo de alfabetização. O professor deve pensar em como estabelecer relações entre as músicas e os conteúdos a serem trabalhados, bem como a assuntos e questões que digam respeito à realidade cotidiana vivenciada pelos alunos, procurando a contextualização.

Jeandot (1997) diz que cada vez mais escolas estão utilizando a música para alfabetizar seus alunos. A música atrai e envolve os alunos, serve de motivação, eleva a autoestima, estimula diferentes áreas do cérebro, aumenta a sensibilidade, a criatividade, a capacidade de concentração e fixação. Na sala de aula, a música é uma aliada do professor e não é para ser vista como uma atividade lúdica somente, mas, como estratégia pedagógica para desenvolver competências no aluno, para que ele possa se apropriar das várias competências existentes, de modo autônomo.

Piaget (1978) diz que a criança poderá aprender a imitar a partir de investimentos pessoais que lhe permitem incorporar as novas experiências ao seu saber pessoal, ou por adestramento que são aquelas aprendizagens realizadas por sugestão e insistência dos adultos. Neste segundo caso, o modelo imposto a ela vai funcionar como um sinal excitante, pois, ao repetir um gesto, cria-se uma associação momentânea entre o que a criança faz e o que ela percebe, reforçando a sua ação. O prestígio daquele que é imitado tem papel predominante nas imitações. Em música, a imitação é importante.

Para Rosa (1999), a música pode ser utilizada como introdução dos conteúdos, com o objetivo de sensibilizar; despertar o interesse, a problematização e o questionamento; possibilitar análise, interpretação e compreensão, e desenvolver as habilidades de ler, ouvir e falar. Rosa conclui que, com planejamento e consciência

clara dos objetivos, os resultados aparecerão, melhorando o relacionamento com os alunos e abrindo perspectivas de crescimento pessoal e profissional de todos.

Gainza (1988) adverte que a presença da música em sala de aula de alfabetização não basta para configurar uma pedagogia contemporânea da música. Será absolutamente necessário que novos meios ou procedimentos apoiados nas teorias atuais da aprendizagem conduzam aos fins propostos. Técnicas pedagógicas antiquadas como a repetição ao invés da compreensão; a superficialização ao invés da expressão; teoria desvinculada da prática; a prática pura desligada da participação ativa da consciência mental; são causadoras de desinteresse das crianças.

Quando se propõem trabalhos para serem desenvolvidos com a música em sala de aula, é evidente que a disciplina que têm mais proximidade com ela que também se ocupa com os sons, é a Língua Portuguesa, de modo que se pode trabalhar a alfabetização pela música. Por mais que a atividade musical esteja diretamente relacionada ao entretenimento, a música na escola precisa assumir um papel relevante enquanto forma de aquisição de conhecimento, o que inclui estratégia no processo de alfabetização (FERREIRA, 2001).

Ferreira (2001) confirma a necessidade de trabalhar com música em Língua Portuguesa, pois as crianças já chegam na 1ª série sabendo muitas músicas que aprenderam na pré-escola, em casa com os familiares, pelo rádio e televisão, etc. Gostam não só de cantar, mas também de interpretar as músicas, com gestos e movimentos corporais. Assim, ao cantarem as músicas, o professor pode trabalhar com as letras das mesmas para ensinar o modo correto de ler e escrever as palavras, conhecer o significado de palavras que não conhecem bem, interpretar as letras das músicas, fazer a reescrita da letra, interpretação de texto, desenho.

A música é uma arte extremamente rica e dispõe de farto repertório acessível em qualquer lugar. Assim, pode-se fazer da música um recurso para o professor no processo de alfabetização de seus alunos. A comunicação verbal é por excelência a primeira escala comunicativa humana. Ao permitir que a música faça parte das atividades em sala de aula, de modo planejado, embasado em teorias, estruturado como estratégia pedagógica, se estará tornando relevante a alfabetização, o que pode vir a proporcionar aquisição de competências de leitura e escrita significativas nos alunos (FERES, 1998).

Feres (1998) diz que é na interação com o ambiente que a criança constrói seu conhecimento e sua personalidade, transformando o que vê, sente, vivencia

e experimental, isto é, imagens, símbolos, sons, canções e outras manifestações culturais. Pode-se perceber, então, que a música, em uma escola comprometida e tendo um professor interessado em valores significativos de formação, pode contribuir bastante para que a criança interaja com seu mundo e seus semelhantes, expressando seus sentimentos, sua sensibilidade e seu humanismo.

Com a música em sala de aula, os professores podem, entre outros objetivos: desenvolver o prazer de ouvir e fazer música; proporcionar momentos de prazer; contribuir para resgatar o nosso patrimônio cultural, utilizando canções folclóricas e populares; desenvolver a criatividade, a socialização, a autonomia. A criança aprende a cantar ao mesmo tempo em que aprende a falar, ler e escrever (JEANDOT, 1997).

Segundo Jeandot (1997), na alfabetização, a música pode fazer parte das atividades didáticas em forma de jogos musicais, os quais podem ser de três tipos, que correspondem a três fases do desenvolvimento da criança. No primeiro tipo de jogo, o sensório-motor, que envolve a compreensão dos gestos e dos sons, a criança poderá encadear gestos para produzir sons e ouvir música expressando-se corporalmente. A imitação é muito importante para o desenvolvimento sensório-motor. Como segundo tipo de jogo, Jeandot aponta o simbólico, que consiste em jogos através dos quais a criança representa a expressão, o sentimento e o significado da música. Enfim, como terceiro tipo de jogo, Jeandot coloca o analítico ou de regras, que são jogos que envolvem a estrutura e a organização da música.

Gainza (1988) orienta que, diferente de outras áreas já estabelecidas no currículo escolar, a educação musical, que esteve quase ausente durante tanto tempo, se depara com questões presentes na cultura escolar, onde ensinar música está diretamente vinculado a ensinar um instrumento musical, ou ainda, que só pode aprender música quem tem talento. Estes aspectos do senso comum, infelizmente também pertencem ao universo de professores de Língua Portuguesa, o que dificulta o uso da música para alfabetizar.

A escola deve propiciar uma formação mais plena para todos os indivíduos. Muito se fala da escola formadora do cidadão mais consciente de si e do seu mundo, mas ainda se reforça a racionalidade na escola, ignorando que a formação plena do indivíduo também passa pelo desenvolvimento dos aspectos emocionais e sensíveis. A música é uma forma de conhecimento que possibilita modos de percepção e expressão,

e na alfabetização, pode-se assumir papel estratégico no processo de aquisição da leitura e da escrita.

O professor precisa ter claro que o trabalho com música deve abrir espaço para o compor, o interpretar, o improvisar e o ouvir. E também levar em consideração a enorme diversidade de composições do mundo moderno. Mas acima de tudo, tem de ser significativo para o desenvolvimento dos alunos em sua capacidade de apreciar e produzir música.

Gainza (1988) orienta que para que a aprendizagem seja mais proveitosa, é bom que o professor procure envolver não só toda a turma, mas também pessoas de fora, como compositores, cantores, instrumentista e promova encontros musicais com grupos de diferentes localidades.

Muitos professores ainda desconhecem o valor da música para aprendizagem, de modo que a utilizam somente para deixar a aula mais agradável, ou para ganhar tempo, deixando de lado o valor pedagógico e formativo das composições e interpretações.

Para Jeandot (1997), o educador precisa estar atento a todas as formas de expressão escolhidas pelos alunos, valorizando-as. A necessidade de criar é comum a todas as crianças, que, ao interagirem com o seu meio, constroem conhecimentos. Cabe ao professor garantir que todas vivenciem experiências musicais por meio de estímulos e despertamento da motivação. Assim, toda atividade deve ser planejada de modo que se saiba o que ensinar, por que ensinar a quem ensinar e como ensinar.

Ferreira (2001) salienta que valerá, e muito ao professor, dedicar-se ao estudo da música, procurando compreendê-la em sua totalidade, buscando prazer em ouvir variados sons, combinações, lendo o que for possível sobre música. O professor pode ser competente em música, depende muito dele a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes musicais, de modo a poder formar opiniões a respeito do processo de ensino e aprendizagem da música, de modo a selecionar o que é útil para si e para os alunos.

Feres (1998) sugere que o professor busque competências musicais por meio de sensibilização em relação às questões inerentes à música; reconheça a música como linguagem cujo conhecimento se constrói; entenda e respeite como a criança se expressa em música para que possa auxiliá-la a buscar o conhecimento, mediando informações, experiências e objetos.

Para completar, pode-se citar algumas práticas importantes no fazer musical docente:

Como o exemplo do professor é muito importante, é desejável que ele fale e cante com os cuidados necessários à boa emissão do som, colaborando para desenvolver nas crianças atitudes semelhantes.

Deve-se avaliar de maneira continua, levando em conta os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor competente em possível reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades, para acompanhar e produzir avanços em cada criança.

O professor competente precisa organizar o tempo e o espaço em sala de aula, bem como ter habilidades para a construção de projetos interdisciplinares.

O professor precisa antecipar-se ao aluno, para prover oportunidades de aprendizagem, renovando sempre seus conhecimentos para a sensibilidade, emoção e criatividade.

LINGUAGENS NA ESCOLA

No processo histórico de sua evolução, o homem foi criando símbolos para se comunicar, socializar, compreender e permitir sua humanização. Essa construção simbólica é a linguagem, essencial para a condição humana e resultado da experimentação do homem. A linguagem permite a subjetividade, ou seja, proporciona ao sujeito a capacidade de criar fazendo de cada pessoa um eterno aprendiz da vida, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN: Arte (BRASIL, 1997).

Segundo PCN: Arte (BRASIL, 1997), o ser humano se comunica pela linguagem, que pode ser verbal ou não verbal. No primeiro caso, o código utilizado é a palavra, falada ou escrita. No caso da linguagem não verbal, usam-se outros códigos como o desenho, a dança, os sons, os gestos, a expressão fisionômica, as cores, as imagens, as sensações.

Aguiar (2007, p. 1) argumenta que:

Consideramos linguagem todas as formas de comunicação que o homem criou ao longo dos tempos. A linguagem verbal é a da palavra articulada e pode ser oral ou escrita. As outras todas são não-verbais: linguagens que se valem dos sons, como a música, as linguagens clássicas e as visuais. Há também as linguagens que são múltiplas, como, por exemplo, o teatro, a

televisão, o cinema, que são visuais, sonoras, sinestésicas. Envolvem a visão, a audição e o movimento.

Cabe ressaltar que a sociedade atual se utiliza em grande escala a linguagem sincrética, principalmente na mídia. A sociedade de consumo é altamente sincrética. A linguagem sincrética, ou seja, fusão da linguagem verbal e da linguagem não-verbal em uma só tecnologia, usada nos filmes atuais, por exemplo, apresenta sincronia da fala, da música, dos movimentos, das cores.

Segundo Wadsworth (1999), linguagem refere-se ao uso de um símbolo (uma palavra, um signo) para representar um objeto. A representação e a linguagem contribuem significativamente para o desenvolvimento do poder de pensamento da criança e são instrumentais para este desenvolvimento. Portanto, o domínio das linguagens de uma comunidade é condição essencial para uma inserção eficaz nas suas relações políticas, sociais e econômicas.

Na escola, os jogos, brincadeiras e atividades artísticas envolvem diferentes linguagens verbais e não verbais.

Para Read (2001), a criança começa a se expressar desde o nascimento, ela começa com certos desejos instintivos que precisa tornar conhecidos do mundo exterior. A livre expressão cobre uma ampla variedade de atividades físicas e processos mentais. A brincadeira é a forma mais óbvia da livre expressão nas crianças, e há uma persistente tentativa, por parte dos estudiosos, de identificar todas as formas de livre expressão com a brincadeira.

Piaget (apud Read, 2001) considera o fazer arte, o brincar como fator de importância no desenvolvimento cognitivo, pois possibilita a interação da criança com o meio ambiente. Sendo assim, ao se expressar, a assimilação predomina e a criança incorpora o mundo à sua maneira sem nenhum compromisso com a realidade. Neste sentido, a arte é uma parte ativa, agradável e integrativa do desenvolvimento intelectual.

A atividade artística também é um meio de ensinar a criança a se colocar na perspectiva do outro. Assim, são desenvolvidos comportamentos cognitivos e simbólicos. A criança, através do brincar, representa papéis do mundo adulto que irá desempenhar mais tarde. O fazer arte é, portanto, fator de comunicação que envolve várias linguagens e propicia o diálogo entre pessoas de culturas diferentes.

Após muitos debates e manifestações, a atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento das crianças e jovens,

incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. No ensino fundamental a arte passa a vigorar como um espaço que integra várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos.

A área de Arte, assim constituída, incorpora linguagens artísticas como as Artes Visuais, a Música, o Teatro – que faziam parte dos programas anteriores de ensino na escola, e a Dança porque, como as demais linguagens, também se evidencia pelo caráter artístico e relevância estética na produção nacional. A área de Arte que se delineia nos PCN visa destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e como tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo.

Por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como o exterior, as oportunidades e aprendizagem em arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante enquanto cidadão.

Vygotsky (1984) deixa claro que, nos primeiros anos de vida, a brincadeira é a atividade predominante e constitui fonte de desenvolvimento ao criar zonas de desenvolvimento proximal, que se refere ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consideradas, estabelecidas no nível real. Esta zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação, afirma que aquilo que a criança pode fazer hoje, com ajuda de alguém, conseguirá fazer amanhã, só que sozinha.

Segundo Vygotsky (1984) o brinquedo desempenha um papel importante, pois ao prover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e aprende regras sociais. No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão normalmente vinculados.

No entanto, surge uma contradição, já que no brinquedo, a criança inclui ações reais e objetos reais. Este fato caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

A brincadeira oferece uma grande contribuição para a aprendizagem da linguagem escrita, pois na brincadeira aparecem as intenções voluntárias e a formação

dos planos de vida real e das motivações volitivas, constituindo-se desta forma no mais alto nível de desenvolvimento escolar. A interação do aluno com o objeto do conhecimento proporciona a facilitação da produção de textos com significado, conforme Vygotsky (1984).

Em cada língua particular e específica, pertencente a uma determinada classe social, instituição ou comunidade existem códigos que dão acesso ao locutor/interlocutor, para que se possa concluir uma comunicação, segundo Wadsworth (1999).

Vygotsky (1998, p. 62-63), ao tratar da linguagem, defende que:

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural do aluno. [...] O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e fala.

A fala, a leitura e a escrita estão relacionadas com a linguagem verbal e são práticas sociais valorizadas e que permitem ao sujeito ler o “mundo das palavras”, se comunicar, expor ideias, debater, argumentar. As pessoas que têm condições sociais e pessoais restritas têm uma leitura mais constrangida do mundo, isso deixa claro que os alunos devem ter acesso às várias linguagens que circulam socialmente, tais como livros, revistas, jornais, documentários, debates. Se não for assim, não haverá estímulos necessários para o desenvolvimento da leitura e escrita, por exemplo, de acordo com Ferreiro (1997).

Relativamente à escrita, quando a criança entra na escola, de um modo geral, ainda não sabe ler, mas sabe que há uma relação estreita entre a escrita e a fala e que esta pode ser representar sobre o papel, na forma de grafismos, que são escritos numa sequência determinada, da esquerda para a direita e de cima para baixo, nas línguas ocidentais. A criança vive em contato com enunciados escritos, formula hipóteses, tenta apreender as relações entre a escrita e a fala constrói conceptualizações surpreendentes, conforme Ferreiro (1997).

A mesma autora considera que esta fase "pré-histórica" de aprendizagem da leitura/ escrita deve ser conhecida e investigada, já que poderá permitir a adoção de metodologias de ensino e aprendizagem enriquecedoras para o processo de

desenvolvimento da criança em fase escolar. A escrita é a parte visual que complementa a fala. Marcas, símbolos, letras desenhadas ou escritas numa superfície, tornaram-se a parte gráfica complementar do mundo falado ou pensado.

Ao ler as Histórias em Quadrinhos (HQs), por exemplo, os alunos estarão em contato com a linguagem de seu cotidiano, com assuntos que fazem sentido para eles, com a linguagem social pertencente ao seu ambiente. Ao se falar em aprendizagem da linguagem por meio de HQs, torna-se imperativo enfocar a sociolinguística e suas implicações com a aquisição da leitura e da construção da escrita de modo significativo, observa Ferreiro (1997).

De acordo com Jovanovic (1990), a Sociolinguística é uma área de conhecimento que estuda as relações entre a língua e os comportamentos sociais, focalizando as mudanças por que passa a sociedade e o reflexo na evolução da língua. A Sociolinguística objetiva sistematizar a variação existente na linguagem, considerando que o sistema da língua é heterogêneo e dinâmico, de modo a explicar a variação linguística por meio dos fatores sociais, ou seja, a influência estreita da linguagem verbal na construção da sociedade. A experimentação do aluno com vários meios de comunicação, com várias linguagens, com vários contextos, vai formando-o sociolinguisticamente.

SINDROME DE DOWN

Conforme Pueschel (2007), as pessoas com Síndrome de Down tendem a ter habilidade cognitiva abaixo do normal, variando de leve a moderada a deficiência mental (DM), mas um pequeno número apresenta DM severa. No caso da síndrome, o autor recomenda: intervenção desde a infância, avaliação para detecção de problemas, tratamento médico, meio familiar estimulante, formação vocacional. É importante frisar que existem algumas limitações físicas que não podem ser eliminadas, mas educação e cuidados apropriados aumentam a qualidade de vida da pessoa com Síndrome de Down.

Barbosa e Barbosa (2005) defendem que a família pode e deve ajudar a criança com Síndrome de Down, encorajando, ajudando e tendo muita compreensão com ela. A paciência deve ser uma das virtudes dos familiares, uma vez que a criança apresentará demora na realização de tarefas. Deve manter contato com a escola, com a professora, para saber do aproveitamento do filho e pedir orientações.

Para Pueschel (2007), a criança com Síndrome de Down pode superar seus problemas e desenvolver seus estudos até um nível superior, tudo dependerá de como ela é tratada e se comporta. Existem distúrbios emocionais causados por pais muito severos, exigentes ou ansiosos, que causam a sensação de insegurança na criança, com resultado de angústia e depressão. Essa criança pode mostrar medo do professor e fobia da escola. Considerando que as crianças com Síndrome de Down frequentemente têm dificuldades específicas com a linguagem, muitos professores as consideram como aprendizes visuais e recomendam o uso de auxílio visual na sala de aula. É importante a verificação da acuidade visual da criança, para que elas possam se beneficiar das oportunidades oferecidas.

Barbosa e Barbosa (2005) lembram que a criança com Síndrome de Down pode ter um grande senso de humor, ser uma boa companhia e apreciar música e esportes. Deve-se tentar descobrir o que ela gosta e não gosta. Também, é preciso verificar problemas que podem acontecer com ela, dizer aos outros, o que ela pode fazer, dividir atividades lúdicas, mostrar cooperação e dividir, ensinar a lidar com a hostilidade e desapontamento, compartilhar preocupações e alegrias. A busca por informações sobre a síndrome deve ser constante e ser disseminada, pois é essencial considerar a criança com a síndrome como uma pessoa comum, com esperanças, necessidades e sentimentos.

De acordo com Barbosa e Barbosa (2005), o foco na criança com Síndrome de Down deve ser o que ela pode fazer e não o que ela não pode fazer. O importante é aumentar o potencial dela por meio de estimulação da inteligência (resolver problemas, pensar, efetuar tarefas novas, pesquisar, memorizar); possibilitar atividades lúdicas de faz de conta, movimentação e uso de regras e, estar sempre a encorajando a avançar um pouco mais. A estimulação geral começa com o nascimento.

Os deficientes intelectuais são muitos diferentes entre si. A escolarização desses alunos e os níveis que virão o alcance dependem de vários fatores, pois o grau de suas limitações intelectual e adaptativas certamente desempenha um relevante papel nas suas expectativas de realização escolar. O aluno deficiente intelectual, portanto, depende de suas condições pessoais e de suas condições escolares, fazendo a interação do aluno com ambiente (MAZZOTA, 2002).

Fonseca (1995) afirma que o indivíduo vai construindo sua aprendizagem por meio da maturação biológica, adquirindo conhecimentos e habilidades necessárias para

as suas interações com o ambiente em que vive. Para cada idade, o aluno desenvolve capacidades, que vão desde o controle motor até a formulação de hipóteses, que permitem que ele resolva seus problemas. Quanto mais interação com o meio o indivíduo tiver, mais ele aprenderá.

Segundo Cunningham (2008), considerando que crianças com Síndrome de Down apresentam uma variação de habilidades grande, o sucesso na escola pode variar bastante, implicando avaliação individual e, por outro lado, os problemas cognitivos apresentados por crianças com Síndrome de Down também são apresentados por crianças sem a síndrome. As competências linguísticas das crianças com Síndrome de Down são um problema comum.

O grau de comprometimento da comunicação oral e escrita vai variar também em relação ao grau da deficiência, mas na maioria dos casos são afetadas e os distúrbios da comunicação, encontrados na deficiência mental, são: retardo no desenvolvimento de linguagem, distúrbios articulatorios, alterações em nível de morfologia, alterações de voz, gagueira e alteração no aprendizado da leitura escrita. Em decorrência da alteração do nível intelectual, a estruturação de linguagem se torna comprometida e, em alguns casos graves, a linguagem não se desenvolve. Torna-se importante a atuação da equipe multidisciplinar (COAN, 1997).

A pessoa com deficiência intelectual, por intermédio de objetos concretos adquire estímulo e interesse, precisando, no entanto, encontrar na sua tarefa uma maneira mais fácil de trabalhar para perceber sua execução e seu valor próprio. Nunca se deve dar trabalhos pequenos aos principiantes, devido as suas dificuldades do manejo manual, tomando-se todo o cuidado com material didático adequado (VICKI; WERNER, 2004).

Conforme Vicki e Werner (2004), os trabalhos devem ser simples, orientando o estudante até mesmo no manejo da tesoura, o simples abrir, fechar e a maneira de segurá-la. O recorte exige muito treino e habilidade manual. Todo o trabalho deve ser arquivado, a fim de que a criança perceba o seu progresso. Da mesma forma que o recorte tem que começar do mais simples e também é necessário treino sempre pensando nas possibilidades do estudante.

Para Cunningham (2008), as crianças com Síndrome de Down normalmente exigem um professor especial. Ensiná-las significa ter um bom entendimento dos efeitos físicos e de saúde que a síndrome causa. Deve-se lembrar de que todas as crianças são

diferentes, com necessidades e habilidades diferentes. Ou seja, é preciso oferecer os conteúdos num passo lento ou num formato diferente daquele utilizado para os alunos sem a síndrome.

O mesmo autor afirma que ensinar crianças com Síndrome de Down é uma experiência gratificante, mais do que ensinar a maioria das crianças. Muitos professores da educação especial defendem que elas precisam de relações afetuosas e ternas. E por outro lado, ensiná-las possibilita a construção de competências sociais, explorar a literatura sobre a síndrome, dentre outras habilidades e, assim, ajuda-se as crianças a saírem de suas redomas de vidro e ingressarem no âmbito da comunidade.

Segundo Cunningham (2008), como professor, o foco deveria ser no desenvolvimento de habilidades apropriadas para a idade e nível de competência dos alunos com a síndrome. Por exemplo, o foco na sala de aula nas competências de leitura e escrita, como ler palavras com figuras, decodificar palavras, compreensão e fluência, contextualizando com a realidade da criança, possibilita o aumento da competência linguística.

Os amigos de classe do aluno podem auxiliar na aprendizagem ao agirem como parceiros sociais; encorajarem a linguagem oral e escrita; ensinarem jogos e brincarem em diversas atividades, de modo que o aluno possa aprender a lidar com conflitos, adquirir comportamentos de companheirismo e até ajudar outros alunos com a síndrome a entender melhor seus problemas. Os professores são livres para adaptar materiais à idade do grupo (CUNNINGHAM, 2008).

Conforme Pueschel (2007), os professores precisam saber que todas as crianças com Síndrome de Down parecem diferentes, mas adquiriram os modos de vida da família; todas as crianças com Síndrome de Down têm algumas dificuldades de aprendizagem; elas necessitam de ajuda extra, além daquelas que conseguem com a família, professores e amigos; elas são mais lentas para aprender, falar, caminhar e brincar; elas podem precisar de ajuda para se lavar, vestir, entre outras; elas podem precisar ajuda extra com o trabalho escolar e na solução de problemas; algumas vezes, crianças com Síndrome de Down tosse bastante, ficam resfriadas ou adquirem outra doença comum; elas podem precisar ir ao médico mais frequentemente do que os outros; algumas vezes elas podem ter dificuldade de ouvir ou ver, precisando usar óculos ou aparelho de surdez; elas podem ter dificuldade de falar com clareza.

Para Barbosa e Barbosa (2005), apresentam diferentes atitudes que a escola, entre outras coisas, pode fazer pela criança com Síndrome de Down: aceitá-la pelo que ela é; fazer coisas divertidas com ela; falar com ela sobre o que a escola faz; ser paciente, pois pode ser difícil entender o que ela diz, de modo que é preciso dar um tempo para a criança falar; orientar as outras crianças para não discriminarem a criança com a síndrome; explicar para a classe o que é Síndrome de Down.

Para Pueschel (2007), a escola pode ser um lugar difícil para a criança com a síndrome adquirir competências acadêmicas, comportamentais e sociais. Assim, todas as orientações devem ser observadas para que levem ao sucesso no enfrentamento dos desafios.

Cunningham (2008), ao tratar da escola experiente em Síndrome de Down, defende que a criança com a síndrome necessita de suporte e encorajamento para que desenvolva seu potencial. A competência intelectual da criança varia de indivíduo para indivíduo, de modo que com oportunidades e saberes, a criança pode tornar-se um membro ativo e importante da sua comunidade. Antes de entrar na escola, a família deve procurar programas de intervenção que podem ser centrados no lar ou em centros especializados, ou em ambos. A intervenção precoce dá suporte, encorajamento e informação para a família. A pré-escola comum oferece oportunidade de essa criança conviver com outras crianças e adquirir progresso.

Segundo Cunningham (2008), as escolas especiais são opção, ao oferecerem programas especiais que não serão encontrados na escola regular como atendimento individualizado e planejamento de pequenos grupos. Dependendo das necessidades da criança, a combinação de escola comum e especial pode ser útil, pois uma complementa a outra, para que todas as necessidades sejam atendidas.

Pueschel (2007) defende que mais do que aprender a ler e escrever, numa escola regular, a criança com síndrome de Down interage e cresce junto com as crianças de sua rua ou bairro, aprende sobre comportamentos aceitáveis para muitas situações e fica exposta a uma ampla gama de experiências que a ajudarão a ter o seu lugar no mundo. A criança com a síndrome pode se tornar um adulto útil, independente e contribuir com o bem comum.

ATIVIDADE ENVOLVENDO TEATRO DE FANTOCHES E MÚSICA

A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente.

Os PCN Artes (BRASIL, 1998, p. 50), defendem que:

O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção.

O teatro auxilia o aluno a desenvolver um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização e domínio de tempo. Para Gonzaga e Braga (2006, p. 4):

O teatro pode ser considerado um conhecimento, integrador de diferentes saberes, não sendo uma expressão apenas teórica ou executora de técnicas. Dessa forma, surgem infinitas possibilidades de estruturação de um trabalho voltado para o teatro. A partir do momento em que a escola dispor de recursos materiais adequados, profissionais formados satisfatoriamente e um reconhecimento do teatro como integrante do currículo escolar com espaço e tempo devidamente estipulados, a expressão teatral, acredita-se, desenvolverá de maneira efetiva.

Muitos são os autores que defendem o uso de teatro de fantoches como importante ferramenta no processo de arte terapia. Constata-se, por outro lado, que as oficinas de fantoches têm obtido resultados positivos em pacientes que se submetem ao processo terapêutico.

Segundo Rios (2003), fantoche é um boneco animado por alguém por meio da manipulação, ou seja, ele é manipulado internamente, ao passo que a marionete é, via de regra, suspensa por fios invisíveis. O fantoche Possui uma face com grande expressividade, sendo os braços e mãos movimentados pelos dedos. Na cultura popular do Nordeste há um tipo particular de fantoche, o mamulengo.



Figura 1 - Fantoche feito com meia.

Fonte: Rios (2003).

“Teatro de Fantoques é o termo que designa a apresentação feita com fantoques de manipulação, em especial aqueles onde o palco, cortinas, cenários e demais caracteres próprios são construídos especialmente para a apresentação” (RIOS, 2003, p. 78).

Conforme Santos (2005), o teatro de bonecos tem sua origem na Antiguidade. Os homens começaram a modelar bonecos no barro, mas sem movimentos e aos poucos foram aprimorando esses bonecos, conseguindo mais tarde a articulação da cabeça e membros para fazer representações com eles. Na China, Índia e Java já existia o teatro de bonecos. Na Grécia Antiga, os bonecos não só tinham uma importância cultural, mas religiosa também. A cultura grega do teatro de bonecos foi assimilada pelo Império Romano e se espalhou por toda a Europa.

Na Idade Média, os bonecos eram utilizados em feiras populares e nas doutrinas religiosas. Na Itália, o boneco *maceus* antecessor do polichinelo, era o boneco mais popular. Na América, os fantoches foram trazidos pelos colonizadores, apesar dos nativos já fazerem bonecos articulados e que imitavam os movimentos dos homens e dos animais.

Para a confecção dos fantoches são utilizados vários tipos de material inclusive sucata, que pode ser um recurso muito bem aproveitado e sem custos para o professor e

para a escola, pois pode ser trazido pelos próprios alunos, o que tornaria a atividade de confeccioná-los ainda mais interessante.



Figura 2 – Teatrinho de bonecos.

Fonte: Rios (2003).

O fantoche pode ser manipulado pela mão ou pelo dedo; e num palco construído artesanalmente, pode-se divertir a plateia, transmitir ensinamentos, contar histórias, desenvolver a criatividade.



Figura 3 – Fantoche de mão e dedo.

Fonte: Rios (2003).

O uso de fantoches pode ser produtivo, na medida em que possibilita aos educandos expressarem suas ansiedades, dúvidas, conflitos internos e externos, oportunizando experiências facilitadoras da aprendizagem.

Segundo Rios (2003), o teatro de bonecos é uma das formas mais antigas e ricas de expressão artística. Por meio desta técnica as pessoas, independentemente de idade, se expressam e liberam sentimentos e conflitos.

Figueiredo (2005) argumenta os bonecos se tornam uma fonte de imaginação, aventura e prazer e afirma ser louvável que educadores utilizem fantoches na prática pedagógica.

O fantoche é um ser inanimado que se torna alguém e está ilusão provoca, desafia, apropriando-se de uma vida emprestada de tal forma que a torna sua. [...] vive da vida que o manipulador lhe empresta, como se fosse se separando, se distanciando no sentido de uma vida autônoma, afirmando cada vez mais como um outro Eu distinto (SANTOS, 2005, p. 2).

Os educadores podem e devem trazer os fantoches para as escolas, utilizando todo o potencial que eles carregam em seu mundo mágico, para ajudar o promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Costa e Baganha (1989) defendem que é necessário buscar estratégias para que os alunos manifestem suas ansiedades, dúvidas e conflitos, podendo-se, assim, trabalhá-los. Deve haver, portanto, um cuidado especial na seleção de tais estratégias.

Ou seja, o fantoche, desde que obedeça a certos requisitos que lhe permitam vir a tornar-se um objeto intermediário na relação de cada um consigo próprio e de cada um com os outros; poderá auxiliar no desenvolvimento do indivíduo.

Assim, é preciso que o professor disponibilize fantoches para que as crianças brinquem livremente, inventando suas próprias histórias.

Nessas brincadeiras livres, aparentemente desprezíveis, as crianças poderão expressar seus conflitos, bem como aprenderão a conviver em harmonia, visto que, naturalmente, brincarão em grupo, e terão de combinar entre si as regras da brincadeira, além de contar com o espírito de solidariedade e cooperação. (FIGUEIREDO, 2005, p. 2).

Costa e Baganha (1989) afirmam que no teatro de fantoches está explícito a intenção de se comunicar, construir e interpretar sentidos como modo de intra e inter-relacional. Há troca de sujeitos, ora espectadores, ora atores, que interpretam conteúdos sociais e pessoais, negociando e refletindo sobre significações. Assim, fornece-se um contexto favorável para ser locutor e interlocutor, indispensável no teatro. Criam-se desafios promotores da criatividade na solução de problemas, superando constrangimentos e promovendo autoestima e autoconfiança.

A exploração dos fantoches ajuda o aluno a construir sua visão de mundo, por meio da articulação de ideias, experiências, comparações; encorajando para o desenvolvimento da personalidade.

Japiassu (1998) defende que no teatro de fantoches, a finalidade do processo é o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal dos manipuladores por meio do

domínio e uso interativo da linguagem teatral, sem preocupação com questões de estética, de cena, planejamento ou ensaio.

No teatro de fantoches, a criança, constituída de expressões, permite-se exercitá-las, de forma corporal (movimentos e sentimentos), facial (expressões de alegria, tristeza, raiva), gestual (movimentação, principalmente das mãos, dedos, braços) e vocal (fala, sons).

Pode-se defender que existirá um processo criativo envolvido no fazer arte, no resolver problemas, causar bem-estar. Ajudam-se, assim, os alunos a evoluir nas significações e julgamentos, bem como lidar melhor com o estresse, experiências traumáticas. Assim, haverá aumento das habilidades cognitivas, melhoria no relacionamento interpessoal, autoafirmação na crença das experiências criativas.

Ou seja, a arte serve de recurso expressivo para a conexão de mundos internos e externos do indivíduo, através de sua simbologia. O recurso à imaginação, ao simbolismo e a metáforas enriquece e incrementa o processo de expressividade do aluno e da sua criatividade.

Conforme Petruy (2006), na medida em que a arte se funde na tentativa de contribuir para que o ser humano se constitua mais coerente com a sua singularidade, cumpre, então, olhar o social sobre esse sujeito, que, ao fracassar na escola, pode estar expressando seu mal-estar por não se inserir nos padrões estabelecidos.

Assim, pode-se argumentar que o teatro de fantoches promove os sucessos cognitivo, afetivo e social do aluno, pois o envolve pelos seus cinco sentidos físicos e, especialmente o emocional. Todas as funções da mente se voltam para o palco, para os bonecos. Toda a atenção é então concentrada na diversão e no aprendizado, que pode ser em conceitos de meio ambiente, saúde, sexualidade, ciências naturais, entre outros.

Os fantoches são bem práticos. Eles podem ser feitos com materiais baratos e simples. O palco pode ser leve e fácil de transportar. Uma pessoa pode atuar como vários personagens na mesma estória. Há muitas possibilidades em teatro de fantoches. A melhor parte é que enquanto elas estão aprendendo, a audiência está se divertindo! Apresentamos algumas ideias sobre como fazer fantoches para contar histórias.

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade através de trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e

segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. (BRASIL, 1998).

Qualquer projeto destina-se a propiciar aprendizagem e estudo pela busca de informações, descobrindo, respondendo a questões etc. Significa estudar de maneira diferente pela inovação e pela mudança na metodologia de ensinar que representa o espírito renovador da escola. Os projetos, como estratégias de aprendizagem, fazem com que os alunos sejam os criadores e os construtores de sua formação. (MARTINS, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seria irreal pensar que se pode construir um sistema educacional inclusivo de repente, acabando com uma prática exclusiva de décadas, só porque a Lei determina. Mas a escola, por meio da comunidade escolar, pode coordenar o processo de diagnóstico das necessidades da sua realidade específica, que deve nortear a elaboração de projeto político pedagógico com objetivos em curto, médio e longo prazo, na direção da implementação gradativa e fundamentada técnico-cientificamente do processo de construção da inclusão.

Observa-se que atividades com música propiciam ao aluno com deficiência intelectual um ambiente planejado, enriquecido e possibilita a aprendizagem de várias habilidades. No entanto, tudo isso pode não é visto pelos professores, já que muitos ignoram a importância da brincadeira no processo de aprendizagem. Na Educação Especial sabe-se que a observação de uma criança frente a diversos tipos de jogos e atividades artísticas mostra melhorias ao desenvolvimento de sua inteligência e afetividade.

A importância dos documentos oficiais, no caso do trabalho, os Parâmetros Curriculares Nacionais, foi elevada como consulta dos pressupostos teóricos e práticos, para a alfabetização construtiva.

Portanto, pensa-se que o trabalho enriqueceu a experimentação da pesquisadora, que adquiriu uma visão mais profissional do processo de alfabetização e do ensino com música para crianças com SD.

Com certeza, após a finalização desse trabalho, compreende-se mais sobre a Síndrome de Down. Observa-se a grande responsabilidade de um gestor escolar, da família, do professor, do especialista, do funcionário, dos alunos, que precisam participar da construção da escola experiente no acesso, acolhimento e permanência do aluno com Síndrome de Down, cada um auxiliando, da melhor maneira possível, para que os problemas sejam resolvidos e os resultados esperados aconteçam.

A música lúdica é certamente uma ferramenta relevante no acompanhamento das crianças com SD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, V.C.S.; BARBOSA, F.S. **Síndrome de Down**: Informações, caminhos e histórias de amor. São Paulo: Phorte, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. MEC: Brasília, 1998.

COAN, J.L. **Diagnóstico e Tratamentos dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COSTA, Isabel A.; BAGANHA, Filipa. **O Fantoche que ajuda a crescer**. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1989.

CUNNINGHAM, C. **Síndrome de Down**: uma introdução para pais e cuidadores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERES, Josette S. M. **Bebê, música e movimento. Orientação para musicalização infantil**. Jundiaí, SP: JSM, 1998.

FERREIRA, Ana Claudia Fernandes. **A música**: uma linguagem. 2002. Disponível em:

<<http://www.unicamp.br/iel/alunos/publicacoes/textos/m00011.htm>> Acesso 09 ago. 2017.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

FIGUEIREDO, Taicy de Ávila. **Teatro de fantoches na Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br>. Acesso em: 17 ago. 2017.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GONZAGA, Graciele Batista; BRAGA, Lina Paula de Fátima. **Teatro na escola**. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-05/trabalhos/11.htm>. Acesso em 20 ago. 2017.

JAPIASSU, R.O.V. Arteterapia. **Revista Faculdade de Educação**. Vol. 24 n. 2, jul/dez, 1998, p. 12-15

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1997.

MARTINS, J.S. **O trabalho com projetos de pesquisa**. Campinas: Papirus. 2001.

MAZZOTA, M.J.S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais**: reflexões sobre inclusão sócio-educacional. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo, imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PUESCHEL, S. **Síndrome de Down**: guia para pais e educadores. Campinas: Papirus, 2007.

RIOS, Rosana. **Brincando com teatro de bonecos**. São Paulo: Global, 2003.

ROSA, Luciano. **A Pedagogia da Música**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SANTOS, P.A. **Oficina de marionete e terapia**. São Paulo: Atlas, 2005.

VICKI M.J.; WERNER, A.R. **Guia de aprendizagem progressiva para crianças retardadas**. São Paulo: Manole, 2004.