

A DANÇA COMO MEIO EDUCATIVO PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: INCURSÕES TEÓRICAS¹

Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra*

Eduardo José Manzini**

RESUMO: Ao nascer, a criança possui reações reflexas, que aos poucos tornam-se voluntárias. Com o compromisso e o aperfeiçoamento da coordenação neuromuscular e a maior eficácia motora, toda esta organização se torna funcional, fazendo um elo entre a criança e o meio. Para a criança com Síndrome de Down esse elo é essencial podendo a dança ser um procedimento vantajoso. A dança como meio educativo preocupa-se com o fator ambiental, do indivíduo com síndrome de Down, pois, estimula-o em atividades específicas para o melhor relacionamento com o

¹ Pesquisa em desenvolvimento para a obtenção do título de Mestre em Educação – UCDB, Campo Grande-MS.

* Docente dos Departamentos de Psicologia, Engenharia Sanitária e Ambiental, Comunicação Social, Turismo, coordenadora dos grupos de dança Tuiuiú e Arara Azul da UCDB, graduada em Pedagogia e mestranda em Educação Especial.

** Docente do Departamento de Educação Especial da Unesp de Marília-SP e orientador da referida pesquisa.

meio: estímulos táteis, visuais, auditivos variados, afetivos, etc., atua também como facilitadora e estimuladora das reações corporais e posturais. Propicia criar novas situações de relacionamento de grupo, entretenimento, relaxamento e excitação. Incentiva os alunos e mostra a beleza dos movimentos com materiais diversificados como bambolê, lenços, dentre outros, que valorizem seus movimentos, sendo uma maneira eficaz de o aluno se descobrir, se gostar e desenvolver auto-confiança. Nas atividades com gestos a criança se descobre, comunicando-se com o grupo, interagindo com o meio, com os colegas e consigo mesma, descobrindo-se ator principal e não platéia. A criança participa integralmente das atividades de dança.

PALAVRAS CHAVES: Educação Especial, Dança, Síndrome de Down.

1. CARACTERIZANDO A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Seria a deficiência tão antiga quanto o homem ou, ao contrário, uma característica das sociedades modernas?

Há pinturas rupestres que registram a existência de pessoas com deficiência já na pré-história. Estas pinturas reproduzem pessoas que por gestos, fisionomia ou atitudes se destacariam das demais por manifestarem um padrão diferente do resto do grupo. Isto seria interpretado como um

comportamento diferenciado que dificultava o convívio social.

No caso específico da síndrome de Down, o achado antropológico mais antigo foi um crânio saxônico do século VII. Alguns relatos vão além, embora sem respaldo científico: crianças e adultos com traços faciais típicos desta síndrome já teriam sido retratados, há cerca de três mil anos, em desenhos e esculturas da civilização ômega, que antecedeu os astecas no México.

Tentando identificar pessoas com síndrome de Down em pinturas antigas, o pesquisador Hans Zellweger fez descobertas fantásticas. Como a da tela da artista italiana Andréa Mantegna (1430-1506), que retrata a Virgem Maria aconchegando nos braços um menino Jesus com traços fisionômicos muito sugestivos de síndrome de Down. O quadro, intitulado *Virgin and Child*, faz parte do acervo do Museum of Fine Arts, de Boston, e está reproduzido no livro "A Parent Guide to Down Syndrome – Toward a Brighter Future", do médico americano Siegfried M. Pueschel.

A história oficial da síndrome de Down no mundo começa no século XIX.

Até então, os deficientes mentais eram vistos como um único grupo homogêneo.

Assim eram tratados e medicados identicamente, sem se levar em consideração as causas da deficiência, que são inúmeras e podem ocorrer durante a gestação, no momento do parto ou depois do nascimento.

Até 1886, quando o cientista inglês John Langdon Down fez uma observação interessante ao questionar por que algumas crianças, mesmo filhas de pais europeus, eram

tão parecidas entre si e tinham traços que lembravam a população da raça mongólica, principalmente pela inclinação das pálpebras, similares a dos asiáticos. A descrição precisa que o pesquisador britânico fez, na época, sobre a população estudada, foi esta: *“o cabelo não é preto, como acontece com o povo mongol, mas sim de uma cor amarronzada, além de serem ralos e lisos. A face é achatada e larga. Os olhos são oblíquos e o nariz é pequeno. Estas crianças tem uma considerável capacidade de imitar”*.

John Langdon Down não foi o único a perceber que pessoas com síndrome de Down faziam parte de um grupo distinto entre portadores de deficiência mental. Outros cientistas como o francês Seguin (1846) e o inglês Duncan (1866) também haviam notado, em alguns pacientes, características similares e típicas dessa condição. Mas o grande mérito coube a Langdon Down. Ele foi o primeiro a reconhecer e a registrar o fato de que estava diante de um grupo distinto de pessoas. Além disso, do que erroneamente considerava uma doença fez uma descrição física e clínica tão completa que é válida até hoje. Mesmo assim, no resto da Europa, a descoberta de Langdon Down demorou a ser reconhecida.

Só no final do século XIX, médicos de outros países europeus diagnosticaram a situação descrita por Langdon Down em alguns de seus pacientes, acrescentando novas informações, como a grande incidência de problemas cardíacos, além da ligeira curvatura do dedo mínimo. Na França, o primeiro relato de síndrome de Down foi publicado no ano de 1903.

Tal relutância em aceitar a condição descrita por

Langdon Down tem explicação. Estávamos em plena era do Darwinismo. Charles Darwin, que teorizou sobre a evolução da espécie, acabava de lançar o seu livro *Origin of Species*. Na época, discutia-se, ainda, a tese das superioridade da raça branca sobre as demais. Levando em conta a aparência oriental dessa crianças e sua deficiência mental, John Langdon Down deduziu que as pessoas estudadas por ele estavam, de alguma forma, regredindo a um tipo racial mais primitivo, o que caracterizaria um retrocesso no caminho normal da evolução dos seres vivos.

Deu-lhes, então, o nome de *mongolian idiots* (tinham *mongolian idiocy*). Denominação que, sofrendo mutações linguísticas, chegou ao Brasil como idiotas mongolóides.

É por essa razão que em todo mundo, pais, cientistas, profissionais das áreas de saúde e educação, unem-se no sentido de não permitir que a pessoa que tem síndrome de Down seja chamada de mongolóide, de mongo ou de mongol. Termo intrinsecamente pejorativo não só para eles como para a população da Mongólia. Obviamente, não basta trocar a denominação. É preciso reverter o quadro de falta de informação sobre o assunto em todos os segmentos da sociedade, do meio médico à mídia, do pai ao leigo, divulgando a potencialidade dos portadores de síndrome de Down.

Durante décadas, cientistas de várias nacionalidades tentaram encontrar as causas da síndrome de Down. Culpava-se as infecções e a sífilis, mais especificamente, os casamentos consangüíneos, as tentativas de aborto, o raio-x e as emoções fortes.

No século XX, inúmeros avanços no estudo dos cromossomos humanos possibilitaram ao cientista francês,

Jerome Lejeune, descobrir, em 1958, a verdadeira causa da síndrome de Down. Estudando os cromossomos dessas pessoas, percebeu que ao invés de terem 46 cromossomos por célula, agrupados em 23 pares, tinham 47, ou seja, um a mais. Alguns anos depois, dando continuidade às suas pesquisas, Lejeune identificou o cromossomo extra justamente no par 21, que em vez de dois, passava a ter três cromossomos. Por esta razão a síndrome de Down é também denominada trissomia do par 21. Trata-se do resultado de um acidente genético que pode acontecer com qualquer casal, em qualquer idade.

Suas causas ainda são desconhecidas. O nome de Down foi uma homenagem de Lejeune ao médico inglês John Langdon Down, que há quase 130 anos chamou a atenção da sociedade para a existência de um grupo de pessoas até então ignorado.

Síndrome quer dizer conjunto de sinais e de sintomas que caracterizam um determinado quadro clínico. No caso da síndrome de Down, um dos sintomas é a deficiência mental. Em razão do excesso de material genético provocado pela anomalia cromossômica, várias reações químicas essenciais ao bom desempenho dos sistemas do organismo, não se fazem de forma apropriada. Mas além das razões de ordem biológica, outros fatores, de ordem ambiental, podem exacerbar ou limitar a função intelectual.

Se acreditarmos que a deficiência mental é tão antiga quanto o homem, rapidamente concluimos que o que sempre variou é a forma como cada civilização lidou com essa questão do ser diferente. Não raramente, outras civilizações, em diversas partes do mundo, sacrificavam os bebês

que nasciam com algum tipo de deficiência.

Algumas culturas excessivamente rígidas com o padrão de desempenho de sua população adulta, como a dos gregos espartanos – Grécia Clássica, antes da era Cristã – matabam seus deficientes físicos logo após o parto ou permitiam que morressem sozinhos, abandonados. Povo surgido em terras áridas, totalmente voltado para a belicosidade, os espartanos valorizavam a força física em detrimento da capacidade intelectual.

Não seria a falta de respeito, de atendimento e de oportunidade aos nossos deficientes, uma forma civilizada da sociedade destruí-los aos poucos, dolorosamente? Este é o resultado de séculos e séculos de discriminação.

Atualmente, mais e mais portadores da síndrome de Down estão envolvidos em programas de estimulação precoce, recebem educação e treinamento vocacional apropriados, além de cuidados médicos. Por tudo isso eles (portadores) geralmente têm um desenvolvimento intelectual melhor do que os nascidos há décadas.

Fisicamente os portadores da síndrome de Down costumam nascer menores e mais leves do que os outros bebês. Em geral são bochechudos (devido à flacidez muscular), apresentam hipotonia (são molinhos) e têm olhos amendoados relativamente distantes um do outro. Alguns têm prega epicântica, ou seja, um excesso de pele no canto interno dos olhos (característica comum nos orientais). Os braços e as pernas são curtos. As orelhas implantadas um pouco abaixo do normal e o nariz são pequenos. O dedo mínimo se mostra ligeiramente curvo. As mãos são menores e gordas, com a palma atravessada por única prega transversa.

Nos pés, é comum encontrarmos uma distância anormalmente grande entre o primeiro e o segundo dedo.

A língua apresenta-se protrusa, isto é, fora da boca. Alguns desses sinais clínicos podem se atenuar ou acentuar com o tempo, em diferentes faixas etárias.

2. A DANÇA COMO FATOR DE ESTIMULAÇÃO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Ser estimulado é fundamental para o desempenho futuro. Para compreendermos o porquê desta afirmação será preciso, antes, entender como se dá um fenômeno conhecido como mielinização.

Toda a sistematização do conhecimento humano ocorre através deste fenômeno.

Ele consiste no aparecimento de uma substância, a mielina, ao redor de cada neurônio, permitindo que essas células nervosas se comuniquem entre si. A mielina funciona como um isolante e só se forma a partir da interação de dois fatores: um interno e um externo.

O fator interno depende de uma constituição orgânica saudável e eficiente. O externo, de estímulos percebidos através dos cinco sentidos e das experiências motoras. São os fatores e neles incluídos uma alimentação correta, estímulos táteis, visuais e auditivos variados, afeto, etc.

Assim, se a criança que nasce com a síndrome tem uma estrutura interna deficitária, a estimulação adquire importância maior ainda.

Toda criança, com ou sem retardo mental, precisa de estímulos para aprender a se arrastar, engatinhar, sentar, andar, falar. Só que os adultos, apesar de intuitivamente trabalharem nesse sentido, não se dão conta do que fazem. A cada brincadeira nova, a ida ao circo ou ao parquinho de diversões, a cada música que cantamos e dançamos, a cada atividade estamos estimulando-as. Essa estimulação tem um efeito surpreendentemente bom, tanto que não nos damos conta da influência que temos neste processo.

A relação motricidade/psiquismo é observada nos primeiros anos de vida. As primeiras manifestações do desenvolvimento mental são motoras. Assim a inteligência é função imediata de desenvolvimento motor, que é fruto da relação entre maturação orgânica, a motivação e o nível das experiências pessoais.

O ato motor promove situações e atividades que facilitarão futuras aquisições básicas ao indivíduo.

Com a automatização gradual do ato motor a relação motricidade/psiquismo é permeada por uma diferenciação cada vez maior das diversas funções.

Fazendo uma relação entre motricidade e visão, a criança descobre o mundo quando consegue interagir com ele, apenas vê-lo, não é conhecê-lo ou fazer parte dele.

Através do movimento, a criança identifica seu próprio ser, localiza-se e orienta-se no espaço, estabelece seu esquema corporal.

Assim sendo, podemos interpretar que um distúrbio motor não é apenas um distúrbio do movimento, mas que indubitavelmente, é um distúrbio de expressão.

A partir do momento que o homem deixa de ser capaz de realizar atividades motoras de forma harmoniosa e natural, por consequência de distúrbio motor, seja ele qual for, a diferenciação acarretada no seu grupo social e os problemas emocionais e sociais acarretados por este tipo de situação não podem ser desconsiderados.

Dupré estabeleceu relações nítidas entre certas alterações mentais e as alterações motoras. Existe aí uma união tão íntima e uma semelhança tal que constitui verdadeiras “parelhas psicomotoras” (SAVASTANO e COL., 1997).

Segundo Dupré, a reabilitação de uma criança deficiente deve privilegiar o desenvolvimento das potencialidades motoras (inseridas num contexto funcional para a criança), a integração ao meio, favorecendo o seu desenvolvimento intelectual e afetivo.

Sabemos que as pessoas aprendem e armazenam movimentos, para depois expressá-los de maneiras distintas, como afirma Bárbara Haselbach (1988 : 8):

“Toda pessoa dispõe de um repertório de impressões sensitivas diversificadas no âmbito das sensações acústicas, virtuais, táteis, cinesiológicas, do sentido do paladar, do olfato e do equilíbrio. A menor parte dessas impressões é adquirida por meio de um aprendizado institucionalizado. Este arquivo gigantesco está à disposição para novas atitudes, fantasias e sonhos. Todas as experiências criativas, conscientes ou inconscientes.”

Podemos então considerar que, a aprendizagem, enquanto processo dinâmico da educação funcional do indivíduo com a sua história pessoal, maturação neurológica e sua motivação, é as diferentes respostas para uma mesma situação dentro de um grupo de pessoas, poderiam ser creditadas numa primeira análise a estes três elementos (LURIA YUDOVICH, 1985).

Uma “leitura corporal”, enquanto estratégia de comunicação não verbal, pode se tornar mais clara e coerente à medida em que o sujeito se percebe ao mesmo tempo em segurança e livre para através do movimento e dos gestos expressar e interagir com seu próprio corpo. A abertura do “gigantesco arquivo”, novas atitudes, fantasias e sonhos afloram.

Segundo Corbin (1980) os aspectos que têm implicações com o estudo em questão são os seguintes:

a) continuidade do desenvolvimento: processo que se inicia antes do nascimento até a morte;

b) estabilidade do desenvolvimento motor: o estudo do desenvolvimento humano freqüentemente prossegue com poucas referências para a totalidade da pessoa, embora se acredite que a pessoa é um organismo integrado ao invés de uma soma desintegrada de partes não relacionadas;

c) especificidade do comportamento motor: cada pessoa possui capacidades específicas, de maneira que há pessoas que se sobressaem em uma área, mas não se sobressaem em outras;

d) natureza progressiva de desenvolvimento humano: todas as pessoas seguem um padrão progressivo

de desenvolvimento, apesar de que o ritmo de progresso em cada estágio varia de acordo com cada indivíduo;

e) individualidade do desenvolvimento: não há pessoas idênticas, embora haja similaridades. Este conceito é importante por compreender que a natureza única de cada pessoa é a mola propulsora para auxiliar em seu crescimento no sentido de seu objetivo máximo: tornar-se um indivíduo sadio e plenamente funcional.

A idealização de um estudo sobre um programa de atividade corporal para crianças, deve estar estruturado firmemente sobre os fundamentos do desenvolvimento motor infantil e de acordo com o estágio do desenvolvimento motor, o que possibilita a ascendência gradual de novas aprendizagens motoras (SEEFELDT, 1967; VANNIER e GALLAHUE, 1986). Antes porém se faz necessário analisar alguns aspectos do desenvolvimento motor infantil e considerar alguns fatores específicos do estudo em questão, como as indagações que geralmente aparecem, quando utilizando-se de um programa de atividade física, prepara-se um estudo sobre o movimento corporal.

Quando as crianças serão capazes de saltar, de girar sobre uma perna? Qual é a tarefa motora mais adequada para uma criança sem experiência?

Há padrões previsíveis no desenvolvimento da criança. O estabelecimento desses padrões foram definidos em função de princípios básicos de desenvolvimento assim comentados por Holtinger (1982): *“tornar-se familiarizado com os princípios gerais de desenvolvimento facilitará a compreensão de como os padrões de vida da criança se desenrolam. Saber o que esperar da criança nos vários*

estágios de desenvolvimento pode auxiliar pais e professores a planejarem e promoverem experiências que serão usualmente apropriadas". Muitos especialistas do desenvolvimento motor, no campo da atividade física, segundo Gallahue (1978) têm demonstrado a importância da qualidade e quantidade de experiências de movimento para um balanceamento e completo desenvolvimento sensório-motor da criança.

Os estudos procuram explicar o desenvolvimento motor, sob os aspectos mais variados, usam a abordagem taxionômicas, estágios de desenvolvimento motor, o que propicia o entendimento de maneira mais ampla de como se processa o desenvolvimento e quais as possibilidades motoras das crianças nas suas diferentes idades ou estágios.

Em grande parte o foco dos estudos sobre estimulação corporal e seus efeitos sobre o desempenho acadêmico, integração social, etc., realizam-se apoiados em exercícios físicos enquanto práticas desportivas, as diferentes modalidades de ginásticas, etc. (SÉRGIO, 1989).

Pensando a dança como recurso e não unicamente como produto artístico, no contexto atual, é ainda elitizada, pelo próprio conceito de dança adquirido no mundo todo, estabelecendo técnicas, nomenclaturas de origem francesa, altamente acadêmica e trabalhada a longo prazo, sempre em busca da perfeição técnica e artística como forma de expressão e até mesmo para atender às ansiedades de grupos sociais em determinados momentos históricos (PORTINARI, 1989; FARO, 1986).

Porém dançar é também liberdade e intuição, é ato "aculturado", pela maneira natural e inata que ocorre na vida

do homem, desde seu nascimento (GARANDY, 1973).

Desde os primórdios, historicamente o dançar está ligado aos acontecimentos cotidianos (a dança como celebração, atrativo de benesses, proteção às intempéries, demonstração de luto, festejos, etc.) e ao mesmo tempo facilita e promove o conhecimento do outro, como meio de comunicação, anterior mesmo à palavra! (PORTINARI, 1989; ELLMERICH, 1987; FARO, 1986).

“A análise do comportamento de dançar, compostos pelos elementos promotores do desenvolvimento motor, percentual, social, etc., traz a necessidade de transcender o próprio conceito da dança, enquanto uma função unicamente estética e artística, como valor cultural de comunidades definidas socialmente, ao mesmo tempo em que considera a própria evolução histórica do homem, dado que o comportamento de dançar enquanto recurso de crescimento e manifestação filosófica do homem parece estar intimamente ligado ao próprio comportamento de existir e desenvolver-se” (LABOR, 1978).

O comportamento de dançar passa pela utilização do espaço, existência da gravidade e a relação entre o corpo e o espaço provocada pelo movimento expressivo. Perde-se aí a noção dos limites sobre como o corpo deveria atuar neste espaço. O que antes eram dois elementos dicotomizados, passam a ser fatores coadjuvantes para um mesmo fim: a expressão do homem dentro do seu mundo (HUMPHREY, 1978).

No comportamento de dançar, o movimento carrega em seu interior uma série de prerrogativas que não se

estancam no próprio movimento, ou seja, o movimento é um meio e não um fim em si mesmo.

Dessa forma, à medida em que se amplia o horizonte no que diz respeito à própria vivência perceptual, de si e do mundo, paralelamente está chamando a si e a partir de si, uma numerosa série de outros elementos que se tornam aspectos importantes de um desenvolver contínuo e constante. Esse desenvolvimento transforma seus antigos valores, que, por sua vez, fortalecem o desenvolvimento mais perspicaz e fazem com que a dinâmica em que o indivíduo está inserido seja repetidamente pensada e modificada à medida em que seu próprio conhecimento evolui e contribua para novas aquisições.

Poucas informações são obtidas na literatura sobre a aplicação de procedimentos de dança e estudos de natureza semelhante aplicados à crianças portadoras de algum tipo de deficiência física ou mental.

Especificamente no caso da criança com Síndrome de Down, de acordo com Smith e Wilson (1980), algumas características específicas deveriam ser dignas de atenção. Os aspectos da hipotonia, da pouca resistência cardiopulmonar, da postura corporal, das condições de equilíbrio estático e dinâmico, além do desenvolvimento prejudicado de algumas habilidades motoras envolvidas como a coordenação, noção de lateralidade, espaço, tempo, esquema corporal, linguagem devem ser levados em conta. Em se tratando de crianças com Síndrome de Down, surge a questão de como trabalhar com essa totalidade de comportamentos que está inserida no comportamento motor.

É importante ressaltar que ao longo dos anos várias

especialidades têm buscado soluções práticas para questões desta natureza.

A dança tem se mostrado como mais uma possibilidade. Enquanto recurso para novas aprendizagens, a dança pode contribuir para o desenvolvimento global, deixando de lado a perspectiva apenas estética e plástica como historicamente tem sido o seu papel.

Nesta vertente Zaniolo e colaboradores (1991) realizaram um trabalho com quatro crianças de escola pública e particular, mostrando que as crianças com repertório verbal pobre, sem nenhum contato anterior com atividades de estimulação corporal através de procedimentos adequados, atingiram em pouco tempo níveis bons de desempenho dentro de uma rotina de atividades corporais que tinham como objetivo atuar sobre o desenvolvimento percepto – cognitivo da criança.

A dança atua como facilitadora e estimuladora das reações corporais e posturais. Os exercícios facilitam a percepção do espaço, da sensação do próprio corpo, além de conferir maior habilidade motora ampla. Facilita o controle da cabeça, a postura correta do corpo, a lateralidade, o aprender a apoiar-se com as mãos, permanecer sentado, arrastar-se, engatinhar, levantar-se e ficar em pé, dando à criança consciência de que todo seu peso está apoiado sobre os pés.

As experiências adquiridas através da dança, o contato corporal e as atividades motoras levam a criança a sentir-se e perceber o ambiente e a explorá-lo.

Nas atividades com gestos a criança se descobre comunicando-se com o corpo. Interagindo com o meio, com

os colegas e consigo mesma, descobrindo-se ator principal e não platéia. A criança participa integralmente das atividades da dança.

Embalados por ritmos variados, experimentando emoções e sensações diferenciadas, as crianças percebem que são capazes de se auto-conhecerem de uma forma mais criativa e interessante que a usual.

Durante 30 dias do mês de março, no ano de 1996, vivi esta experiência, como professora de ballet para uma turma de crianças portadoras de síndrome de Down. Deparei-me com tantas situações inusitadas, tantos progressos foram conseguidos em tão poucos encontros. Progressos esses percebidos pelos pais, educadores, por mim e pelos alunos.

Os alunos chegavam para a aula alegres, entusiasmados, cada vez melhor vestidos e preparados para a aula, demonstrando uma auto-estima anteriormente desconhecida; gostavam de se olhar no espelho (a maioria das crianças têm consciência das suas limitações e diferenças), dançavam e interagiam em grupo harmoniosamente.

O grau de dificuldade motora foi sendo gradativamente aumentado e, para minha surpresa, os alunos acompanhavam bem a evolução das coreografias.

As seqüências cada vez mais longas exigiam atenção e memorização, havendo grande empenho no grupo. Penso que, aos poucos, foi superada a visão estereotipada que em geral temos sobre a incapacidade dessas crianças e começamos a tratá-los como qualquer outra turma a que eu desse aula e eles acompanhavam.

Vi alegria em seus olhos e me emocionei com isso.

Acredito poder mostrar às pessoas que é possível portadores de síndrome de Down dançarem e se auto-ajudarem no desenvolver de suas potencialidades, no campo da socialização, da auto-estima e da coordenação motora.

Basta para isso oportunizar, dar condições.

Segundo o cientista inglês John Langdon Down “*estas crianças têm uma considerável capacidade de imitar*”. Esta habilidade contribui muito em todo o processo de aprendizagem, assim como “um pontapé inicial”.

Segundo Vygotsky (1991 : 36), a imitação e a brincadeira são atividades essenciais para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. A demonstração, o fornecimento de pistas, o monitoramento, a orientação por meio de instruções são tarefas de promover a aprendizagem sendo fundamental a ação do indivíduo no desenrolar de seu próprio processo psicológico. Não seria possível supor um lugar passivo para o sujeito em Vygotsky: a idéia da formação de um plano psicológico interno, da reconstrução individual dos significados transmitidos culturalmente é obviamente central.

Para Vygotsky “*a internalização não é um processo de cópia da realidade externa num plano interior já existente, é mais do que isso, um processo em cujo seio, se desenvolve um plano interno de consciência*”².

Quando essas crianças dançam, elas tomam consciência de novas situações e representações possíveis. É possível dizer: “Estou alegre!” Sem pronunciar uma só

² WERTSCH, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona : Paidós, 1998.

palavra. Ou transmitir uma situação de perigo somente com a linguagem corporal.

Há um grande complexo de atividades acontecendo ao mesmo tempo, durante uma aula de dança, estimulando o indivíduo mentalmente, psicologicamente e fisicamente.

A dança propicia criar, estimular novas situações de relacionamento de grupo, entretenimento, relaxamento e excitação. O trabalho motor, ao realizar as coreografias e exercícios e o trabalho mental, ao memorizá-las.

A pessoa se sentirá descobridora de si e a sensação de interagir com o meio, com os colegas e consigo mesma é potencialmente maior e melhor do que estar à mercê da vida e caminhar com os grilhões do preconceito a lentos e pesados passos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORBIN, C. B. *Becoming physically educated in the elementary school*. Filadélfia : Lea e Fepiger, 1980.
- ELLMERICH, Luiz. *História da dança*. 3. ed. São Paulo : Record, 1980.
- FARO, Antônio José. *Pequena história da dança*. Rio de Janeiro : Zahar, 1986.
- GALLAHUE, D. L. *Development movement experiences for children*. 10. ed. New York : Grove Press, 1977.

- GARAUDY, R. *Dançar a vida*. 2. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1980.
- HALSELBACH, Bárbara. *Dança, improvisação e movimento*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1988.
- HUMPHREY, D. *The art of making dances*. 8. ed. New York : Grove Press, 1987.
- HOTTINGER, W. Importance of studying motor development. Em: Charles Corbin Dubuque W. N. C. (Orgs.) *Text book of motor development*. New York : Brown Company Publishers, 1982.
- PORTINARI, M. *História da dança*. 1. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1989.
- SAVASTANO, H. et alii. *Seu filho de 0 a 12: guia para observar o crescimento e desenvolvimento da criança até 12 anos*. São Paulo : IBRASA, 1977.
- SEEFLDT, G. *Da psicologia educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1967.
- SERGIO, M. *Educação física ou ciência da motricidade humana?* 1. ed. Campinas : Papirus, 1989.
- SMITH, D. W.; Wilson, A. A. *El niño com Síndrome de Down*. Buenos Aires : Editorial Médica Panamericana, 1980.
- WERTSCH, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona : Paidós, 1998.
- VANNIER, M.; GALLAHUE, D. L. *Teaching physical education in elementary schools*. 1. ed. New York : Grove Press, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

ZANIOLO, L. O.; Costa, M. P.; KUBO, O. M. Efeitos do treinamento de habilidades sensório-motoras através de procedimentos de dança sobre o desenvolvimento percepto-cognitivo de crianças. In: II Seminário de Pesquisa em Educação Especial. *Anais...* São Carlos : Universidade Federal de São Carlos. No prelo, 1991.