

**UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA**

**O VALOR DA LUDOERGOMOTRICIDADE EM UM PROGRAMA
DE DANÇA EDUCACIONAL PARA ATUAR NO DÉFICIT
DE ATENÇÃO DE ADOLESCENTES
COM SÍNDROME DE DOWN**

ELIANA ZELLMER POERSCHKE FARENCENA

Rio de Janeiro

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM CIÊNCIA DA
MOTRICIDADE HUMANA**

**O VALOR DA LUDOERGOMOTRICIDADE EM UM PROGRAMA
DE DANÇA EDUCACIONAL PARA ATUAR NO DÉFICIT
DE ATENÇÃO DE ADOLESCENTES
COM SÍNDROME DE DOWN**

Dissertação apresentada à Universidade Castelo Branco,
como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Ciência da Motricidade Humana.

Orientador: Dr. Heron Beresford

Orientanda: Eliana Zellmer Poerschke Farencena

Rio de Janeiro

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

FARENCENA, Eliana Zellmer Poerschke. “Uma interpretação epistemológica acerca do valor da ludoergomotricidade em um programa de Dança Educacional no déficit de atenção de adolescentes com síndrome de down”. Dissertação (Mestrado em ciência da motricidade humana).

Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, 2009.

**UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO
VICE-REITORIA DE PESQUISA E DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA *STRICTO SENSU* EM CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA**

A dissertação: **O VALOR DA LUDOERGOMOTRICIDADE EM UM PROGRAMA DE DANÇA EDUCACIONAL PARA ATUAR NO DÉFICIT DE ATENÇÃO DE ADOLESCENTES COM SÍNDROME DE DOWN**, elaborada por: **Eliana Zellmer Poerschke Farencena** e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Universidade Castelo Branco e homologada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, como requisito parcial à obtenção do título de: **MESTRE EM CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA**

Data da Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Heron Beresford
Doutor em Filosofia, UCB/RJ
Presidente

Prof^a. Dr^a Elaine Romero – UFES
CPF: 19264429034

Prof^a. Dr^a Heloísa de Araújo Gonzalez Alonso – UFRJ
CPF: 668012147-72

Ao meu marido João Carlos e a minha filha Julliana por todo o incentivo, carinho e colaboração, no sentido de me verem progredir.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

“não existe esta coisa de homem ‘feito por si mesmo’. Somos formados por milhares de outros. “Cada pessoa que alguma vez tenha feito um gesto bom por nós, ou dito uma palavra de encorajamento para nós entrou na formação do nosso caráter e nossos pensamentos, tanto quanto do nosso sucesso”

George Matthew Adms.

*Agradeço a **Deus**, por ter me proporcionado mais esse desafio o qual me impulsionou a crescer como aluna, como esposa, mãe, filha, mulher, amiga, professora e principalmente como ser humano... Ainda me encontro em processo de transição, em dúvida se realmente me tornei uma pessoa melhor, mas com esperança suficiente para acreditar que, passada a tempestade, bons tempos virão... Obrigada Senhor...e obrigada ao...*

*Meu marido, **João Carlos Farencena**, pelo apoio irrestrito, sem sua ajuda nada disso teria sido possível, você fez parte dessa jornada, dos momentos mais difíceis, de dúvidas, de incertezas, de insegurança, de grandes desafios. **Obrigada, com todo o amor do meu coração**, sem você não teria realizado mais esse sonho.*

*A você **minha filha**, pelo seu amor e paciência, quantas vezes sofri querendo estar mais presente, menos estressada..., me culpei, me esforcei, tentei ser melhor... , enfim, mais uma batalha vencida, vou seguir com o sentimento de ter te passado um exemplo de coragem e perseverança se acertei ou errei...iremos descobrir juntas... **Jú te amo!***

*Aos meus **pais Adacir e Ely**, pelo companheirismo, pelos cuidados, pelo carinho com que sempre me trataram. A “íngua” será eternamente grata por tudo que já fizeram e ainda farão por mim. Amo vocês;*

*A minha família, **Mano e Lú, Gi e Zico, Ilce e Paulo, Rafael, Gabi, Mari anjinho, Digo e Fabi, Fer e Aninha**, vocês são a base forte da minha existência,*

saber que tenho vocês é saber que é possível arriscar, poder dizer que vocês são a minha família faz bater forte o coração;

A você **Lú** querida por toda a amizade e carinho, pela sua preocupação e atenção comigo e com meus artigos..., você é força poderosa de Deus;

Ilce querida, apesar de saber que você “não tem tempo” se esforçou para atender meu pedido e revisou o português da minha dissertação. Obrigada de coração!!

Paula...Paulinha, Mira...Miroca...risos...brigas...discussões e a amizade que impulsionou coragem para enfrentarmos a BR 153...passamos por turbulências, confidências, lembram quando encontramos o professor Ricardo pela primeira vez... as verdadeiras “Sherlock Holmes”...hilário...obrigada, queridas;

A APAE de Gurupi-Tocantins, em nome da querida **diretora Lurdinha** e **professora Rose** por confiarem no meu trabalho e pela receptividade com que sempre fui acolhida;

A todos os colegas do mestrado, especialmente as “**meninas e os meninos de Gurupi**”, pelo enriquecimento nas discussões e por dividirmos as angústias e vitórias;

A **Ivandra** e a **Cristiane** pelas notícias maravilhosas “saíram as cartas de aceite” Obrigada pelo companheirismo;

Ao **Paulo “Chacal”** pelos “help’s” prestados. Você é um amigo que sempre terá lugar especial no meu coração;

Aos **colegas da UNIRG**, em especial ao prof^o **Eduardo Miranda** por estarmos juntos na jornada do mestrado e pela sua solicitude. Valeu Eduardo, conseguimos;

A todos os professores e funcionários da **Universidade Castelo Branco-RJ** pela eficiência e, sobretudo, pelo respeito em nosso conviver acadêmico;

Ao professor **Ricardo Pinto**, que com sua amizade, e competência contribuiu para a minha qualificação acadêmica;

A professora **Dr^a Elaine Romero** e professora **Dr^a Heloísa de Araújo Gonzalez Alonso** pela gentileza e disponibilidade ao contribuírem para o aperfeiçoamento dessa dissertação;

Ao querido **Fabrício**, ofereço minha gratidão e várias “cocas zero” pelo seu esforço, competência e sua preciosa e incansável dedicação em todos os momentos que pedi socorro. Fabri, você é o “cara”...e com certeza continuaremos na “labuta”;

Dizem que é dos menores frascos que saem os melhores perfumes...**Íris**, mulher forte de fibra, âncora poderosa nessa trajetória que enfrentamos, minha co-orientadora, muito obrigada pela sua orientação, pelo seu conhecimento, pela sua acolhida e humm...pelo CHOP;

Elaine Romero, como agradecer a tão querida e competente professora Elaine, como agradecer todo o cuidado, dedicação e amizade que a mim ofereceu, de sua admiradora anônima me tornei sua fã incondicional e imensamente grata pela sua acolhida. O meu mais profundo obrigada!!

Valor Saiba o que é __ **Heron**, Saibam quem é. **Heron Beresford**, meu professor orientador, meu mestre, meu exemplo de pessoa sábia, verdadeira, que tem valor, valor de um ente do Ser Humano, valor de um professor, que se preocupa em deixar legados e em nos tornar melhores profissionais, melhores pessoas. Heron, muito obrigada! Como você diz “nós não estamos na vida dos outros por acaso” Quero que saibas que sempre irei tentar agregar valor nos entes que cercam a minha vida existencial!

Meu agradecimento especial aos principais personagens dessa história, meus entes do Ser do homem, meus queridos **adolescentes com síndrome de Down**, principalmente por ter a oportunidade de convivência e de aprendizagem, tenham a certeza de que vocês agregaram valor na minha vida!!

Dirijo com profunda gratidão e reconhecimento a todas as pessoas citadas e não citadas que contribuíram para a realização deste estudo, enfim, agradeço **as forças do bem**, que impulsionam, encorajam, e que nos fazem seguir sempre...em busca de novos ideais...

“Nada sei dessa vida, vivo sem saber... sigo sem saber...

E assim a gente vai levando..”

Kid Abelha

EPÍGRAFE

*Ontem, a dança...
pulsando nos ritos, nas festas, celebrações
deslizando nos salões,
nos bailes da corte
flutuando nos palcos,
entre as névoas e a leveza dos romances
gritando a dor, a liberdade,
os mistérios da vida,
da morte.*

*Hoje, a dança...
por toda a parte
por todo e nenhum tempo-espaco
por ser experiência
cotidiano
arte
por não ser nada
ou tudo que me habita.*

Algum dia, o ensino de dança...

Débora Barreto

RESUMO

A essência do problema que originou este estudo foi a dificuldade apresentada por alguns adolescentes, com idade entre 10 e 19 anos, integrantes da APAE-Gurupi-TO, com síndrome de Down, em manter uma efetiva comunicação intra e interpessoal. A partir daí questionou-se: até que ponto seria possível apresentar uma proposta alternativa de trabalho, própria de uma intervenção profissional, composta por uma conduta e por comportamentos motores, baseada nos conhecimentos advindos da Ciência da Motricidade Humana e da Educação Física, para prevenir, reduzir ou eliminar tal dificuldade? Com este propósito de que esta dificuldade fosse reduzida, se determinou como objetivo geral desta dissertação, estabelecer uma interpretação epistemológica acerca do valor da ludoergomotricidade em um programa de Dança Educacional, inerente a uma intervenção da área da Educação Física, voltada para intervir no **déficit de atenção próprio de** adolescentes com síndrome de Down. Isto foi feito no contexto da **Ciência da Motricidade Humana** e na área de Concentração da “Dimensão Sócio-Histórica da Motricidade Humana”, na linha de pesquisa “Aspectos educacionais da Motricidade Humana” e no Projeto de Pesquisa “Avaliação de condutas motoras em sistemas educacionais”. O objetivo geral foi alcançado através do desenvolvimento de uma compreensão axiológica acerca dos adolescentes com síndrome de Down; de uma avaliação acerca da eficácia de um programa de Dança Educacional e da elaboração de uma ordenação axiológica, tudo isto, norteado por duas hipóteses: uma de natureza racional, na qual se estabeleceu que a teoria dos valores tornar-se-ia necessária para assegurar uma sustentação de significado estrutural em todo o desenvolvimento do estudo e outra de natureza experimental, na qual se supôs que haveria uma redução significativa (para valor $p < 0,05$) no déficit de atenção desses adolescentes, caso submetidos a um programa de Dança Educacional, por um período mínimo de três meses. O estudo caracterizou-se como de natureza filosófica e nele utilizou-se o método fenomenológico de Husserl, substituindo-se a etapa da reflexão fenomenológica pela reflexão ontognosiológica ou ordenação axiológica proposta por Reale (2002) e, ainda, o método próprio de uma

avaliação. Neste, foi utilizado o “Teste de Performance Motora baseado nos critérios propostos para o diagnóstico de DAMP (Déficits de Atenção, controle Motor e Percepção) Gillberg C. et al (1983), e o teste de processamento mental com o intuito de avaliar “o tempo que decorre da apresentação de um estímulo não-antecipado ao início da resposta”, isto é, o tempo de reação (SCHMIDT e WRISBERG, 2001). Os resultados apontaram para uma intervenção com efeitos benéficos para os adolescentes que participaram do estudo, tornando-se um valor em suas vidas. Concluiu-se que os objetivos específicos deste estudo foram alcançados, permitindo, por consequência, atingir-se o objetivo geral e que, assim, este estudo pôde contribuir, pelo menos em parte, para solucionar o problema que lhe deu origem.

Palavras-chave: Adolescentes com síndrome de Down. Déficit de Atenção. Dança Educacional. Ludoergomotricidade. Valor.

ABSTRACT

The essence of the problem that gave rise to this study was the difficulty of some adolescents, between the ages of 10 and 19 years, integrants of APAE-Gurupi-TO, with Downs Syndrome, to maintain effective communication intra- and inter-persons. From this point was questioned: how far would it be possible to present an alternative proposal of employment, through professional intervention, comprising conduct and motor behavior, based on knowledge acquired from the Science of Human Motricity and Physical Education, to prevent, reduce or eliminate such difficulty? The general objective of this dissertation was determined by the proposal that this difficulty be reduced, to establish an epistemological determination regarding the value of ludo-ergo-motricity in a program of Educational Dance, inherent in an intervention in the area of Physical Education, aimed to intervene in **the personal lack of attention** of adolescents with Downs Syndrome. This was realized in the context of the **Science of Human Motricity** and in the area of Concentration of the “Social-Historical Dimension of Human Motricity”, on the line of research of “Educational aspects of Human Motricity” and on the Research Project “Evaluation of motor conduct in educational systems”. The general objective was reached through the development of an axiological understanding regarding the adolescents with Downs Syndrome; of an evaluation regarding the efficacy of a program of Educational Dance, and the elaboration of an axiological ordination, all this guided by two hypotheses: one of a rational nature, in which was established the theory of values necessary to ensure the sustenance of structural significance in all the development of the study and, the other, of an experimental nature in which it was supposed that there would be a significant reduction (for value $p < 0.05$) in the attention deficit of these adolescents if submitted to a program of Educational Dance for a minimum period of three months. The study was characterized as of philosophical nature and utilized the phenomenological method of Husserl, substituting the step of phenomenological reflection for ontognosiological reflection or axiological ordination proposed by Reale (2002) and, also, our own method of evaluation. The “Test of Motor Performance” was utilized based on the criteria proposed by the diagnosis of

DAMP (Deficit of Attention, Motor control and Perception) Gillberg C et al (1983), and the test of mental processing with the intention of evaluating “the time taken from presentation of an unexpected stimulus to the beginning of a response”, that is, the reaction time (SCHMIDT and WRISBERG, 2001). The results indicate an intervention with beneficial effects for the children who participated in the study, becoming of value in their lives. It is concluded that the specific objectives of this study were achieved, permitting, in consequence, the general objective to be reached and that, thus, the study could contribute, at least in part, to the solution of the original problem that gave rise to it.

Key Words: Adolescents with Downs Syndrome. Deficit of Attention. Educational Dance. Ludo-ergo-motricity. Value.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados Estatísticos do teste de processamento mental (TPM) (1ª, 2ª, e 3ª. Avaliações).....	99
Tabela 2 - Resultados Estatísticos do teste de Déficits de Atenção, controle Motor e Percepção (DAMP) (1ª, 2ª, e 3ª Avaliações)...	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Domínios do Comportamento Humano.....	68
Quadro 2 - Variação no tempo-espço, objeto e eixos do movimento.....	68
Quadro 3 - Habilidades e capacidades Físico-Motoras.....	69
Quadro 4 - Teste de Processamento Mental.....	85
Quadro 5 - Carência principal dos adolescentes. Fonte – Dados da pesquisa.....	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resultados do Teste de Processamento Mental (1 ^a , 2 ^a , e 3 ^a . Avaliações).....	98
Figura 2 - Resultados do DAMP (1 ^a , 2 ^a , e 3 ^a Avaliações) (número de pontos.).....	100

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - O CONTEXTO INICIAL DO TRABALHO.....	19
1.0 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	19
1.1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA.....	20
1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	25
1.3 OBJETIVOS E PROPÓSITO DO ESTUDO.....	26
1.3.1 Objetivo geral e propósito do estudo.....	26
1.3.2 Objetivos específicos.....	27
1.4 DEFINIÇÃO OPERACIONAL DOS TERMOS.....	27
1.5 HIPÓTESE DE TRABALHO.....	29
1.5.1 Caracterização e formulação da hipótese de trabalho.....	29
1.5.2 Comprovação ou verificação das hipóteses de trabalho.....	30
1.6 INSERÇÃO DO TEMA DA DISSERTAÇÃO NO CONTEXTO DA CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA.....	32
1.7 ÉTICA DA PESQUISA.....	40
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO.....	41
2.0 CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	41
2.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	41
2.2 TEMA DOS VALORES.....	50
2.3 NEUROFISIOLOGIA DA ATENÇÃO DE INDIVÍDUOS COM SINDROME DE DOWN.....	52
2.4 DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA PESSOAL DE INDIVÍDUOS COM SD.....	57
2.4.1 A Dança no desenvolvimento das potencialidades humanas de deficientes mentais.....	59
2.4.2 A Dança no processo de desenvolvimento de Indivíduos Down.....	66
2.5 O MÉTODO FENOMELÓGICO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.....	72
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	78
3.0 CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	78

3.1	TIPOLOGIA DO ESTUDO.....	79
3.2	METODOLOGIA PARA A CONSECUÇÃO DO PRIMEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO.....	82
3.3	METODOLOGIA PARA A CONSECUÇÃO DO SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO.....	82
3.3.1	Procedimentos de intervenção.....	86
3.3.2	Exemplos de atividades da dança com bases educacionais.....	87
3.4	METODOLOGIA PARA A CONSECUÇÃO DO TERCEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO.....	87
 CAPÍTULO IV - COMPREENSÃO AXIOLÓGICA ACERCA DE ADOLESCENTES DE 10 A 19 ANOS COM SINDROME DE DOWN.....		90
4.0	CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	90
4.1	IDENTIFICAÇÃO DAS CARÊNCIAS DE ADOLESCENTES COM SÍNDROME DE DOWN.....	92
4.1.1	Descrição das carências de natureza biofísica.....	92
4.1.2	Descrição das carências de natureza biopsíquica, biomoral e biossocial.....	94
4.2	IDENTIFICAÇÃO DAS CARÊNCIAS ESSENCIAIS DIRETAMENTE RELACIONADAS COM A ESSÊNCIA DO PROBLEMA.....	95
4.2.1	Redução das carências de natureza biofísica.....	95
4.2.2	Redução das carências de natureza biopsíquica, biomoral e biossocial.....	96
 CAPÍTULO V - AVALIAÇÃO ACERCA DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE DANÇA EDUCACIONAL COM ENFOQUE NA LUDOERGOMOTRICIDADE PARA ADOLESCENTES COM SINDROME DE DOWN.....		97
5.0	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	97
5.1	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	97
 CAPÍTULO VI - ORDENAÇÃO AXIOLÓGICA ACERCA DO OBJETO PRÁTICO DESTE ESTUDO: UM PROGRAMA DE DANÇA EDUCACIONAL PAUTADO NA LUDOERGOMOTRICIDADE.....		103
6.0	CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	103

6.1	ORDENAÇÃO AXIOLÓGICA.....	104
6.1.1	O programa de Dança Educacional com enfoque na ludoergomotricidade como meio para suprir as carências de adolescentes com síndrome de Down.....	104
CAPÍTULO VII - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....		115
7.0	CONCLUSÕES.....	115
7.1	RECOMENDAÇÕES.....	120
REFERÊNCIAS.....		122
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....		135
ANEXO 1 – TERMO DE INFORMAÇÃO E DE CONSENTIMENTO DO DIRIGENTE DA INSTITUIÇÃO.....		141
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.....		146
ANEXO 3 – DECLARAÇÃO REFERENTE AO TRABALHO DE REVISÃO DE PORTUGUÊS E DAS NORMAS DE FORMATAÇÃO, SEGUNDO A ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS.....		148
APÊNDICE 1 – REGISTRO DO PROCESSO E DAS AULAS DE DANÇA EDUCACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO.....		150

CAPÍTULO I

O CONTEXTO INICIAL DO TRABALHO

1.0 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A experiência de vida que acumulamos, se por um lado nos fortalece em relação à maneira de enfrentar o desconhecido, por outro, nos leva à reflexão sobre situações e reações inusitadas para as quais buscamos explicações.

A escolha da temática para este estudo adveio da experiência da pesquisadora na prática da Educação Física, com ênfase em corpo, educação e sociedade, atuando nas áreas de dança educacional, ritmo, movimento, linguagem expressiva e ginástica escolar; em projetos pedagógicos desenvolvidos na Apae e também na formação de profissionais da Educação Física, exercendo a docência no centro universitário UNIRG, situado no sul do Tocantins.

O contato da mesma com os jovens adolescentes com síndrome de Down na APAE surgiu em decorrência de orientar um grupo de acadêmicos do curso de Educação Física em oficinas pedagógicas, ocasião em que foi despertada para as dificuldades dos alunos em se manterem concentrados nas atividades propostas. Tal situação permeou a construção do que viria a ser o problema desta pesquisa. Dessa forma, durante esse período, foi possível reunir dados e analisar informações, considerados suficientes para o levantamento de questões pertinentes e, assim partir para a organização sistemática deste estudo.

Perseguindo essa idéia, esta dissertação oferece uma incursão no processo de desenvolvimento e avaliação de um programa de ensino de dança e um empolgante desafio de submeter ao rigor da investigação científica a dança como uma possibilidade de se atuar no meio educativo de adolescentes que apresentam síndrome de Down.

1.1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA

O objetivo deste tópico foi apresentar uma perspectiva acerca da problemática que envolve alguns aspectos que podem dificultar a comunicação intra e interpessoal de adolescentes com Síndrome de Down (SD).

No desenvolvimento de tal perspectiva foram considerados alguns problemas inerentes à referida problemática e, dentre eles, um foi abstraído, essencialmente, para se constituir no problema que deu origem a este estudo.

Isto foi feito a partir de dados obtidos em documentos, no pensamento de alguns autores preocupados com o assunto e de outros que até mesmo procuraram apresentar alguma alternativa de solução para referida problemática.

Algumas evidências indicam que síndromes com base genética, dentre as quais a Síndrome de Down estão associadas com manifestações comportamentais específicas. De acordo com Kaplan, Sadock; Grebb (1997) na síndrome de Down a função da linguagem, por exemplo, é uma fraqueza relativa, enquanto a socialização, a cooperação interpessoal e a adequação às convenções sociais, são aspectos relativamente fortes.

Muito embora a maioria de crianças e adultos com Síndrome de Down se ajuste ao estereótipo de afetivas e de temperamento fácil, há subgrupos que se apresentam agressivos, agitados e difíceis de manejar, o que demonstra que o temperamento desses indivíduos não é tão uniforme como se supunha (PEREIRA-SILVA e DESSEN, 2002).

Mais especificamente na adolescência, portadores de SD frequentemente experimentam dificuldades em estabelecer e manter relações com amigos na escola. Estas dificuldades fazem com que a qualidade e a quantidade de experiências sociais diminuam, resultando potencialmente em sérios efeitos negativos na interação social e à adaptação à vida adulta.

Relacionada a essas dificuldades, Florez (1995) e Cunningham (2008) dizem que indivíduos com SD mostram menor capacidade de interpretar e de analisar ambientes externos e que o isolamento pode ser uma consequência dessas dificuldades, levando-os a um processo intrapessoal negativo.

As alterações que envolvem os aspectos cognitivos e de comunicação de indivíduos com SD podem levá-los a um afastamento gradual do contato com outros colegas sem deficiência na escola e na comunidade. As pessoas normalmente tendem a selecionar amigos com interesses e habilidades semelhantes. Cunningham (2008) diz que, de certa forma, há uma zona de competência física, cognitiva e social para cada um de nós, sendo que pessoas consideradas fora dessa zona são tratadas com menos atenção e, em casos extremos, com hostilidade.

Essas situações de dificuldade nos desempenhos sociais experimentados, geralmente, estão associadas com déficits em habilidades sociais e podem desencadear mais facilmente processos de frustração e isolamento (GREENSPAN e GRANFIELD 1992).

Como apontam Dell Pettre e Dell Pettre (2001),

O termo habilidades sociais refere-se à existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais (p. 31).

Tais habilidades podem ser estabelecidas como critério diagnóstico de vários problemas, inclusive nos casos de atraso de desenvolvimento (CUNNINGHAM, 2008).

O desenvolvimento humano caracteriza-se pela interação de fatores biológicos e ambientais, ou seja, à medida que o indivíduo interage no ambiente, recebe estímulos deste, através de seus sistemas somato-sensoriais, que provocam alterações em seu sistema nervoso e em resposta, produzem comportamentos adaptativos. Portanto, os vários elementos do ambiente podem oferecer estímulos somato-sensoriais aos indivíduos presentes nele; em resposta, seus sistemas nervosos planejam respostas adaptativas levando-os a executarem atividades de comunicação, de locomoção, que os permite usufruir uma boa qualidade de vida (HAYHOOD & GETCHELL, 2004; GALLAHUE e OZMUN, 2003).

Gessel (1947) nos relata que “[...] dessa forma, sucessivamente, vai se construindo o corpo e a mente [...]: o feto humano se transforma no bebê humano; o bebê humano na criança e os adolescentes em adultos humanos”.

Essa sequência ordeira representa a dotação genética humana. Os produtos finais comportamentais do processo total de desenvolvimento são consequências da interação recíproca entre dotação genética e meio ambiente.

Porém, como o indivíduo portador de SD apresenta uma lesão de ordem irreversível em seu sistema nervoso central, seu desenvolvimento neuropsicomotor sofrerá atrasos; alguns comportamentos não serão adquiridos, devido à persistência de atividades reflexas, das alterações tônicas musculares, das dificuldades de dissociações de movimento, funções essenciais à performance motora. Como resultado de toda esta desordem observa-se nessa pessoa uma disfunção neuromotora que refletirá em maior dificuldade de explorar, interagir, agir e resolver os problemas que lhe são propostos durante suas atividades na vida diária (CALDEIRA, 2004).

Flórez; Souza; Bloch (1995) e Cunningham (2008) relatam que, na infância, essas características podem não trazer transtornos significativos; porém, à medida que a idade avança, podem afetar os relacionamentos interpessoais já que dependem da capacidade cognitiva, da capacidade de comunicação e da personalidade, transformando a adolescência, uma época de enormes transformações e de transições, em um período de grande tensão e conflito para portadores de SD.

A entrada na puberdade e na adolescência é uma fase complexa para todos os jovens e, particularmente confusa e frustrante para a pessoa com síndrome de Down. Nesse período a socialização atinge o seu momento de maior importância e não é considerado raro que o jovem com síndrome de Down, por terem limitadas e restritas suas habilidades de socialização, apresente vários problemas graves de adaptação nesta fase, podendo mesmo passar por uma crise de identidade, quando está se preparando para assumir uma liberdade maior e as responsabilidades da vida adulta (LEPRI, 2006).

Seguindo a linha de pensamento de alguns autores, muitos argumentam ser impossível que pessoas com síndrome de Down compreendam a sexualidade; um ledô engano. Eles precisam ser ouvidos e receberem formas concretas de

apoios para construírem melhor seu comportamento social, através de expressões artísticas, dança expressiva, teatro, fotos, figuras, dentre outros recursos que precisamos mediar para ajudá-los a construir seus afetos e pensamentos sobre sua própria existência na história.

Segundo Schwartzman (2003), pessoas jovens com síndrome de Down querem e precisam do mesmo que jovens não-defetivas querem e precisam: um amigo; alguém com quem falar com quem compartilhar coisas importantes; certa dose de calor; alguém para tocar; alguém que, por meio de um gesto, diga "gosto de você". Necessita aprovação; alguma mensagem de outras pessoas que lhe digam: "você é legal". Necessitam de afeição e amor, o que não quer dizer necessariamente sexo; necessitam de dignidade: alguma comunicação por parte de outras pessoas dizendo-lhes que são pessoas de valor; necessitam de formas de "vazão" social a fim de evitar solidão; necessitam de satisfação sexual.

As pessoas com deficiência apresentam, porém, singularidades; desejos e maneiras diferentes de se relacionar, mas, assim como outros adolescentes, gostam de ouvir música, dançar, ver televisão, produzir-se, passear, conversar, ficar em grupo, falar alto, dar risadas, ter segredinhos, telefonar para o amigo etc. Como qualquer adolescente, eles percebem despertar dentro de si novos sentimentos, emoções, desejos, questionamentos; possuem necessidade de compreender e viver esses sentimentos. Porém, os indivíduos com SD mostrarão que são também suscetíveis a se descobrirem, mesmo tendo suas singularidades e necessidades diferentes.

Entretanto, quando eles percebem a deficiência, começam a questionar por que são diferentes. Conforme Lepri (2006), isto indica que o adolescente com síndrome de Down está se situando no mundo, conquistando sua identidade e espaço, e começará a questionar-se dependendo do seu nível de compreensão e permissão para suas perguntas, como: por que meus irmãos vão a barzinhos, ao cinema, aos passeios, e eu não? Por que outras pessoas têm amigos para sair e eu não? Por que as pessoas se beijam, namoram casam e eu não? Por que tenho Síndrome de Down?

Esses questionamentos evidenciam momentos de crise existencial e, também, como complementa Schwartzman (2000), a importância de se acompanhar o desenvolvimento de portadores de SD, entendendo que a ausência

de determinados comportamentos, esperados em idades específicas, ou a persistência de sua presença após idades em que deveriam ter desaparecido (como na adolescência, por exemplo), assim como certas características habituais nas respostas dos indivíduos, podem suscitar cada vez mais um retardo na sua maturação e a integridade funcional do seu sistema nervoso.

Schmidt e Wrisberg (2001) corroboram com este assunto quando apontam que as áreas cognitivas, aplicadas ao estudo do comportamento motor, envolvem as relações recíprocas entre a estruturação do pensamento e o movimento. A área afetiva refere-se à emoção, estando relacionada à interferência do sistema límbico sobre os movimentos e a área psicomotora inclui o estudo das alterações na função neuromuscular, envolvendo os processos cognitivos no córtex motor, a atividade reflexa e as reações para a produção do movimento.

Mussen (1970) e Savastano et al (1982) afirmam que a maturação e a aprendizagem são fatores que atuam de maneira recíproca no desenvolvimento neuromotor. Os autores referem-se que enquanto a primeira é determinada pelo padrão hereditário do organismo e tem início muito antes do nascimento, a aprendizagem é um processo pelo qual uma atividade é originada ou alterada através de procedimentos de treino e depende do estímulo exterior, ou seja, da interação da criança com o meio ambiente.

As características dos indivíduos com síndrome Down, combinadas com distúrbio de aprendizagem, podem ser identificadas, de um modo geral, algumas comuns, como déficit de atenção, falhas no desenvolvimento e nas estratégias cognitivas para a aprendizagem, dificuldades na habilidade motora, dificuldade perceptual e problemas no processamento da informação recebida, dificuldade na linguagem oral e escrita, dificuldade na leitura, dificuldade em raciocínio matemático e comportamento social inapropriado, ou seja, um problema altamente relevante para seu desenvolvimento, pois temos que encarar que este aluno é aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movidos por esses desejos; que nasce e cresce em uma família, que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; e que têm o direito de mudar sua singularidade (CIASCA, 1991).

Essa interação da criança portadora de SD com o meio, no entanto, nem sempre é facilitada, pois, segundo Pan (2003):

Há barreiras demais na viagem da pessoa com síndrome de Down ao mundo dos adultos. É preciso evitar a tentação de aproveitar uma posição de força para impor à pessoa com síndrome de Down a condições de vida muito restritivas e incômodas, que deixam vulneráveis aspectos básicos de sua personalidade e que nenhum de nós estaria disposto a tolerar se fôssemos afetados por elas. Abre-se aqui um campo imenso para o diálogo, para a educação, a investigação e para a experimentação [...] (s/p)

Com o trabalho assim embasado, podemos dizer que todos os aspectos ora mencionados podem influenciar os jovens com síndrome de Down, nos sistemas relacionados à dificuldade de conhecerem a si mesmos, bem como à dificuldade de convivência, relacionamentos e comunicação com os demais, ou seja, com o mundo que os cerca.

A partir da problemática desenvolvida anteriormente, que de alguma forma se constituiu em uma revisão de literatura, evidenciou-se que a **essência** do problema que deu **origem** a este estudo **foi que alguns adolescentes¹ com síndrome de Down, de ambos os sexos, com idade entre 10 e 19 anos, integrantes da APAE-Gurupi-TO expressam corporalmente a dificuldade de manter uma efetiva comunicação intra e interpessoal** (grifo nosso).

1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Mediante a essência do problema apresentado no tópico anterior, torna-se **necessário** que profissionais de diferentes áreas do conhecimento, envolvidos ou comprometidos com o mesmo, procurem, cada um a seu modo, apresentar alternativas de solução, tendo em vista suas diferentes causas. Como a autora deste trabalho é uma profissional graduada em **Educação Física** com concentração de estudos em **Corpo, Educação e Sociedade**, assim como

¹ Adolescentes - Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) a adolescência é o período entre 10 e 19 anos de idade (CONTI et al., 2005).

também neste momento de sua trajetória acadêmica, está inserida no programa *stricto sensu* de Mestrado em Ciência da Motricidade Humana, pôde-se questionar, para efeito de **formulação do problema** já mencionado (grifo nosso):

- **Até que ponto** seria possível apresentar uma proposta alternativa de trabalho, própria de uma intervenção profissional composta por uma conduta e por comportamentos motores baseados nos conhecimentos advindos da Ciência da Motricidade Humana e da Educação Física, voltada para prevenir e/ou reduzir a dificuldade que os adolescentes com síndrome de Down, de ambos os sexos, com idade entre 10 e 19 anos, integrantes da APAE-Gurupi-TO, expressam, corporalmente, em manter uma efetiva comunicação intra e interpessoal?

Tal dificuldade se dá, em parte, em função do déficit de atenção que apresentam, pode favorecer a exclusão social, em vários aspectos que envolvem a vida ou a existência destes entes.

1.3 OBJETIVOS E PROPÓSITO DO ESTUDO

1.3.1 Objetivo geral e propósito do estudo

Este trabalho teve por **objetivo geral** estabelecer uma interpretação epistemológica acerca do valor da ludoergomotricidade, em um programa de Dança Educacional, inerente a uma intervenção da área da Educação Física, voltada para intervir no **déficit de atenção próprio de** adolescentes com síndrome de Down, de ambos os sexos, com idade entre 10 a 19 anos, integrantes da APAE-Gurupi-TO.

Tal objetivo teve o **propósito de reduzir** a dificuldade que estes expressam, corporalmente, em manter uma efetiva comunicação intra e interpessoal em função de apresentarem déficit de atenção (grifo nosso).

1.3.2 Objetivos específicos

Para se assegurar, pelo menos em parte, a consecução do objetivo geral e do propósito de estudo, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos:

- Desenvolver uma compreensão axiológica acerca de adolescentes com síndrome de Down, de ambos os sexos, com idade entre 10 a 19 anos;
- Avaliar a eficácia de um programa de dança Educacional, voltado para intervir no déficit de atenção dos adolescentes com síndrome de Down, de ambos os sexos, com idade entre 10 a 19 anos, integrantes da APAE-Gurupi-TO;
- Elaborar uma ordenação axiológica acerca da ludoergomotricidade, em um programa de Dança Educacional, a partir da compreensão axiológica, e da avaliação anteriormente desenvolvidas.

1.4 DEFINIÇÃO OPERACIONAL DE TERMOS

O objetivo deste sub-tópico foi apresentar uma definição dos principais termos e expressões que constituem o tema deste trabalho, ou seja, “Estabelecer uma interpretação epistemológica acerca do valor da ludoergomotricidade” em um programa de Dança Educacional inerente a uma atuação própria da área da Educação Física, voltada para intervir no déficit de atenção próprio de adolescentes com síndrome de Down.

Assim, para efeito deste trabalho, apresenta-se os seguintes termos com seus respectivos significados:

- **Estabelecer** - significa criar, instituir, fundar (FERREIRA, 2004, p.819);

- **Interpretação epistemológica** - Ato ou efeito de interpretar, ou seja, ajuizar a intenção ou sentido de algo, de acordo com o conhecimento científico (FERREIRA, 2004).
- **Valor** - Uma qualidade estrutural, de natureza metafísica, que corresponde a tudo aquilo que preenche positivamente uma carência, privação ou vacuidade de um ente do Ser do homem (BERESFORD, 2008);
- **Ludoergomotricidade** - Comportamento motor típico das atividades lúdicas, sendo o jogo uma dimensão da própria vida, que gera cultura, a arte, dança, o desporto, sob um clima de improdutividade, liberdade e festa (CUNHA, 1994).
- **Dança Educacional** - Sequência de movimentos corporais executados de maneira ritmada, em geral ao som de música, que representa uma arte a partir da qual as pessoas podem demonstrar papéis sociais e também desempenhar relações dentro da sociedade, seja ela qual for (FERREIRA, 2001; VERDERI, 2000);
- **Déficit de atenção** - O transtorno de déficit de atenção (TDA) é um transtorno mental comum na infância e na adolescência, caracterizado por desatenção, atividade motora excessiva e impulsividade, inadequados à etapa do desenvolvimento e presente em ao menos dois ambientes distintos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994);
- **Adolescentes** - Para a Organização Mundial de Saúde, a adolescência compreende a faixa etária que vai dos 10 aos 19 anos. Caracteriza-se por mudanças físicas aceleradas e características da puberdade, diferentes do crescimento e desenvolvimento que ocorrem em ritmo constante na infância. Essas alterações surgem influenciadas por fatores hereditários, ambientais, nutricionais e psicológicos (OMS, 1995);

- **Síndrome de Down** - caracterizada por uma trissomia do cromossomo 21 em que o indivíduo além do fenótipo característico apresenta certo grau de retardo mental com dificuldades no aprendizado e em suas relações sociais (CUNNINGHAM, 2008).

1.5 HIPÓTESES DE TRABALHO

Neste sub-tópico constam algumas considerações gerais acerca da caracterização, da formulação e dos critérios que foram utilizados para a devida verificação ou comprovação das hipóteses de trabalho.

1.5.1 Caracterização e formulação das hipóteses de trabalho

Este estudo foi orientado por **duas hipóteses de trabalho**. A primeira foi a **hipótese central** que se caracteriza como sendo a **ideia principal** de todo o estudo e que serviu de **eixo horizontal de sustentação** para que todos os objetivos específicos gravitem em torno dela, em uma sequência lógica de orientação temporal, estabelecendo uma espécie de **fio condutor ou um rumo horizontal** a ser percorrido desde o problema, o qual permeia todos os objetivos específicos, até se assegurar a consecução do objetivo geral e, que por isto mesmo, passou a ser considerada como a **hipótese diacrônica** deste estudo (grifo nosso).

Isso porque, para Ferreira (2006, p. 675), o termo diacrônico pode ser interpretado como tudo aquilo “que lida com a evolução temporal de um determinado fato”.

Essa hipótese diacrônica e central, deste estudo teve a seguinte formulação:

Supõe-se que a teoria dos valores tornar-se-á necessária para assegurar uma sustentação de significado estrutural para a interpretação de um sistema

axiológico de compreensão, de compreensão fenomenológica, de explicação, de avaliação e ordenação dos resultados de um programa de Dança Educacional para adolescentes com síndrome de Down.

Já a **segunda** serviu de referência para a fusão dos conteúdos oriundos tanto da fundamentação teórica como da estratégia metodológica por meio de um **balizamento** ou de uma representação **de eixo vertical** para assegurar a consecução do segundo objetivo específico, ou seja, a avaliação do objeto prático de estudo.

Nessas condições, foi considerada como **hipótese sincrônica** de trabalho, **concomitante** com o eixo horizontal determinado pela hipótese diacrônica do estudo, em uma sequência dinâmica de intermitência, indispensável para a realização temporal.

Isso porque, para Ferreira (2006, p.1859), o termo sincrônico pode ser interpretado como tudo aquilo “relativo aos fatos com ocorrência concomitantes”.

Assim sendo, a **segunda hipótese** de trabalho, de natureza **sincrônica** para este estudo, teve a seguinte formulação (grifo nosso):

Hs = Supõe-se que haverá uma redução significativa (para valor $p < 0,05$) no déficit de atenção de adolescentes com Síndrome de Down de ambos os sexos, com idade entre 10 a 19 anos, integrantes da APAE-Gurupi-TO caso submetidos a um programa de Dança Educacional por um período mínimo de três meses.

1.5.2 Comprovação ou verificação das hipóteses de trabalho

Considera-se, para efeito deste estudo, que a primeira hipótese “anteriormente formulada”, é de natureza racional, enquanto a segunda é de natureza experimental. Sendo assim, a seguir serão apresentados os critérios utilizados para a comprovação das mesmas.

Para a comprovação da primeira hipótese adotou-se a taxionomia proposta por Dória (1965, p.83), a saber:

- **Presença de absurdo:** se um princípio leva, coerentemente, a resultados absurdos, é porque este princípio está errado. Portanto, resultados absurdos, caso a tese fosse levada a termo, demonstram a falsidade da hipótese.
- **Pelas consequências inferidas de um princípio anteriormente demonstrado:** sabe-se que do verdadeiro, logicamente, só se infere a verdade. Assim, tudo aquilo que se conclui a partir de um princípio correto, é também correto ou verdadeiro.
- **Pela concordância com outras teses estabelecidas:** se a hipótese for concordante com outras teses estabelecidas anteriormente, esta também pode se constituir em uma tese. Verifica-se aqui a comprovação da coerência racional e lógica da hipótese com a problemática em questão.
- **Pela capacidade de unificar:** para que seja comprovada, a hipótese deve possibilitar compreender-se e explicar-se, coerentemente, certo número de fatos ou fenômenos.

Já a comprovação hipótese de natureza experimental, foi assegurada por meio das seguintes hipóteses estatísticas:

A hipótese nula, que tem a seguinte formulação:

H_0 = Supõe-se que não haverá uma igualdade ou aumento significativo (para valor $p < 0,05$) no déficit de atenção de adolescentes com Síndrome de Down de ambos os sexos, com idade entre 10 a 19 anos, integrantes da APAE-Gurupi-TO caso submetidas a um programa de Dança Educacional por um período mínimo de três meses.

Já a hipótese derivada tem a seguinte formulação:

H_1 = Supõe-se que haverá uma redução significativa (para valor $p < 0,05$) no déficit de atenção de adolescentes com Síndrome de Down de ambos os sexos, com idade entre 10 a 19 anos, integrantes da APAE-Gurupi-TO caso submetidas a um programa de Dança Educacional por um período mínimo de três meses.

Os pormenores desta comprovação estatística foram apresentados no Capítulo III, referente à “Metodologia” deste estudo.

1.6 INSERÇÃO DO TEMA DA DISSERTAÇÃO NO CONTEXTO DA CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA

Este estudo foi desenvolvido por meio do paradigma ou construto epistemológico do Terceiro Incluído ou da Física Quântica, o que permitiu uma interpretação cultural, estabelecendo-se uma possível síntese entre o construto do empirismo analítico ou do positivismo lógico, que evidencia a dimensão biofísica do Homem, e o pólo antitético da etnografia que serve de paradigma de ciência para fundamentar os estudos relativos à natureza biossocial ou histórica do movimento humano.

A partir de considerações tecidas a seguir, pôde-se evidenciar que a pesquisa foi devidamente inserida no contexto da Estrutura Teórica e da Matriz Disciplinar do PROCIMH – Programa *Stricto Sensu* em Ciência da Motricidade Humana da Universidade Castelo Branco, por se incluir na “Área de Concentração da Dimensão Sócio-Histórica”, na linha de pesquisa “Aspectos educacionais da Motricidade Humana” e no Projeto de Pesquisa “Avaliação de condutas motoras em sistemas educacionais”

Para demonstrar a possibilidade de inserção desta pesquisa que tem como tema “ **estabelecer uma interpretação epistemológica acerca do valor de um programa de dança educacional para adolescentes com síndrome de Down, na faixa etária de 10 a 19 anos**” (grifo nosso). No contexto da Ciência da Motricidade Humana levou-se em consideração, o mais aproximadamente possível, o conceito de tal ciência apregoado pela Universidade Castelo Branco – RJ, que consiste em “uma interpretação científica acerca do valor do movimento de um ente do Ser do Homem nas perspectivas cultural, humanizada e de vida existencial” (BERESFORD, 2007).

O artigo indefinido “uma”, que antecede a palavra interpretação, indica que neste trabalho não se tem a mínima pretensão de que seja esgotado o tema em questão e sim de apontar apenas para uma possibilidade de interpretação.

O tema da interpretação encontra, no âmbito da problemática da hermenêutica filosófica e das questões da compreensão e da explicação, uma ambiência plena de operacionalização.

Portanto, a Ciência ou o que há no conhecimento que possa ser considerado como científico, necessita de ser compreendido ou explicado e, assim, devidamente interpretado.

Quando adentramos no tema ou na esfera do conhecimento, e neste necessitamos enfocá-lo na dimensão científica, o fazemos por meio de uma problematização epistemológica, uma vez que esta nos possibilita a crítica do conhecimento e, desta forma, caracterizar se o mesmo poderá ser ou não considerado científico.

Por isso mesmo, pode-se afirmar que toda a visão de ciência depende, fundamentalmente, de um construto epistemológico ou paradigma de ciência. No caso da Ciência da Motricidade Humana, são três os paradigmas de ciência, ou construtos epistemológicos, que a fundamentam.

O construto do empirismo analítico, ou do positivismo lógico, serve de paradigma de ciência para fundamentar os estudos relativos à natureza biofísica do movimento humano. Enquanto que o construto da etnografia serve de paradigma de ciência para fundamentar os estudos relativos à natureza biossocial ou histórica do movimento humano. Já o construto do terceiro incluído ou da física quântica, serve de paradigma de ciência para fundamentar os estudos que visem

a associar às dimensões biofísicas e biossociais ou históricas do movimento humano em uma dimensão única denominada de cultural.

Nessas condições, para se interpretar cientificamente o movimento humano, de forma o mais abrangente possível, torna-se necessário, primeiramente, “quebrar” ou dividir tal objeto de estudo ou fenômeno em seus aspectos fenomenológicos e fenomênicos e interpretá-los à luz de tais paradigmas de ciência ou construtos epistemológicos comentados.

Assim temos que, o paradigma de ciência, ou construto epistemológico da etnografia nos permite compreender fenomenologicamente o fenômeno do movimento humano, enquanto que por meio do paradigma de ciência, ou construto epistemológico do empirismo analítico ou do positivismo lógico conseguimos explicar fenomenicamente tal fenômeno ou objeto de estudo. Por último, o construto epistemológico, ou paradigma de ciência do terceiro incluído, ou da física quântica, deu acesso a uma compreensão e explicação simultânea do objeto de estudo em questão.

Todavia, torna-se importante ressaltar que toda essa interpretação comentada teve seu início como uma espécie de portal de acesso, por intermédio do desenvolvimento de um capítulo pertinente a uma compreensão axiológica do objeto formal de estudo. E com isto, ficou garantida a desejável amplitude do valor de toda essa coerência interpretativa, na medida em que, desta forma, assegurou-se que as estratégias operacionais relativas ao objeto prático de estudo preencheram positivamente um estado de carência, de privação ou vacuidade do objeto formal de estudo devidamente identificado.

Ao se fazer referência ao objeto formal de estudo da Ciência da Motricidade Humana, torna-se necessário que se realize um aprofundamento do assunto, o qual identifique por meio de um entendimento acerca do significado das palavras “de um ente do Ser do Homem”, tal representatividade como o objetivo ou o grande fim e também o próprio início de referência para as investigações no âmbito.

Por objetivo ou o grande fim, entende-se como a perspectiva ontológica do Ser do Homem que significa dizer, em outras palavras, a própria Humanidade, ou seja, é a razão de ser de tal Ciência e, que por isto mesmo, é devidamente classificada como uma Ciência Humana.

Já por início dessa Ciência, entende-se a perspectiva ôntica do Ser do Homem como um ente e assim ser considerada como uma ontologia Fundamental para as nossas vidas, pois é indispensável que tenhamos um entendimento existencial da mesma ao reconhecermos que nós nascemos, vivemos e vamos morrer no mundo dos entes.

Esse entendimento imperativo acontece, minimamente, se conhecermos os quatro aspectos que caracterizam um ente do Ser do Homem, a saber. Estar presente no tempo e no espaço, possuir uma identidade e assim ser considerado como uma entidade, possuir uma carência existencial, e que, por último, esta carência principal pode impedir que tal ente não consiga dar conta de uma abertura, possibilidade, aspiração ou de um “sonho” existencial para o ser e para o tempo.

Nessas condições, o ente do Ser do Homem que a autora deste trabalho, como sujeito cognoscente, transformou em objeto formal de estudo corresponde a alguns adolescentes com síndrome de Down, de ambos os sexos, com idade entre 10 a 19 anos, integrantes da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais APAE-Gurupi-TO, que expressam corporalmente a dificuldade de manter uma efetiva comunicação intra e interpessoal.

Isso em função de apresentarem déficit de atenção como uma manifestação comportamental específica, que pode favorecer a exclusão social, em vários aspectos que envolvem a vida ou a existência destes entes.

Agora, adentrando na perspectiva interpretativa da palavra movimento, entende-se que isso seja feito à luz dos conceitos de conduta e de comportamento motor. Sendo assim, tomaram-se como base conceitos originalmente formulados por Cunha (1994) em que conduta motora significa:

O comportamento motor enquanto portador de significação, de intencionalidade, de consciência clara e expressa e onde há vida, vivência e convivência. A conduta motora realiza-se através de uma concreta dialética entre o interpessoal e o intrapessoal e manifesta o dinamismo integrador e totalizante (p. 154 - 155).

Já por comportamento motor o significado é “o homem movendo-se, no tempo e no espaço, e assim interpretado imediatamente e percebido do exterior” (idem).

Adotando a mesma linha de raciocínio e apenas procurando enfatizar mais detalhadamente alguns aspectos dos referidos conceitos, Beresford (2006) descreve conduta motora como sendo:

O comportamento motor dotado de significação ou com valor por ser oriundo de uma consciência intencional surgida de um problema, ou de uma carência. A conduta motora realiza-se por meio de uma concreta dialética (tese e antítese) entre o interpessoal e o intrapessoal, e manifesta-se em um processo dinâmico, integrador e histórico, de síntese (p. 22).

Com relação ao termo comportamento, para ele “representa de fato o Ser do Homem movimentando-se, a priori, no tempo e no espaço, e assim pré-interpretado empiricamente (pelos órgãos sensoriais) como um ente, ou fenômeno, ou ainda objeto prático de estudo” (idem).

Portanto, a conduta motora que a autora deste trabalho, como sujeito cognoscente, transformou em objeto prático de estudo, diz respeito a um programa de Dança Educacional voltado para intervir no Déficit de Atenção de adolescentes com Síndrome de Down integrantes da Apae de Gurupi-TO, isto com a intencionalidade clara de agregar uma qualidade estrutural ou de preencher positivamente a carência principal ou a dificuldade que tais entes expressam, corporalmente, a dificuldade de manter uma efetiva comunicação intra e interpessoal.

Para tal, essa conduta motora atuou diretamente na causa principal de tal essência do problema ou na carência principal, ou ainda, na dificuldade principal, ou seja, em que reduza o máximo possível à influência negativa ou o contra-valor para esses adolescentes. Isso em função de apresentarem déficit de atenção como uma manifestação comportamental específica, que pode favorecer a exclusão social, em vários aspectos que envolvem a vida ou a existência destes entes.

Na continuidade dessa interpretação do movimento, em termos da conduta e de comportamento até aqui apresentados, agora será tratado **da manifestação acadêmica ou profissional** que ocorre **no âmbito da Ciência da Motricidade Humana** (grifo nosso). E isso acontecerá por meio do entendimento do significado dos termos ou expressões denominadas de “ergomotricidade”, “ludomotricidade” e “ludoergomotricidade”.

Com relação ao termo ou expressão conhecida por ergomotricidade, Cunha (1994) descreve como sendo um “Comportamento motor, considerado um trabalho pela sociedade e controlado sob o ângulo do rendimento e da produtividade”.

Em continuidade ao assunto da ergomotricidade, torna-se importante destacar a visão de Gendrier (1995) não só em termos do **âmbito de inserção** como, também, por algumas das suas **principais características** apresentadas por ele, da seguinte maneira (grifo nosso):

Junto às práticas motoras consideradas como um ‘trabalho’, a ergomotricidade tem origem no jogo corporal que a sustenta. Ela possui um interesse particular na análise das tarefas, no estudo das aprendizagens e das transferências das habilidades pondo em evidência a importância dos dados pesquisados, assim como a análise da noção de tempo e espaço (p. 8).

Outro ponto primordial a ser destacado no pensamento de Gendrier (1995) é que ele considera, nas relações do Homem como o trabalho, o que seja interessante **ser estudo** à luz da ergomotricidade. Senão vejamos:

Atividade postural; atividade muscular dinâmica; as atividades perceptivas, visuais de uma parte, de outra parte, auditivas, táteis; as atividades de antecipação, de pré-percepção, de pré-decisão, de pré-ação; as atividades proprioceptivas permitindo o equilíbrio; as atividades exteroceptivas favorecendo a medida espacial; as atividades de regulação; as atividades mentais ligadas ao tratamento das informações, interoceptivas, exteroceptivas e proprioceptivas; as atividades mentais ligadas à memorização, à elaboração e a ação durante a execução da tarefa (p. 55).

Agora adentrando na concepção do termo ou expressão conhecida por ludomotricidade, temos que o mesmo significa para Cunha (1994 p. 156) como sendo “Comportamento motor típico das atividades lúdicas. **O jogo não é uma fase, mas uma dimensão da própria vida**, que gera cultura, a arte, o desporto, sob um clima de improdutividade, liberdade e festa” (grifo nosso).

Já para o termo ou expressão conhecida por ludoergomotricidade, o mesmo autor a descreve com sendo:

Comportamento motor típico do desporto dança e circo (e do treino que o precede e acompanha), sempre que se exigem altos rendimentos. No conjunto de variáveis que integram a ludoergomotricidade, entram decisivamente o jogo e o trabalho (Idem, ibidem).

Leva-se em consideração o conteúdo descrito anteriormente acerca das manifestações acadêmicas ou profissionais da Ciência da Motricidade Humana, evidencia-se que fica plenamente justificada a existência do termo ou expressão ludoergomotricidade no tema desta dissertação de mestrado.

Isso porque foi realizada por meio de conceitos de vários autores, entre eles, Dantas (1999), ao dizer que o modo como o ser humano movimenta-se, a forma como este regula a utilização da energia, a maneira como experimenta, ocupa e modifica o espaço ou como brinca com o ritmo, re-inventando o tempo, faz com que os movimentos corporais convertam-se em dança e torna-se visível no corpo toda uma gama de ações e significados diversos do cotidiano e do imaginário do cidadão dançante. Neste contexto, o autor afirma que por mais complexas que sejam as definições e conceituações de dança, a idéia básica é que a dança é composta por movimentos e gestos corporais humanos.

Nesse sentido, a Dança Educacional pode ser entendida como uma conduta que através do corpo, de atividades lúdicas e expressivas do movimento, assim como a ludoergomotricidade justifica-se como facilitadora da aprendizagem e do desenvolvimento humano inerente a uma intervenção da área da Educação Física, voltada para intervir no **déficit de atenção próprio de** adolescentes com

síndrome de Down, de ambos os sexos, com idade entre 10 a 19 anos, integrantes da APAE-Gurupi-TO.

Evidencia-se que mais detalhes acerca da ludoergomotricidade, como a manifestação acadêmica ou profissional desta dissertação, são vistos ao longo do Capítulo III, mais especificamente na metodologia referente à consecução do objetivo relativo à avaliação da eficácia do objeto prático de estudo na causa principal da essência do problema ou na carência principal do objeto formal de estudo.

Concluindo a inserção do tema desta dissertação no contexto da Ciência da Motricidade Humana, destaca-se que essa interpretação do movimento, em termos de conduta e de comportamento motores descritos anteriormente, para serem propostos e executados não só na dimensão técnica, mas também na perspectiva humana da Ciência em questão, obrigou, imperativamente, que a pesquisadora, autora deste trabalho, assumisse um compromisso moral com os entes do Ser do Homem por ela transformado em objeto formal deste estudo.

Esse fato faz com que a intencionalidade operante da sua consciência como sujeito cognoscente, isto é, como o ente diretamente responsável pelo planejamento, execução e avaliação da pesquisa, seja também expressão de uma consciência moral em termos do que seja certo ou justo a ser realizado e desta forma garantir uma maneira de agir verdadeiramente humanizada, pois se sua conduta e comportamento social forem considerados moralmente admitidos como certo ou justo ele será humano. Ao contrário, se for imoral será tido como errado ou injusto e, portanto, desumano.

Sabe-se que a ética é considerada como a ciência da moral, ou seja, é justamente por meio de um princípio ético que poderemos avaliar se uma determinada conduta ou comportamento social pode ser considerado como moral ou imoral. Foi justamente por este motivo que surgiu a bioética, como sendo essencialmente a moral da vida, para se alcançar as garantias ou direitos humanos dos entes do Ser do Homem pesquisados e caracterizados como objeto formal de estudo.

Tal intencionalidade da consciência moral só ocorreu por meio de uma fundamentação advinda da Antropologia Filosófica que teve por objetivo estudar o ente do Ser do Homem na perspectiva axiológica de Pessoa ou como valor de

uma Pessoa Humana. Assim como também saber verdadeiramente interpretar os três princípios da bioética que norteiam a elaboração de um Consentimento Livre e Esclarecido.

Isso significa, dizer que a autora desta pesquisa assumiu, perante os entes pesquisados, no momento da entrega para eles do referido Termo, que os princípios da Autonomia, da Beneficência ou da Não Maleficência e da Justiça seriam plenamente respeitados, porque tiveram a intencionalidade consciência moral norteada pelos princípios éticos do “dever” de Immanuel Kant, da “responsabilidade” de Max Weber, “do cuidado” ou do “saber cuidar” de Emmanuel Lévinas e de Leonardo Boff, estudados no âmbito da disciplina de Ética e Bioética na Motricidade Humana.

1.7 ÉTICA DA PESQUISA

Este estudo foi desenvolvido respeitando às Normas estabelecidas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde de 10/10/1996 (BRASIL, 1996) com relação à Realização de Pesquisa em Seres Humanos.

Todos os entes participantes como objeto formal grupo de censo deste estudo, ou os seus responsáveis receberam um **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**. Já o dirigente da Instituição em que este estudo foi realizado recebeu um **Termo de Informação e Consentimento**. Ambos os termos foram lidos e devidamente assinados por seus destinatários. Nestes Termos constaram os aspectos relativos ao estudo como, objetivo, caráter de voluntariedade da participação de tais entes para aderir e/ou sair do estudo, benefícios e possíveis riscos, procedimentos de avaliação, procedimentos de emergência, entre outros.

Esses **Termos** estão dispostos, respectivamente, nos Anexo I e II do Projeto de Pesquisa preliminar que foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em que se envolvem Seres Humanos da Universidade Castelo Branco (UCB/RJ), tendo sido aprovado e registrado por meio do Protocolo Nº 0145/2008 UCB/VREPGPE/COMEP/PROCIMH.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO

2.0 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Este capítulo constituiu-se essencialmente na fundamentação teórica, na qual foram descritas as fontes e os conteúdos que serviram de referência básica para se alcançar os objetivos propostos para este estudo.

Tal fundamentação desenvolveu-se em torno de temas nucleares capazes de elucidar as questões advindas dos objetivos específicos que, por sua vez, apoiaram a hipótese, idéia norteadora para se percorrer o caminho entre a essência do problema e o objetivo principal deste estudo.

Sendo assim, esta fundamentação efetuou-se abrangendo os temas apresentados a seguir.

2.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O Homem é único em sua individualidade, porém, estudiosos do desenvolvimento humano, entendem que, do ponto de vista físico, cognitivo e psicossocial, a interação contexto/indivíduo ocorre de uma forma similar e o Homem passa por uma mesma sequência geral de desenvolvimento, sendo, no entanto, pertinente usar os marcos importantes e as seqüências do desenvolvimento como um guia para mostrar o rumo de longo alcance. “Somente quando o desvio destas normas é extremo é que existe motivo para considerar o desenvolvimento de uma pessoa excepcionalmente atrasado ou adiantado” (PAPALIA e OLDS, 2000; STRAY-GUDERSEN, 2007).

Crianças com síndrome de Down, por apresentarem alterações em nível anatômico, fisiológico e neurofisiológico de determinadas estruturas orgânicas, que se dão em decorrência da mesma, têm atraso em seu desenvolvimento em

geral. Passam pelos mesmos períodos sensórios motores e na mesma sequência do que a observada nas crianças normais, porém de forma mais lenta (DUNST, 1992; RUSSELL et al, 1998). Justifica-se, desta forma, fundamentar o tema do desenvolvimento humano destas crianças em autores que tratam especificamente do tema “síndrome de Down”.

Apesar de reconhecido o atraso, como mostrado em estudo que crianças com síndrome de Down obtiveram um quociente de desenvolvimento motor inferior aos sujeitos normais, não existe, porém, um padrão estereotipado e previsível no que se refere ao comportamento e desenvolvimento, pois, este não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas também, do restante do potencial genético, bem como das importantíssimas influências do ambiente (CARR, 1970; EIPPER & AZEN, 1978; RAMSEY & PIPER, 1980).

No que diz respeito aos aspectos relacionados ao **desenvolvimento biopsíquico, biomoral e biosocial** Macedo e Martins (2004) relatam que a síndrome de Down foi considerada, durante muitas décadas, uma deficiência mental severa com prognóstico impreciso e negativo, o que implicou na formação de uma visão distorcida e pessimista sobre aqueles que apresentam esta alteração genética, que dura até hoje (grifo nosso).

O impacto sentido pela família com a chegada de uma criança com algum tipo de deficiência é intenso. Segundo Brito e Dessen (1999), esse momento é traumático, podendo causar uma forte desestruturação na estabilidade familiar. O momento inicial é sentido como o mais difícil para a família (PETEAN, 1995), a qual tem que buscar a sua reorganização interna (TAVEIRA, 1995) que, por sua vez, depende de sua estrutura e funcionamento enquanto grupo e, também, de seus membros, individualmente.

A família passa, então, por um longo processo de superação até chegar à aceitação da sua criança com deficiência mental: do choque, da negação, da raiva, da revolta e da rejeição, dentre outros sentimentos, até a construção de um ambiente familiar mais preparado para incluir essa criança como um membro integrante da família (SILVA e FERREIRA, 2001).

Carter e McGoldrick (1995) afirmam que um dos princípios-chave para as famílias com filhos (as) adolescentes é aumentar a flexibilidade dos limites da família para que eles (as) possam exercer sua independência. Este princípio pode

ser utilizado também pelas famílias com adolescentes portadores da SD, desde que sejam consideradas suas limitações. Eles, assim como outros adolescentes, também necessitam desse espaço, precisam que sua privacidade seja respeitada e precisam estabelecer vínculos extrafamiliares, para que suas necessidades afetivas possam ser satisfeitas. *“Eu dei tudo e agora não sou suficiente”*- esta frase dita pela mãe de um adolescente com SD reflete o fechamento do relacionamento, em que ela tenta suprir todas as necessidades do filho, porém, de forma não intencional, negando-lhe a oportunidade de desenvolvimento de sua autonomia e identidade.

Ribas (1985) enfoca as atitudes de superproteção ou assistencialistas como limitadoras do desenvolvimento, agravando ainda mais o estado de deficiência.

O assistencialismo se faz presente na atitude das pessoas, dentro da família, da instituição ou da classe especial e até mesmo do trabalho.

Os pais das pessoas com deficiência mental desejosos de que seus filhos permaneçam a salvo da competição do mercado de trabalho, da violência das ruas e garantidos na alimentação e na saúde, ainda que seja para treinarem o bê-á-bá indefinidamente, buscam as instituições, desrespeitando o direito dos jovens de se pronunciarem sobre seus desejos e necessidades, ficando prisioneiros da vontade dos pais que sequer ponderam seus desejos, imobilizados pelo medo e pelo comodismo que as instituições, em geral, estimulam pela prática do paternalismo e da benemerência (SAAD, 2003 p.257).

Mitchell (1988) considera que é por meio de situações mais livres, interagindo com outras crianças ou adolescentes, fora do olhar vigilante de uma “autoridade”, seja ela pai, mãe ou outra pessoa, que se aprende melhor sobre as próprias capacidades e limitações e se começa a desenvolver o senso de autonomia, tal como foi afirmado numa publicação da NICHCY-National Information Center for Children and Youth Handicaps.

Dias (2005) que é mãe de uma jovem com síndrome de Down, afirma que “nada se consegue sem arriscar. Podem-se evitar riscos, sofrimentos, mas não será possível aprender, sentir, mudar, crescer e viver. As certezas e vícios acorrentam escravizando a pessoa que a eles se submete”.

O microsistema da família não é o único que precisa ser estudado. Há também o ambiente da escola, que constitui mais um espaço de socialização para a criança com deficiência. Em relação a isso, muito se tem discutido a respeito da inclusão da criança deficiente em ambiente coletivo, mostrando o seu valor e necessidade (SILVA, 2001).

Assim, pessoas com SD rompem expectativas em torno de um filho normal, fazendo necessária uma reorganização da família para a inclusão da criança com SD, que pode vir a sofrer discriminação e preconceito social (BOWLBY, 1993).

Registros históricos comprovam que vem de longo tempo a resistência à aceitação social das pessoas deficientes e demonstram como suas vidas eram ameaçadas, ou seja, como essas pessoas não eram bem aceitas nas sociedades em que viviam. É chocante saber que indivíduos que nasciam com algum tipo de deficiência morriam, eram abandonados e até mesmo chamados de monstruosos (TELFORD; SAWREY, 1978).

Para os autores (ibid) essa concepção sobre deficiência foi se modificando no começo do Renascimento com o desenvolvimento do conhecimento científico. Alguns médicos levantaram objeções aos maus tratos destinados aos deficientes; em 1972, Pinel retirou os grilhões que os amarravam marcando o “início de uma atitude esclarecida relacionada aos doentes mentais”.

Soresi e Nota (2000) detalharam alguns dos déficits de desempenho social identificados em sua amostra de indivíduos com Síndrome de Down. Tais déficits foram encontrados nas habilidades de seguir instruções, de cooperação, de brincar com os colegas, de conversar com diversas pessoas, perguntar sobre membros da família e iniciar relações positivas.

Segundo Sigaud (1999), o início das relações positivas é fundamental, pois mesmo que se saiba que as pessoas com Síndrome de Down têm seus limites traçados pelo erro genético que carregam o aprendizado e a capacidade de realizarem tarefas quando são estimuladas, atingirão o máximo desses limites. Grande parte é capaz de realizá-las e será capaz de superar quase todas as limitações, conforme afirma Moreira et al (2000) ao dizer que:

Embora esse desequilíbrio cromossômico esteja necessariamente presente na síndrome de Down, a relevância do determinismo genético é questionada a partir da observação da possibilidade de desenvolvimento

do potencial cognitivo em sujeitos afetados pela síndrome, após a aplicação de programas de estimulação neuromotora (p.96).

Geralmente as pessoas com Síndrome de Down apresentam déficit de aprendizagem relacionado à atenção, à iniciativa, à memória, à associação e análise que estão relacionadas a causas anatômicas e fisiológicas do cérebro. Os prejuízos relativos à atenção e à iniciativa expressam-se por condutas como: tendência à distração, pouca diferenciação entre estímulos antigos e novos; dificuldade de manter a atenção e continuar uma tarefa específica e menor iniciativa para julgar, e para aceitar a ser julgado (KRUNSBOFF, 2003).

Martins (2002) descreve que após estudar um grupo de 300 pessoas com Síndrome de Down, verificou que somente de 08,00 a 15,00% tendem a ter distúrbios de condutas mais sérios. No que diz respeito à sociabilidade, constatou que 0,33% apresentavam timidez; 02,00% apresentavam negativismo, 01,33% agressividade, 03,33% hiperatividade, 01,66% irritabilidade e 04,33% de birra, conclui assim que esses achados eram muito insignificantes quando comparados com outros estudos sobre deficiências.

Porém, é preciso ressaltar que uma pessoa portadora de um déficit cognitivo seja ele leve, moderado ou grave, em geral apresenta alguma dificuldade para se adaptar à vida cotidiana, fato que a leva a depender de auxílio em diversos graus para atingir um desempenho satisfatório para a adaptação a comunidade à qual pertence. A dependência, por si só, já causa estranheza, gera preconceitos e estigma social. Provavelmente esse fato contribua para que a família e o portador deixem de conviver ou conviva com dificuldade na sociedade em geral (DIAS, 2005).

Uma conduta que muito depende da formação da consciência moral são as que envolvem a sexualidade. Segundo Grespan (1999), de maneira geral, percebe-se que as pessoas com SD apresentam um maior desejo sexual, fato este, confirmado por pais que observaram seus filhos em relação a este aspecto. O autor observa que:

Considera-se que a pessoa com Síndrome de Down movimenta-se somente por instintos e não pode controlar seu impulso sexual, pois não possui os mecanismos mentais adequados para a inibição e sublimação. Desta forma, sua sexualidade é descontrolada e, às vezes, agressiva; por isso, deve ser podada restritivamente (p. 04).

Puecshel (2005) diz que todo desenvolvimento sexual de adolescentes portadores da SD segue os mesmos tramites de qualquer adolescente, ou seja, é necessário repassar informações sobre esta nova fase que eles vivem, bem como, as mudanças hormonais e ensinar como se deve agir diante de cada situação íntima. É relevante enfatizar que todas as pessoas devem preservar sua intimidade e que ela não deve ser exposta a qualquer pessoa.

Após a descrição destas características das pessoas com síndrome de Down é possível afirmar que estas pessoas têm alterações e que se manifestam globalmente, porém de modo geral, não há impedimentos para que tenham uma vida social compatível com a família à qual pertencem (GUEIROS, 2002).

Do ponto de vista da personalidade, cada um tem seu modo de ser, de pensar, de falar. Como todas as pessoas, a personalidade de pessoas com SD representa a soma dos fatores positivos e de outros menos positivos, que têm, porém, como base fundamental, vários fatores, entre eles o processo de sua aceitação por seus genitores e pela sociedade que o cerca. Assim, verifica-se que, embora a criança e o adolescente com SD apresentem características determinadas pela alteração genética, o seu desenvolvimento, o seu comportamento e a sua personalidade são resultados da interação de sua carga genética, com as importantes influências do meio (VOIVODIC, 2004).

Danielski (2002) afirma que esses fatores podem afetar a construção de sua personalidade de forma **positiva**, produzindo um comportamento dinâmico e afetivo, o gosto pela brincadeira, a capacidade de imaginação e a facilidade de aquisição dos automatismos e, na maioria, a socialização, ou de forma **negativa**, produzindo teimosia, pouca confiança na própria capacidade mental; lentidão; ingenuidade; tendência ao infantilismo pela dependência que mantêm, hiperatividade, medo, visão muito analítica das coisas, fuga da realidade com fantasia, falar sozinha, manifestações afetivo-sexuais muito excessivas; eu oscilante entre complexos de inferioridade e momentos de exaltação, vontade de

fazer muito volúvel, cansaço e apatia, inabilidade de atenção e de concentração, pois, todo seu mundo interior é sempre solicitado por *engramas* externos, pelos quais ela se distrai facilmente e não se concentra ao longo da tarefa que está executando (grifo nosso).

Ainda, Kopp (1983); Casarin (1997) relatam que essas pessoas têm pouca ligação com o ambiente, passando muito tempo brincando sozinhas e com manifestação de articulação pobre da linguagem, de vocabulário limitado; de distúrbios do sono; de retardamento mental e de desenvolvimento cognitivo-motor lento.

Morss (1993) considerou que o desenvolvimento cognitivo não é somente mais lento, mas se processa de forma diferente. A aquisição tardia de uma habilidade compromete a aquisição de outras que dependem dela, e isso afeta o seu desenvolvimento.

Nas interações, eles tendem a tomar menos iniciativa. O sistema sensorial está diretamente envolvido em algumas dificuldades apresentadas na síndrome de Down. Parecem apresentar dificuldade em integrar as informações, assim como no sistema visual e auditivo (FRITH & FRITH, 1974; ROHR & BURR, 1978). Também apresentam uma falta de habilidade para selecionar uma modalidade sensorial para o controle postural quando há diferentes informações chegando. As informações visuais têm papel mais importante nas situações de instabilidade nos indivíduos com síndrome de Down do que na população geral.

O desenvolvimento da fala e da linguagem em crianças normais pode ser afetado pela perda auditiva, mas, em crianças com a síndrome de Down o desenvolvimento da fala é severamente agravado. Habilidades de comunicação e percepção são muito mais afetadas que outras áreas do desenvolvimento da criança (HASSMANN et al, 1998). Como refere Luria apud (LEFÈVRE, 1985), os deficientes mentais apresentam subdesenvolvimento do cérebro associado a problemas neurodinâmicos que não permitem a formação de conexões mais complexas, prejudicando a fala.

As interferências físicas, emocionais e cognitivas que a síndrome determina influenciarão de forma diferente em cada indivíduo no aspecto da linguagem. Existem sintomas da síndrome de Down que podem influenciar a

aquisição de linguagem, mas não determiná-la. Esta é a área na qual o indivíduo com SD demonstra, em geral, os maiores atrasos (SCHWARTZMAN, 1999).

No que diz respeito aos **aspectos do desenvolvimento biofísico** (grifo nosso), Shafer (1987) dá sua contribuição e define a Síndrome de Down como sendo uma doença na qual pode ocorrer uma variedade extremamente ampla de anomalias e distúrbios funcionais, devido a um desequilíbrio nas funções de células do corpo humano.

Um importante órgão afetado pela Síndrome de Down é o cérebro que ocasiona a deficiência mental, ele apresenta volume e pesos menores do que o estimado, com diminuição das circunvoluções secundárias e número de neurônios reduzido em várias áreas do córtex cerebral, hipocampo e cerebelo (s/p).

Em pesquisas relacionadas ao comprometimento do sistema neurológico, Stray-Gundersen (2007) e Carvalho (1999) referem-se aos indivíduos com Síndrome de Down como pessoas especiais e que possuem atraso no seu desenvolvimento global, que pode ser explicado pelo atraso ou falta de mielinização entre o 2º mês e o 6º ano de vida dessas pessoas, causando um déficit de colágeno. Este déficit é responsável pela hipotonia periférica ou central, pela frouxidão ligamentar, pelo pé plano, pela instabilidade patelar, pela escoliose e instabilidade atlantoaxial, esta gerando uma excessiva movimentação da coluna vertebral, das vértebras C1 e C2, principalmente no ato motor de respirar.

De acordo com Nautuone (2008) e Sigaud (1999) esse déficit traz também limitações e dificuldades em adquirir linguagem, seja oral ou escrita, além de demonstrar problemas na coordenação motora em geral, especialmente na coordenação orofacial, tendo como causa a hipotonia periférica ou central que apresentam. A hipotonia ou flacidez é um termo utilizado para definição da queda ou ausência de tônus muscular, a resistência ao movimento está diminuída, os reflexos de estiramento estão deprimidos e os membros são facilmente deslocados (frouxos) (O'SULLIVAN, 2004).

A hipotonia periférica é a interrupção do arco reflexo espinhal determinando a abolição do tono muscular. Já a hipotonia central representa os distúrbios do sistema vestibulocerebelar que podem se acompanhar de hipotonia homolateral,

por deficiência dos influxos facilitadores vestibuloespinhais. Certos tipos de encefalopatias, próprios da infância, como a síndrome de Down podem evoluir com este tipo de hipotonia.

O efeito em longo tempo da hipotonia no desenvolvimento de uma criança depende da severidade da fraqueza muscular e da causa. No entanto, é o principal fator de atraso no desenvolvimento motor em crianças com SD, com respectiva demora para alcance das conquistas motoras; um bebê normal anda com treze meses no máximo e um com síndrome de Down em vinte e quatro meses, o que faz com que portadores desta síndrome desenvolvam patologias associadas, sendo assim, 40,00% apresentam problemas cardíacos congênitos, 12,00% anomalias do trato gastrintestinal; 30,00% apresentam problemas de miopia e 40,00 a 75,00% apresentam perdas auditivas uni ou bilaterais e cerca de 70,00% também apresentam comprometimentos respiratórios, número este que na infância chega a 90,00% (NAUTUONE, 2008).

Ainda Luke et al (1996; 1994); Cronk et al, (1988), Rubin et al, (1998), verificaram que esses indivíduos apresentam Índice de Massa Corporal maior e são mais baixos, indicando assim uma tendência ao sobrepeso. Luke et al (1994), estudando sobre a relação entre gasto de energia e obesidade na SD, verificou que esses indivíduos possuem menor taxa metabólica basal. Dois estudos ingleses revelaram prevalência em torno de 80,00% de sobrepeso e obesidade em adolescentes portadores da síndrome (PRASHER, 1995).

Crianças e adolescentes com síndrome de Down apresentam ainda, alterações que envolvem os aspectos cognitivos e de comunicação. Isso ocorre porque estes indivíduos apresentam dificuldade para interpretar e analisar sensações ou informações já recebidas e percebidas, estando esta ação relacionada com a incapacidade de selecionar adequadamente seus mecanismos de atenção, o que acarreta confusão e sobrecarga de estímulos, prejudicando assim sua percepção intra e inter sensorial, tornando-o incapaz de registrar, até mesmo por um tempo, aspectos das experiências vividas (CUNNINGHAM, 2008; FLORES et al., 1995; GREENSPAN e GRANFIELD, 1992; VISCA, 1987).

Um exemplo clássico dessa incapacidade é um déficit de coordenação ou uma descoordenação entre estímulos visuais e o sistema somatosensorial (receptores sensoriais e proprioceptivos) próprias de indivíduos com SD, uma vez

que, a coordenação para a execução de uma tarefa cognitiva-motriz envolve um processo temporal longo, e só é alcançada por meio de ajustes progressivos nos padrões motores e cognitivos (VON HOFSTEN, FAZEL-ZANDY, 1984; MCCARTY et al, 2002).

Isto significa que não conseguem realizar uma ação complexa e voluntária envolvendo toda uma cadeia de mecanismos sensoriais, centrais, motores e cognitivos que, pelo processo de aprendizagem, tornam-se organizados e coordenados, para alcançarem objetivos pré-determinados (WHITING, 1975).

2.2 TEMA DOS VALORES

O tema dos valores encontra na problemática de natureza filosófica denominada de axiologia ou na teoria dos valores uma possibilidade de resolução ou entendimento de tal tema. Isto significa dizer que através do estudo dessas teorias poder-se-á adentrar no mundo dos valores e daí obterem-se conhecimentos que possam ser abstraídos para diferentes aspectos.

Uma das referências teóricas acerca do tema dos valores e de diferentes aspectos de tal axiologia encontra-se em Beresford (2008), no qual o referido autor sugere que antes de se iniciar uma compreensão axiológica em torno de algum objeto formal de estudo que se leve em consideração as particularidades, as propriedades e os atributos do termo valor, a fim de se estabelecer o reconhecimento de sua natureza e a sua distinção ou discriminação com relação aos outros seres ou entes.

a) A Bipolaridade ou a Conflitabilidade: para que o presente estudo tenha valor, deverá preencher de maneira positiva a carência principal.

b) A Difusibilidade e a Reciprocidade: é necessário interligar outras carências com a carência principal, para tornar o estudo relevante.

c) A Heterogeneidade, a Qualificabilidade e a Incomensurabilidade: valor é uma qualidade abstrata.

d) A Hierarquia ou a Graduação da Hierarquia: a carência principal deve vir de acordo com a tendência e a vontade do ente do Ser do Homem.

e) A Inesgotabilidade ou Inexauribilidade: o que se tem a preencher tem que ser necessário, e situar em que o Ser do Homem, são seres em permanente estado de carência.

f) A Inespacialidade, a Intemporalidade e a Transcendência: valor é uma qualidade abstrata, onde o Ser do Homem presente no tempo e no espaço torna-se um beneficiário,

g) A irrealidade e a realidade Metafísica: valor é uma qualidade de natureza metafísica.

i) A Realizabilidade: os valores mantêm sua autonomia e, como uma força diretriz e qualitativa estrutural, acompanham, balizam ou iluminam, permanentemente, os fatos, durante toda a trajetória histórica de realização dos mesmos.

j) A referibilidade objetiva ou a Historicidade: valor só tem sentido agregado ao “ser”.

l) A Referibilidade subjetiva e a necessidade de sentido ou vetorialidade e finalidade: onde a vida do Ser do Homem é um Caos, e este vive no Cosmos, onde ele apresenta um plano de tendência com vontade, e o presente estudo, deve dar fim a esta fase, para tornar o objeto formal um beneficiário.

m) Preferibilidade ou prazerosidade e desiderabilidade: para que esse estudo tenha valor, ele tem que preencher além das carências, a vontade do Ente do Ser do Homem, mudando-o de condição.

Por fim pode-se dizer então que valor é:

[...] uma qualidade estrutural de natureza metafísica que corresponde a tudo aquilo que preenche positivamente (pois do contrário tem-se um contravalor ou desvalor) um complexo estado de carência, privação ou vacuidade de um determinado de um ente do Ser em geral, e de um ente do Ser do Homem de forma muito particular ou especial. Isso porque o ente do Ser do Homem é o único ente que tem a capacidade de valorar, em função de possuir, potencialmente, uma consciência intencional, ou um estado de consciência mais aprimorado, que lhe permite viver no mundo da cultura e no mundo dos valores, e não no mundo da natureza como os demais Seres (BERESFORD, 2008 p. 55).

2.3 NEUROFISIOLOGIA DA ATENÇÃO DE INDIVÍDUOS COM SÍNDROME DE DOWN

O córtex cerebral possui um mapa do corpo para cada submodalidade de sensação compreendendo as áreas sensoriais primárias. As funções mentais complexas requerem a integração da informação de várias áreas corticais interligadas entre si. São as áreas de associação do córtex cerebral que envolve a personalidade, integração e interpretações das sensações, processamento da memória, produção de emoções, planejamento de ações, compreensão do esquema corporal e da linguagem, de toda a miríade de tarefas que o cérebro humano realiza, talvez nenhuma seja tão crucial para o desempenho das outras tarefas como é a atenção (PARASURAMAN, 1998).

Quando o cérebro atende, ele também percebe e, ao perceber o que atende, o cérebro aprende. Por outro lado, embora o que é aprendido possa ser por vezes espontaneamente recordado sem a necessidade da presença da atenção, a verdade segundo o autor (ibid) é que a recolha ou a recuperação voluntária da informação aprendida exige um “cérebro atento”.

As evidências do processamento em paralelo das informações sobre a cor, o movimento, a profundidade e a forma, todas as quais sendo conduzidas, pelo menos em algum grau, por vias neurais separadas, se organizam em percepções coesivas. Quando vemos uma caixa quadrada roxa, combinamos em uma mesma percepção as sensações de cor (roxo), de forma (quadrado), e de solidez (caixa). Podemos também, igualmente, combinar roxo com uma caixa redonda, um chapéu ou um casaco. As combinações possíveis são tão numerosas que a existência de células detectoras de características distintas, cada uma responsável por apenas um conjunto de combinações, é improvável (FONSECA, 2002; GOMES, 2005).

Gomes (ibid) esclarece que a informação recebida e interpretada, ao chegar a nossa consciência, irá acionar respostas motoras, comportamentos, emoções condizentes com essa realidade criada e aceita pelo encéfalo. Um indivíduo toma decisões e atitudes baseadas no conteúdo dessa suposta

realidade que, de acordo com a via neural utilizada, poderá ser destrutiva ou produtiva, acarretando mais e mais situações desagradáveis ou agradáveis. Todas essas etapas costumam seguir um padrão de interpretação segundo as conexões neurais existentes (rede neuronal).

Para os autores (ibid) grande parte das informações sensoriais recebidas pelos receptores periféricos do nosso corpo tem que ser filtrada e eliminada dentro do cérebro, do mesmo modo como desconsideramos o fundo de uma imagem quando focalizamos a figura. Apesar de o sistema visual conter extensas vias paralelas para processar simultaneamente diferentes fluxos de informações, a quantidade dessas informações que atinge os centros mais superiores do processamento no cérebro é limitada pelo mecanismo da atenção seletiva ou focalizada. Como vimos ao considerar a dicotomia figura – fundo, a atenção seletiva tanto elimina certas características quanto aguça nossa percepção de outras. Nessa estratégia do vencedor – leva – tudo, alguns estímulos se destacam na consciência enquanto outros retrocedem para uma percepção vaga.

Por isso, pode-se dizer que a atenção é a "focalização, concentração da consciência" e quando se refere ao desempenho humano é associada a atividades perceptivas, cognitivas e motoras de habilidades. É um dos requisitos básicos para a coordenação e o controle motor. A falta ou déficit de atenção implica em danos a aprendizagem da linguagem, da escrita e das habilidades motoras (CARLSSON, 2001; MAGGIL, 2000).

Assim, teríamos de um lado um processo de orientação caracterizado por ser endógeno, voluntário, intrínseco ou controlado, e de outro um processo *exógeno, automático, extrínseco* ou *reflexo*. Na alocação endógena da atenção, decidimos, por exemplo, que devemos alocar nossa atenção visual a uma dada região do espaço, ou nossa atenção auditiva a uma dentre muitas pessoas falando ao mesmo tempo. Na alocação exógena, um estímulo captura automaticamente nossa atenção, como um objeto que surge repentinamente na periferia de nosso campo visual, ou o nosso próprio nome falado em voz alta.

Em síntese Schmidt e Wrisberg (2001) esclarecem que, tanto no caso de mecanismos exógenos quanto endógenos de alocação atencional, parece ser decisiva a atuação de circuitos fronto-parietais possivelmente interagindo, de

forma direta ou indireta, com estruturas subcorticais, tais como núcleos talâmicos e o colículo superior.

Essa rede fronto-parietal, interagindo com circuitos subcorticais com os quais se conecta, promoveria a seleção de aspectos sensoriais que competem pelo processamento cortical, priorizando um dado subconjunto em função de múltiplos fatores definidos pela tarefa em curso. Segundo os autores (ibid) esse subconjunto selecionado ganharia, então, acesso a módulos neurais que conduziriam à sua percepção, ao seu armazenamento na memória, e à sua utilização na tomada de decisões, definição de escolhas e emissão de respostas motoras (LENT 2005).

Falhas na comunicação, causadas tanto por estímulos externos concorrentes quanto por distúrbios neuroquímicos dos neurônios ligados à aprendizagem e à memória de longa duração, são as principais causas para os distúrbios motores em crianças compulsivas obsessivas e hiperativas. Estas falhas de comunicação dos neurônios causadas por estímulos externos concorrentes sugerem que, desde o planejamento até a execução de uma habilidade motora, um alto grau de atenção é requerido para que não ocorram influências negativas na realização da tarefa, ou seja, que este não apresente um tempo de reação demorado (CARLSSON, 2001).

O termo tempo de reação tem sido definido como a capacidade de organizar e incorporar novos estímulos às informações já armazenadas, levando a uma alteração do padrão de comportamento. No aspecto motor está associado à capacidade de integração sensorial, interpretação, ativação e reinformação da ação.

O tempo de reação é o produto da inter-relação de aspectos neurológicos e comportamentais que integram a sensação da presença do corpo no ambiente, sendo considerado a base da estruturação neuromotora do indivíduo, sendo desenvolvido principalmente durante a infância através da variedade de experiências motoras vivenciadas pela criança. Durante o processo e após o seu término, as alças de realimentação intrínsecas e extrínsecas são fundamentais para a correção e a fixação da resposta, conforme sua eficiência para responder

ao estímulo inicial (CARDOSO, 2006; SCHMIDT e WRISBERG, 2001; LENT, 2005).

Por esse motivo, para facilitar o desenvolvimento da percepção corporal da criança com deficiência motora é importante o desenvolvimento de atividades lúdicas, desafiadoras, ricas em variedade de ações corporais e que considerem a tendência contemporânea de integração dos campos da neurofisiologia e do comportamento motor na utilização de estratégias de intervenção que adotem a abordagem de solução de problemas (CARDOSO, 2007, LENT, 2005).

As falhas em responder apropriadamente aos estímulos podem resultar de um déficit de atenção sustentada, bem como o erro de inibir uma resposta potencial. De acordo com Bear e Colaboradores (2002) o modelo neuro-cognitivo de inibição das respostas elaborado por Mesulam (1999) coloca dois processos associados a três estruturas cerebrais, o que faz com que o estabelecimento do foco de atenção possui um valor adaptativo, na medida em que discriminamos os estímulos que são relevantes dos irrelevantes e os direcionamos seletivamente aos recursos limitados de processamento das informações de nosso encéfalo.

Pode-se dizer então que a atenção envolve dois aspectos fundamentais. O primeiro é o alerta que representa estado geral de sensibilização dos órgãos sensoriais e o estabelecimento e manutenção do tônus cortical para a recepção dos estímulos. O segundo é a atenção propriamente dita que envolve a focalização do alerta sobre determinados processos mentais e neurobiológicos, com isso em pessoas com Síndrome de Down, a atenção pode ser considerada mais lenta (SOUZA et al, 1998; FLOREZ e TRANCOSO, 1997).

A Síndrome de Down é uma condição genética em que o indivíduo possui um cromossomo extra, dando origem a uma série de características fisiológicas distintas, sendo a principal causa genética da deficiência mental e também a primeira síndrome relacionada a uma alteração cromossômica. Na SD, há 47 cromossomos, sendo o cromossomo extra, encontrado no par 21, que em função desta alteração cromossômica numérica recebe a denominação de trissomia do par (LEJEUNE, 1990).

Em função da presença de um cromossomo 21 adicional e a conseqüente alteração no conjunto gênico, pessoas com SD manifestam alterações estruturais

e funcionais em diversos sistemas do organismo, em particular no sistema nervoso. O encéfalo tende a ser menor que o verificado em outras pessoas, com uma redução no seu peso de 10% a 50%. Por si só, isso não explica suas deficiências intelectuais. Porém partes específicas do encéfalo, como o cerebelo, encontram-se com uma redução considerável, em relação ao seu tamanho normal (DOWJAT et al, 2007)

As alterações no cerebelo são as mais constantes e significativas na SD e o dado referente ao peso diminuído do cerebelo, é particularmente importante não apenas porque este órgão poderia ter uma relação direta com a origem da hipotonia, que é habitual nestes casos, mas também porque, de acordo com conhecimentos mais recentes, o cerebelo, que inicialmente era imaginado como uma estrutura eminentemente motora, atualmente é também admitido como participante dos processos cognitivos mais complexos como mudança do foco da atenção, manutenção da atenção bem como na fala e no comportamento. Desta forma, o envolvimento cerebelar poderia ser um dos responsáveis pela deficiência cognitiva observada de forma praticamente universal nas pessoas com SD (DELABAR et al., 2006).

Além do cerebelo outras regiões do encéfalo, como o tronco cerebral apresentam-se reduzidas em relação ao tamanho normal. Estudo realizado em crianças e adolescentes com SD, com idade variando de um ano e quatro meses a 17 anos e cinco meses mostrou que o peso médio encefálico era de 76% do normal e o peso médio do cerebelo e do tronco cerebral de 66% do normal (DOWJAT et al., 2007; FLORES e TRANCOSO, 1997).

O tronco cerebral, estrutura localizada logo acima da medula, é uma área de passagem das informações aferentes e eferentes onde funciona o sistema reticular ativador ascendente (RAS), região de fundamental importância na atenção involuntária, forma mais elementar da atenção, predominante ao nascimento e que tem origem biológica, ou seja, é determinada geneticamente. Portanto, uma disfunção nessa área, que corresponde à chamada primeira unidade funcional de Luria, pode ter como consequência a desatenção ou até ser responsável pelo transtorno de déficit de atenção (BERTOLDI, 2004; SOUZA e TAVARES, 1998; FLOREZ e TRANCOSO, 1997).

Conforme McArdle; Katch; Katch (1998) as alterações funcionais nos sistemas neuronais do tronco cerebral, em particular do mesencéfalo, como a redução de receptores químicos, podem explicar as enormes dificuldades encontradas em despertar a atenção de crianças com SD. Esta alteração funcional ocorre, pois o funcionamento do sistema nervoso depende, essencialmente, da capacidade do neurônio em transmitir sua “mensagem”, processo que depende da estrutura do neurônio e das substâncias químicas por ele, produzidas (CASARIN, 2003).

A transmissão desta mensagem se dá em função das sinapses que representam a unidade processadora de sinais do sistema nervoso. Nos seres humanos predominam-se as sinapses químicas, dependentes da liberação de substâncias químicas ou neurotransmissores, causando assim um déficit de atenção que segundo Casarin (2003) pode interferir no desenvolvimento dessas pessoas, pois dificulta a iniciação, a organização e a manutenção do envolvimento na tarefa, assim como a observação das relações entre objetos e eventos. O autor (ibid) salienta que, embora fatores ambientais possam amenizar ou aumentar essa dificuldade, há fatores neurológicos, presentes na SD, que afetam este aspecto do desenvolvimento e que, portanto, a estimulação pode ajudar a diminuí-lo, principalmente de forma lúdica ou de atividades ludomotoras.

2.4 DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA PESSOAL DE INDIVÍDUOS COM SD

Algumas evidências indicam que síndromes com base genética, dentre as quais a Síndrome de Down (SD), está associada com manifestações comportamentais específicas que dificultam o desenvolvimento do indivíduo em diferentes aspectos da vida (LEJEUNE, 1990; DELABAR, 2006).

Dentre esses comportamentos alguns se devem a alterações que envolvem os aspectos cognitivos e de comunicação, o que é bem característico de indivíduos com SD. Estes mostram menor capacidade de interpretar e de analisar ambientes externos, podendo o isolamento ser uma consequência

dessas alterações, levando-os a um processo intrapessoal negativo e mesmo à frustração (SILVA, 2006).

Isto ocorre, pois em função da presença de um cromossomo 21 adicional e a conseqüente alteração no conjunto gênico, pessoas com SD manifestam alterações estruturais e funcionais em diversos sistemas do organismo, em particular no sistema nervoso. O encéfalo tende a ser menor que o verificado em outras pessoas, com uma redução no seu peso de 10% a 50% (DOWJAT et al., 2007). Por si só, isso não explica suas deficiências intelectuais. Porém partes específicas do encéfalo, como o cerebelo, encontram-se com uma redução considerável, em relação ao seu tamanho normal, além também dos lobos frontais que são responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência pessoal (FLOREZ e TRANCOSO, 1997).

A inteligência pessoal se divide em comunicação interpessoal e intrapessoal, onde interpessoal é a habilidade para entender o humor, temperamentos e motivações de outras pessoas, para perceber intenções e desejos e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção. A inteligência intrapessoal é um correlativo interno da inteligência interpessoal. É a competência de uma pessoa para conhecer-se e estar bem consigo mesma, administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos (ANTUNES, 2001).

É este tipo de inteligência que permite dar sentido as coisas que vemos e a vida que temos e que nos leva a conversa interior, resgates de "arquivos" da memória, capacidade de raciocínio, criação de objetivos e invenção de saídas quando parece não existir indícios de sua existência. Inteligência é saber pensar, possuir vontade para fazê-lo, criar e usar símbolos e graças a eles realizar conquistas extraordinárias, fazendo surgir o mito, a linguagem, a arte e a ciência. Somos quem somos porque lembramo-nos das coisas que nos são próprias e nos emocionamos, e a inteligência faz com que cada ser humano seja um ser único e compreenda plenamente o significado dessa individualidade, fazendo com que o indivíduo seja capaz de resolver problemas e de criar idéias ou produtos considerados válidos (CHEN; ISBERG; KRECHEVSKY; 2001; GARDNER, 2005).

Como a inteligência interpessoal e intrapessoal constituem-se através do desenvolvimento do potencial biopsicológico de emprego imediato no dia a dia é preciso perceber que o conhecimento não é uma "coisa" que vem de fora ou se

capta do meio, mas um processo interativo de construção e reconstrução interior e assim não pode ser "transferido" de um indivíduo para outro, descobre-se que o conhecimento é autoconstruído e as inteligências são educáveis, isto é, sensíveis à progressiva evolução, desde que adequadamente trabalhadas de forma crítica dialética, ou seja, de forma lúdica, sendo uma representação da vida, fazendo com que estas atividades sejam fomentadoras de novas maneiras de pensar e agir de indivíduos com SD (GARDNER, 1994; HERCULANO-HOUZEL, 2006; PINK, 2005).

2.4.1 A Dança no desenvolvimento das potencialidades humanas de deficientes mentais

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.

Segundo Zuchetto (1999) devido às dificuldades de adaptação social dos portadores de Síndrome de Down "é preciso que se desenvolvam atividades com objetivo social e emocional, as quais procuram melhorar a auto - imagem, a linguagem, a comunicação, a expressão, etc." Poder-se-ia dizer então, que a Consciência Corporal e Educação do Movimento enquanto uma prática da Linguagem Corporal poderá contribuir para a reeducação ou aprimoramento das habilidades básicas, do movimento, no desenvolvimento das potencialidades humanas e sua relação com o mundo (PAIVA; SANTOS e VOLP, 2003).

De acordo com estudos de Ehrenberg e Santos (2005):

As crianças com Necessidades Educativas Especiais (assim como toda a população de uma forma geral) deveriam efetuar uma abordagem ao nível das Atividades Rítmicas Expressivas (danças), de forma a contribuir para um desenvolvimento físico e mental mais harmonioso (trabalhando a atenção, coordenação, imaginação, comunicação, conhecimento do corpo, etc.) (s/p).

Dessa forma, a Expressão Corporal desempenha um papel significativo para alunos que apresentem problemas afetivos, cognitivos e físicos. Nesta atividade, os alunos são encorajados a realizar movimentos com o seu corpo, os quais utilizam uma linguagem corporal muito própria. Esta permite a realização de uma grande diversidade de exercícios como: equilíbrios, saltos, posturas, passos, voltas, etc. Aperfeiçoa técnicas corporais básicas, como: saltar, puxar, correr, rolar, parar, entre outros movimentos (EHRENBERG e SANTOS, 2005).

Acrescente-se ainda que, através dos sons efetuados com ritmos vocais, batimentos de mãos, etc. e da música - como suporte da Expressão Corporal – o aluno pode utilizar o corpo para representar idéias e personagens. Os autores comentam ainda que a Expressão Corporal (Dança ou Atividades Rítmicas Expressivas) pode proporcionar aos alunos com necessidades educativas especiais resultados bastante positivos, quer em nível do domínio motor, como cognitivo e sócio-afetivo.

Atividades corporais advindas da expressividade, comunicação, alegria, liberdade são elementos relevantes na vida do ser humano.

Essa compreensão insere a dança no conceito de movimento e, como tal, pode estar cada vez mais inserida em vários contextos sociais, partindo-se do princípio que é indispensável para o indivíduo entender o quê e por que fazer o movimento expressivo que, antes de tudo, deve ser consciente.

Ao fazer alusão ao movimento consciente, Oliveira (2001) aponta que:

É importante que as pessoas se movimentem tendo consciência de todos os gestos. Precisam estar pensando e sentindo o que realizam. É necessário que tenham a “sensação de si mesmos”, proporcionada pelo nosso sentido cinestésico [...], normalmente desprezado. Caso contrário estaremos (sic) diante da “deseducação física” (p.96).

Tendo ainda o movimento e a expressão corporal como foco, Ernest Dupré (1993) pesquisou temas voltados a psicomotricidade humana. O autor, um neurologista francês que realizou os primeiros estudos abordando a perturbação motora e a debilidade mental, é tido como uma figura fundamental dentro das pesquisas sobre o tema. No capítulo “Débilité Motrice” (Debilidade Motora) de sua

obra “Pathologie de L’Imagination et L’Emotivé”, na qual ele rompe com o pressuposto da correspondência entre debilidade motora e dano neurológico, afirmando que:

[...] embora sejam bastante freqüentes em deficientes mentais certas inabilidades motoras, estas não estariam relacionadas a qualquer dano ou lesão extra piramidal. Tal dissociação das duas síndromes, mental e motora, explica-se facilmente pela independência relativa das zonas psíquicas e motoras sobre o manto cortical. Tal interdependência possibilitaria ao deficiente mental a exploração total do que ele chama de “cérebro físico”, não havendo reais limitações, mas apenas dificuldades que poderão ser trabalhadas e superadas (DUPRÉ, 1993 p. 280).

O autor aponta, ainda, a importância do movimento corporal para a formação do indivíduo, tanto como instrumento construtor da inteligência como também, como um meio de manifestação importante a ser observado. A atividade física tem o duplo interesse de ser o único meio para o indivíduo traduzir para o exterior seus sentimentos e suas idéias e de construir, por ela mesma, um elemento primordial e objetivamente perceptível da personalidade.

Neste âmbito do movimento como meio educacional e expressivo, foi estudada também a teoria do belga Ovídio Decroly (1925), um método diferenciado e interessante, principalmente em dois aspectos: a valorização da expressão no processo de aprendizagem e a atenção voltada para as formas de linguagem não verbais. Decroly, médico, psicólogo e professor destacou-se por desenvolver um intenso trabalho junto a crianças deficientes mentais (MESQUITA e ZIMMERMANN 2006). O método consiste em três etapas: observação, associação e expressão, que se dão de acordo com os interesses e necessidades do aluno, sendo esta a principal marca da escola decroliana, os chamados “centros de interesse”, ou estímulos, na qual:

[...] dentro dos temas desenvolvidos nas aulas práticas, houve sempre a preocupação de que os alunos se sentissem estimulados a desenvolver suas capacidades motoras e expressivas através da dança. Escolher adequadamente o tema e dirigir o andamento da aula para que todas essas potencialidades fossem devidamente trabalhadas, exigiu um esforço interdisciplinar, integrando as aulas de Dança ao trabalho desenvolvido pela pedagogia da escola, de forma a contribuir não

somente no plano físico, mas também cognitivo e emocional (MESQUITA e ZIMMERMANN, 2006 s/p).

Ainda se pode citar Nise da Silveira, médica psiquiatra brasileira aluna de Carl Jung. Dedicou sua vida à psiquiatria e manifestou-se radicalmente contrária às formas agressivas de tratamento de sua época. Trabalhou na área da terapia ocupacional dentro de hospitais psiquiátricos, e recusava-se à aplicação de tratamentos com eletrochoques ou cirurgias cerebrais tais como a lobotomia, iniciou-se desta forma um tratamento inovador baseado na utilização da arte como um meio de autorregulação psíquica do doente mental, em que favoreceu sua recuperação (SILVEIRA, 1992).

A autora convidava profissionais de outras áreas para participar do trabalho prático no ateliê, configura uma proposta de caráter interdisciplinar. Para ela, “estudos da arte, dos mitos, religiões, literatura, possibilitam contato com formas de expressão das mais profundas emoções humanas” (SILVEIRA, 1992, p.11).

Silveira (ibid) destaca a arte como forma de expressão dos pensamentos e sentimentos fundamentais do homem e que estes, por derivarem do inconsciente, frequentemente exprimem-se melhor por meio de imagens, formas e gestos do que em palavras. Em um de seus livros “O Mundo das Imagens” a autora chega a apontar a dança especificamente, como forma de autoconhecimento e relação do ser humano com o seu meio e com sua própria psique.

Também Mesquita e Zimmermann (2006) ao pesquisarem a dança como estímulos ao desenvolvimento de crianças portadoras de deficiência mental, verificaram melhorias significativas em vários aspectos dentre eles: estabilidade emocional, imagem corporal, expressão e desenvolvimento cognitivo. Em ambos os estudos, a dança serviu como estímulo no desenvolvimento global das crianças, a qual integra corpo e mente na exploração e interação com o meio.

Outra possibilidade de ampliar a percepção corporal de portadores de deficiência motora através de uma abordagem de solução de problemas é o desenvolvimento de atividades de “pesquisa motora por problematização”, fundamentada na Análise Laban de Movimento, descrita por Fernandes (2002).

Nesse tipo de atividade os participantes são estimulados a pesquisar movimentos a partir de um problema exposto como, por exemplo, descobrir quais

são as partes do corpo que se movem ou que posições o corpo pode assumir no espaço.

Cintra (2002) também colabora com este estudo quando diz que uma das maneiras de se adquirir as capacidades necessárias ao desenvolvimento neuromotor é através da prática de uma sequência de movimentos corporais executados de forma ritmada, em geral ao som de música, que representa uma arte, a partir da qual as pessoas podem demonstrar papéis sociais e também desempenhar relações dentro da sociedade. Nesse caso, a autora afirma que um programa de dança com bases educacionais pode ajudar a mudar as concepções sobre possibilidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes especiais, no campo da autoconfiança, da auto-estima, da coordenação, da atenção e da harmonia.

Ainda segundo a autora, a dança ocupa um espaço fundamental para a estimulação de indivíduos com síndrome de Down. Afirma também que toda a sistematização do conhecimento humano ocorre, antes de tudo, através do processo de mielinização. Tal fenômeno 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 elétrico e o seu desenvolvimento depende da ação conjugada de dois fatores: um interno e um externo.

O interno depende de uma constituição orgânica saudável e eficiente. O externo de estímulos percebidos através dos cinco sentidos e das experiências motoras, dentre as quais se pode citar uma alimentação correta, estímulos táteis, visuais e auditivos variados, afeto.

Cintra (2002) reafirma que o ato motor promove situações e atividades que facilitam futuras aquisições ao indivíduo. Através do movimento, a criança e/ou o adolescente tende a identificar seu próprio ser, localiza-se e orienta-se no espaço, estabelece sua consciência corporal. Para a autora o adolescente ao fazer uma relação entre motricidade e visão, descobre situações novas e consegue interagir com o mundo e a entender que faz parte dele.

Assim sendo, é possível dizer 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 ser humano deixa de ser capaz de realizar atividades,

de forma harmoniosa e natural, em consequência de distúrbio motor, seja ele qual for, a diferenciação apresenta-se no seu grupo social e os problemas emocionais e sociais acarretados por esse tipo de situação não podem ser desconsiderados.

Existem relações nítidas entre certas alterações mentais e as alterações motoras. A relação e semelhança são tão íntimas que para Savastano et al. (1982) constituem verdadeiras *parelhas psicomotoras*. 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.

Normalmente as pessoas aprendem e armazenam movimentos, para depois expressá-los de maneiras distintas.

Toda pessoa dispõe de um repertório de impressões sensitivas diversificadas no âmbito das sensações acústicas, virtuais, táteis, cinesialógicas, do sentido do paladar, do olfato e do equilíbrio. A menor parte dessas impressões é adquirida por meio de um aprendizado institucionalizado. Esse arquivo gigantesco está a disposição para novas atitudes, fantasias e sonhos. Todas as experiências criativas, conscientes ou inconscientes (HALSENLBACH, 1988).

É possível, então considerar que a aprendizagem, como processo dinâmico da educação do indivíduo com a sua história pessoal, maturação neurológica e sua motivação, e as suas diferentes respostas para uma mesma situação dentro de um grupo de pessoas, poderiam ser creditadas numa primeira análise a estes três elementos (LURIA e YUDOVICH, 1995).

Segundo Corbin (1980) esse processo sofre interferência de alguns aspectos: a continuidade do desenvolvimento, processo que se inicia antes do nascimento até a morte; a especificidade do comportamento motor, consideração de que cada pessoa possui capacidades físicas próprias, de maneira que há pessoas que se sobressaem em uma área, mas, não se sobressaem em outras; a natureza progressiva do desenvolvimento humano, aspecto relacionado ao entendimento de que 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 a individualidade do desenvolvimento, o que

significa dizer que 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 tornar-se um indivíduo sadio e plenamente funcional.

Considerando esses aspectos, a comunicação não verbal pode ser uma estratégia de comunicação mais clara e coerente, à medida 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 e com o mundo.

Laban (1978) diz que, através do movimento, o indivíduo descobre seu próprio corpo, desenvolve sua consciência corporal, adquire noções espaciais, estabelece relações com o mundo à sua volta criando relacionamentos mutáveis com outra pessoa, com partes de seu próprio corpo e até mesmo com algum objeto.

Dentre as inúmeras formas de comunicação não verbal, e de educação pelo movimento Cintra (2002) destaca os procedimentos utilizados pela dança, pois esses possibilitam às crianças e adolescentes ampliar suas experiências e explorar o seu próprio corpo, com possibilidades de melhora em seu desenvolvimento. A autora salienta que por intermédio da dança o indivíduo consegue refletir diversos aspectos ligados às condições sócio-econômicas e culturais e se desenvolver em termos de pensamento, comportamento e expressão corporal.

A dança como recurso da cultura corporal e da educação tem como objetivo desenvolver movimentos rítmicos, a coordenação, a harmonia e controle dos movimentos, melhora a postura, estimula os proprioceptores, as reações de equilíbrio, criando habilidades motrizes básicas e artísticas.

Simultaneamente, aumenta o acervo cultural do indivíduo, proporcionando alegria e possibilidades de criação, reforçando o trabalho coletivo, a auto-realização e a aprendizagem social ativa (GARCIA e SIMON s/d).

Atividades rítmicas permitem ao indivíduo expressar o movimento e o seu estado de ânimo momentâneo. Por intermédio de atividades rítmicas, conseguimos concentração e relaxamento muscular que podem ter variações: forte ou fraco; rápido ou lento; com velocidade acelerada ou diminuída; e com durações diferentes (LABAN, 1978).

Dentro desta perspectiva, Holle (1976) relata que as atividades rítmicas desenvolvidas por indivíduos deficientes têm como objetivo proporcionar prazer, estimular a experimentação de movimentos livres e naturais para que possam expressar a alegria do movimento e desenvolver a capacidade de concentração.

2.4.2 A dança no processo de desenvolvimento de indivíduos Downs

Poucas informações são obtidas na literatura sobre a aplicação de procedimentos de dança e estudos de natureza semelhante aplicados à crianças e ou adolescentes portadoras de algum tipo de deficiência física ou mental, o que normalmente se encontra são focos de estudos sobre estimulação corporal apoiados em exercícios físicos (CUNHA, 1989).

No caso da criança com síndrome de Down, de acordo com Smith e Wilson (1980), algumas características específicas deveriam merecer maior atenção, tais como, os aspectos de hipotonia, da pouca resistência cardiopulmonar, da postura corporal, das condições de equilíbrio estático e dinâmico, além do desenvolvimento prejudicado de algumas habilidades motoras envolvidas com a coordenação, noção de lateralidade, espaço, tempo, esquema corporal e linguagem.

Cintra (2002) reforça que ao se tratar de indivíduos com síndrome de Down, é preciso por em questão como se deve trabalhar com essas crianças e com as características que se manifestam no comportamento motor.

Sendo assim, para tratar dessa questão, a autora diz que uma das alternativas seria a de olhar para o comportamento como se esse fosse dividido em áreas, ainda que na prática, se confundam e interdependam, tais como; a coordenação dinâmica geral, ou do movimento; a coordenação viso motora, ou interação com o meio; deambulação; esquema topográfico; orientação espacial; orientação temporal e ritmo; expressão criativa e imitação; memória; relaxamento e excitação.

Vale ressaltar que, ao longo dos anos, várias especialidades têm buscado soluções práticas para questões dessa natureza e a dança se apresenta como

mais uma possibilidade. “Enquanto recurso para novas aprendizagens, a dança pode contribuir para o desenvolvimento global, separando a perspectiva apenas estética e plástica como, historicamente, tem sido o seu papel” (CINTRA, *ibid*).

Dançar também pode ser concebido enquanto um ato de liberdade e um mecanismo da intuição; é ato *aculturado*, pela maneira natural e inata que ocorre na vida do homem, desde seu nascimento (GARAUDY, 1980).

Historicamente desde os seus primórdios, o ato de 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 fala e à escrita (PORTINARI, 1989; ELLMERICH, 1980; FARO, 1986).

A ação de dançar propõe uma análise do comportamento, composto pelos elementos promotores do desenvolvimento motor, perceptual, social etc., Laban (1978) afirma que traz também a necessidade de transcender o próprio conceito da dança, enquanto uma função unicamente estética e artística, como valor cultural de comunidades definidas socialmente, 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.

Portanto, no processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes, com SD, a dança pode contribuir, uma vez que atua como facilitadora e estimuladora das reações corporais e posturais. Os movimentos provenientes do ato de dançar facilitam à percepção do espaço, da sensação do próprio corpo, além de conferir maior habilidade motora ampla, facilitando o controle da cabeça, a postura correta do corpo, a atenção, a lateralidade (CINTRA, 2002).

Verderi (2000) enfatiza que o foco principal para alcançar o conhecimento do corpo e os fatores que envolvem esse corpo, encontra-se na preocupação com a elaboração de atividades que podem estar de alguma forma, favorecendo o controle, a complexidade e a qualidade dos movimentos, de acordo com as necessidades e características do desenvolvimento humano de um grupo de alunos.

Tani (1988) citado por Verderi (2000) apresenta quadros, que podem servir de auxílio para a criação das atividades criativas, lúdicas e expressivas que tenha como objetivo o desenvolvimento cognitivo, motor e sócio-afetivo.

Desenvolvimento cognitivo	Desenvolvimento Motor	Desenvolvimento sócio-afetivo
Desenvolvimento das capacidades Perceptivas Motoras e conceitos acadêmicos.	Atividades que proporcionem aquisição de habilidades motoras, juntamente com o desenvolvimento de capacidades físico-motoras.	Formação de um auto-conceito e socialização.

Quadro 1 - Domínios do Comportamento Humano
Fonte: Verderi, 2000.

Tempo	Espaço	Objeto	Noções de Movimento
lento	<u>Direção:</u> frente,	Corda	Vivenciar movimentos das articulações da cabeça, cintura escapular, cintura pélvica, cotovelo e outras.
moderado	atrás, lado,	Jornal	
acelerando	subindo e	Bola	
acelerado	descendo.	Arco	
desacelerando	<u>Níveis:</u> alto, médio e baixo.	Lençol	
	<u>Planos:</u> sagital, frontal e horizontal.	Instrumentos musicais	
		Sucatas	

Extensões: Outros.
pequena e
grande.

Quadro 2 - Variação no tempo-espço, objeto e eixos do movimento
Fonte: Verderi, 2000.

Velocidade	Promover atividade que permita uma sucessão rápida de gestos.
Força	Atividades que possibilitem ao músculo vencer uma resistência ou produzir uma tensão.
Equilíbrio	Atividades que promovam equilíbrio dinâmico, estático e recuperado.
Agilidade	Atividades que exijam, num menor tempo possível, o aluno conseguir mudar o corpo de posição.
Resistência	Atividades aeróbicas que promovam melhora da capacidade cardiovascular, respiratória e aumento da capacidade das fibras musculares.
Coordenação	Promover movimentos com várias ações musculares numa seqüência de movimento.
Ritmo	Atividades com variação de ritmo (do lento ao rápido).
Flexibilidade	Atividades que evidenciem amplitude dos movimentos das diferentes partes do corpo.

Quadro 3 - Habilidades e capacidades Físico-Motoras
Fonte: Verderi, 2000.

É possível dizer que, embaladas por ritmos dinâmicos e variados, além de experimentar emoções e sensações diferenciadas na dança, as crianças e adolescentes com SD podem perceber que são capazes de se auto-conhecerem de uma forma criativa e mais interessante que a usual.

Há um grande complexo de atividades que podem acontecer ao mesmo tempo, durante uma aula de dança estimulando o indivíduo mental, psicológica e

fisicamente. A dança pode criar, estimular novas situações de relacionamento de grupo, entretenimento, relaxamento e excitação, além de favorecer o trabalho motor, ao realizar as coreografias e movimentos corporais diversificados, favorecendo o trabalho mental, ao memorizá-las.

Uma das especificidades da dança está no fato de que movimentos transformados em seus gestos adquirem características extra-ordinárias, pois, os fatores espaciais, temporais, rítmicos e o próprio modo de movimentação do corpo tornam-se diferentes e particulares adquirindo valores em si mesmos, ou seja, movimentos comuns são transformados em dança. Outra especificidade é a sua forma simbólica livre que possui em transmitir ideias de emoção, consciência, sentimentos e expressar tensões físicas e espaciais (DANTAS 1999).

Marques (2003) acrescenta que a dança (corporal/intelectual) representa, muito além de uma ginga corporal ou passos de dança, pois esta fala de uma postura problematizadora que engloba conteúdos mais amplos e complexos do que a aprendizagem e reprodução de qualquer dança ou coreografia. Pensa-se, então, nas instituições de atendimento a pessoas com SD, oferecendo uma dança que não somente estimule e desenvolva a coordenação motora, agilidade, ritmo e percepção espacial; a musculatura corporal de forma integrada e natural, mas que possibilite convívio e aumento do rol de relações sociais, contempla uma nova proposta de ensino que abrange fundamentos da Dança-Educação e da Dança Educativa Moderna.

A autora (ibid) também relata que diferentemente das tradicionais e já conhecidas técnicas, a Dança com bases educacionais não pretende formar bailarinos; antes disso, consiste em proporcionar ao aluno um contato mais efetivo e intimista com a possibilidade de se expressar criativamente através do movimento.

A dança é um meio quase ilimitado de aprendizagem. Mas o professor deve tomar cuidado ao trabalhá-la como conteúdo educativo: ele não pode, de maneira alguma, reforçar modismos, que geralmente são lançados pelos meios de comunicação de massa com intenção exclusivamente comercial (NANNI 2003).

Saraiva e Kleinubing (2009) colaboram ao dizer que a dança educação em seu percurso de crítica e criação também deve chamar a atenção para a

dimensão estética no sentido de ampliar a recepção de processos artísticos junto às crianças e adolescentes, incluída uma orientação de sentido especial para atender às questões de gênero. Tal dimensão abarca a sensibilidade estética, para além da competência no ato de criação, o que faz com apoio em processos que fomentam a atitude crítica e a criativa, pois ambas levam a construir, a partir da existente, um novo sentido para a ação.

As autoras (ibid), nessa perspectiva, reforçam que a dança improvisação “descobre” os estilos de dança e de movimento nos quais meninos e meninas podem se identificar conjuntamente e pode favorecer ao trabalho de iniciação que poderá, gradativamente, propiciar a interação.

Na dança isso pode ganhar maior dimensão já que “ser crítico é ser capaz de questionar, de dialogar e oferecer diferentes respostas ao próprio questionamento, e só se pode realmente questionar e responder sobre aquilo em que se está corporalmente envolvido” (KUNS, 1998 citado por SARAIVA e KLEINUBING, 2009 p.9).

Nesse sentido, Marques (1999) assegura que a Dança se liberta de um academicismo que a torna inacessível à maioria das pessoas, mostra que não se resume apenas ao aprendizado de técnicas e estilos (tais como ballet, jazz etc.), a qual, abrange um contexto mais elevado do que simples classificações como estas. A Dança na escola não é a arte do espetáculo, é educação através da arte; por isso mesmo se traduz em alguns preceitos que seguramente são essenciais para o seu desenvolvimento:

- a (re) descoberta do movimento como expressão criativa e participativa nos importantes momentos da vida (construção da auto-estima, da consciência e harmonia corporais), vive o corpo de uma maneira mais satisfatória e gosta de se expressar através dele;
- a defesa em favor da Dança - e da Arte -, como um despertar para a responsabilidade dos seres em relação ao próprio corpo, à procura de um melhor modo de viver;

- o dançar brincando, com liberdade e prazer, sem o aprisionamento em códigos formais, mas através da prática de um ensino lúdico e diferenciado: um aprendizado com fundamentação técnica mais criativa dos conteúdos de uma aula de dança.

Esta visão da arte como meio de expressão máxima do ser, revela o inconsciente e integração corpo, mente, poderão ocorrer nas aulas de dança, à medida que as crianças\jovens com síndrome de Down apresentam novas conquistas não somente motoras, mas também afetivas e cognitivas. Isso demonstra que o desenvolvimento da pessoa, nos diferentes aspectos de sua vida, pode se dar, apesar de dificuldades que possua desde que receba os devidos estímulos para a descoberta de seu potencial, sendo a arte auxiliadora deste processo de descobrimento e de integração social.

2. 5 O MÉTODO FENOMELÓGICO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Husserl queria fazer da filosofia uma ciência rigorosa que deveria funcionar estabelecendo as categorias puras do pensamento científico. Para isso, Husserl (1990) falou da “redução fenomenológica” na qual o fenômeno se apresenta puro, livre dos elementos pessoais e culturais.

O método fenomenológico proposto por Husserl (1990) é constituído por três fases: a fase da **descrição do objeto**, ou da descrição objetiva; a fase da redução das essências, ou da **redução eidética** e a fase da **reflexão fenomenológica**, ou da reflexão da consciência sobre si mesma (grifo nosso).

A redução fenomenológica permite ter como dado a essência do fenômeno; e as essências se determinam por sua universalidade. Isto significa que a fenomenologia estuda o universal, o que é válido para todos os indivíduos.

O termo intencionalidade foi primordial no sistema filosófico de Husserl. De acordo com o mesmo autor, intenção é a tendência para algo que, é a característica que apresenta a consciência de estar orientada para um objeto. A vivência e a consciência são idéias básicas na filosofia da fenomenologia, pois as

essências surgem como processos de reduções fenomenológicas que se iniciam com a intuição das vivências.

Ressalta-se também que o conhecimento na fenomenologia apresenta-se como uma realidade à margem do sujeito cognoscente e não como conhecimento próprio.

Para se adotar o método fenomenológico da intuição eidética como forma de se conhecer algum fenômeno ou objeto de estudo, é indispensável se afastar de todos os preconceitos que, por acaso, se possua a respeito do referido fenômeno ou objeto de estudo, desta forma o investigador tem como descrever as reais qualidades e elementos entitativos de seu objeto de estudo (BERESFORD, 1997).

Tal condição é indispensável para que o investigador possa descrever as qualidades reais e os elementos entitativos do seu objeto de estudo, pois ao posicionar-se de forma disponível, ou em condições de isenção com relação ao objeto, “poderá captá-lo em sua pureza original, ou tal como ele se apresenta originalmente a sua intuição, sem influências de rejeições resultantes de preferências pessoais” (Idem, ibidem).

A primeira fase do método proposto por Husserl (1990), ou fase da descrição do objeto, não deve ser confundida com uma simples descrição empírica de pressupostos de existência de um fato, ou seja, ela deverá ser incluída no contexto do processo intuitivo e na correlação sujeito-objeto de uma exigência crítica de rigor e evidência.

Essa fase resulta de uma análise que se estende desde uma intuição empírica até uma intuição da essência, em que o puramente particular é eliminado. Gradualmente, o investigador deverá selecionar aquilo que integre o objeto de forma evidente e que seja indispensável para a caracterização.

Ao fazer essa seleção, o investigador relaciona entre si, por fundamentação necessária, uma ou várias notas até alcançar a essência ou o **eidós** do objeto investigado e realiza assim, a segunda fase do método fenomenológico, que é a fase da redução eidética, ou redução das essências.

Ao realizar a terceira fase, ou seja, a fase da reflexão fenomenológica, o investigador deverá retornar à sua subjetividade transcendental, com a finalidade

de conhecer o seu objeto de estudo como conteúdo intencional da consciência, ou como intencionalidade pura.

Segundo Beresford (1997), “o resultado final desse processo do método fenomenológico husserliano, fará o investigador retornar à sua subjetividade transcendental, referente a um ‘eu puro’, envolvido pelas condições, ou circunstâncias, históricas e delimitadoras de seu objeto de estudo”.

Ainda segundo Beresford (1997), No seu entendimento Reale defende o método histórico axiológico ou crítico-histórico, por considerar o mais adequado às pesquisas envolvidas com termos ligados à investigação filosófica e não baseados somente em pressupostos lógicos, de natureza ôntica, mas também de natureza **axiológica**, sob o ponto de vista da experiência ou vivência histórica (grifo nosso).

Com relação ao método da intuição eidética, proposto por Husserl, Reale reconhece as fases da **descrição do objeto** e da **redução eidética** como notável, as quais permitem a **compreensão adequada de um fenômeno**, (grifo nosso) principalmente se for de natureza cultural. Porém, ele faz restrições quanto à abrangência da última fase, ou a fase da reflexão fenomenológica e sugere uma ampliação na compreensão.

Nessa ampliação à referida reflexão fenomenológica é substituída por uma reflexão ontognoseológica, pois desta forma parte-se do pressuposto de que o conhecimento se desenvolve progressivamente através de um processo crítico, histórico e cultural.

No entanto, para Reale (1977), tal evolução, crítico, histórico e cultural acontece, fundamentalmente, por meio de uma intermediação axiológica. Desse modo descreve que:

É evidente que todo ato cognoscitivo é, em si mesmo um ato valorativo, o que demonstra a complementaridade existente entre conhecer e valorar. [...] Em verdade, se no momento mesmo em que algo é conhecido já se põe o **valor** daquilo que se conhece e do cognoscível, cabe admitir que o **valor é elemento de mediação** também no plano gnoseológico, possibilitando a relação entre **sujeito e objeto**, na medida em que este se torna objeto em função da intencionalidade da consciência, e nesta surge como objeto valioso (p.110).

De acordo com Beresford (1997), o termo crítico, no pensamento de Reale, pode ser interpretado de duas formas: a primeira diz respeito ao que Reale denominou de criticismo ontognoseológico, “significando dizer que, em termos da problemática da origem do conhecimento, que tal teoria advém da linha do criticismo” realista e fundamentado no fenomenalismo; a segunda forma pode ser entendida na perspectiva da palavra **crítica**, porém sem que esta assuma um caráter pejorativo ou que evidencie o que é mau, e sim com o significado de apreciar algo mediante critérios ou pressupostos de natureza ôntica ou gnoseológica.

Reale (2002) ressalta que a crítica filosófica é sempre apreciação dos “pressupostos de algo segundo critério de valor, tanto assim, que se pode afirmar que toda crítica se distingue por sua natureza axiológica”. Desta forma, a expressão crítico-axiológica, vem propiciar o realce do aspecto valorativo do conhecimento crítico.

Para Beresford (1997):

[...] A tese defendida por Reale é a da correlação transcendental e não puramente subjetiva ou fenomenológica, na qual a natureza não pode ser reduzida ao espírito e vice-versa. Portanto, o que sugere ele, é uma passagem da fenomenologia à ontognoseologia (p. 188).

A fundamentação de tal tese é dividida em dois momentos: o da exigência de concreção da subjetividade transcendental e o da compreensão dialética.

O primeiro momento, ou seja, o da exigência de concreção da subjetividade transcendental apresenta algumas particularidades descritas por Beresford (1997):

[...] A operacionalidade entre consciência intencional e o “a priori” material, indicado por E. Husserl, não pode, segundo M. Reale, deixar de considerar a correlação lógica essencial entre sujeito e objeto e, por conseqüência, a impossibilidade do “eu transcendental” sem referibilidade a objetos ou ao mundo em que está inserido (p. 188).

Sobre este assunto, Beresford (1997) elabora sua interpretação própria que será descrita a seguir, a partir do pensamento de Reale.

Para Reale a reflexão fenomenológica deixa de ser altamente subjetiva, passa a necessária e intrinsecamente subjetiva-objetiva, como reflexão ontognoseológica, na qual a consciência intencional e a historicidade aparecem como indispensáveis.

Dessa forma, Reale (2002) considera o momento da **reflexão crítico-histórica**, como o mais importante do processo ontognoseológico, denominado por ele de **reflexão ambivalente**, pois é graças a ela que quanto mais se revelam as **fontes da subjetividade**, mais se capta o **sentido** da objetividade (grifo nosso).

O segundo momento da tese de Reale (1977), a respeito da subjetividade transcendental, ou seja, da compreensão dialética, de sujeito e objeto, que apesar de distintos, são complementares, não são considerados como absolutos, pois representam pólos de uma mesma relação mútua, em que não há superioridade de um em detrimento do outro.

Embora Reale reconheça que Husserl deixou claro que a correlação existente entre sujeito e objeto é indissolúvel e apesar de enfocada apenas em termos descritivos, ele contesta a não explicitação da dialética entre sujeito e objeto no pensamento husserliano.

Assim, Reale propõe a substituição da reflexão fenomenológica pela reflexão ontognoseológica, pois em seu método histórico-axiológico, ou crítico-histórico, ficam assegurados, tanto a concreção como a dialeticidade da subjetividade transcendental.

Pode-se dizer que Reale adotou da fenomenologia husserliana os pressupostos da intencionalidade da consciência e do a priori material.

Nas palavras de Beresford (1997) ressalta-se que:

[...] Do método fenomenológico, M. Reale adota ou admite, na compreensão de um fenômeno, as etapas de descrição (sem ser sobre uma estrutura invariante) e da redução eidética. Porém, quanto a etapa

seguinte, ou seja a da reflexão fenomenológica, ele sugere que a mesma seja substituída por uma reflexão ontognoseológica de natureza crítico-histórica, não mais intuitiva ou na forma de cognição imediata, e sim mediata e eminentemente racional, na qual são revelados os significados históricos axiológicos do mesmo fenômeno (p.192).

A respeito da amplitude da reflexão crítico-histórica ou histórico-axiológica, Reale, segundo Beresford (1997), esclarece que ela deve ser entendida como um inserir-se na temporalidade, como passado e perspectiva de futuro, para um entendimento concreto da subjetividade, como intersubjetividade, socialidade e história, conduzindo à abordagem do historicismo de forma axiológica.

Quanto ao aspecto da dialeticidade, Reale, segundo Beresford (1997), refere-se a diversas teorias, porém, dentre elas, ele destaca a dialética da complementaridade para incorporar-se ao seu método, ou forma de conhecimento crítico-histórico ou histórico-axiológico. Complementaridade esta, que decorre do sujeito como doador de sentido a partir de sua consciência intencional, e do objeto como aquele que recebe um sentido ou como puro objeto intencional.

Na dialética da complementaridade, de acordo com Reale (1977):

Há uma relação permanente e progressiva entre dois ou mais fatores, os quais não se podem compreender separados um do outro; sendo ao mesmo tempo cada um deles irreduzível ao outro, de tal modo que os elementos da relação só logram plenitude de significado na unidade concreta da relação que constituem enquanto se correlacionam e daquela unidade participam (p. 166).

Beresford (1997) descreve algumas características da dialética da complementaridade apontadas por Reale (ibid):

De forma contrária a de outras dialéticas, na dialética da complementaridade ocorre “a implicação dos opostos, na medida em que a aparência da contradição é desocultada e revelada”. No entanto, no desenrolar de tal fato “não é admitido que os elementos envolvidos no referido processo dialético deixem de ser contrários. Permanecem, portanto, com suas identidades individuais próprias, porém, no todo, asseguram uma mútua e necessária ou indispensável correlação” (p. 194).

Ao alcançar-se a síntese através da dialética da complementaridade, esta não é a redução de teses e antíteses em um todo absoluto ou fechado, mas sim aberto e diversificado, pois é garantido “através de uma compreensão ou **ordenação axiológica** que assegura a continuidade ininterrupta do processo dialético” (p. 195).

CAPÍTULO III METODOLOGIA

3.0 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Este capítulo teve por objetivo apresentar a metodologia utilizada na operacionalização dos objetivos específicos deste trabalho, ou seja, “como” estes foram desenvolvidos.

De acordo com Gamboa (1995, p.85), existe um reducionismo que resulta na maneira com que se colocam as alternativas da pesquisa, em que se considera apenas as opções técnicas, desconectadas de outros aspectos que integram o processo da pesquisa científica.

Algumas publicações feitas, recentemente no Brasil, registram o crescente interesse pelo estudo das questões teóricas da investigação científica, e mostram a preocupação na inter-relação dos aspectos instrumentais e práticos com os fundamentos teóricos e seus pressupostos filosóficos, existentes em todas as investigações científicas (ibid).

A escolha dos procedimentos de recuperação de informações a respeito de um determinado fenômeno implica na explicitação das concepções de sujeito, objeto e as visões de mundo, assim, as opções técnicas têm sentido apenas num enfoque epistemológico no qual são utilizadas ou elaboradas e:

Quando recuperamos o todo maior (nesse caso, o enfoque epistemológico), remetemos a opção e a discussão sobre as alternativas das pesquisas não à escolha de algumas técnicas ou métodos, mas aos enfoques epistemológicos que, como um todo maior, articulam outros elementos constitutivos por meio da construção de uma lógica interna (a própria lógica da pesquisa) necessária para preservar o rigor e o significado do processo científico (GAMBOA, 1995, p.89).

É, portanto, necessária uma especificidade das ciências humanas e sociais no que se refere à presença da subjetividade já que os objetos de estudo são

também entes humanos ou grupos sociais e não podendo ser tratados como coisas ou dados distantes (ibid).

Gamboa (p.98) ressalta que a validade de uma pesquisa depende da construção lógica empregada, e não somente das técnicas utilizadas. Assim, pretendeu-se superar as dicotomias epistemológicas exigindo-se também a retomada das categorias básicas da produção do conhecimento e extrapolando-se as polarizações entre quantidade-qualidade, sujeito-objeto, explicação-compreensão.

Exigem-se então novas concepções de pesquisa e esforços na “busca de síntese e novas maneiras de articular os elementos constitutivos da investigação em ciências sociais”. Foi com esta idéia, de buscar novas concepções de pesquisa que neste estudo o método experimental foi utilizado de forma harmônica com o método fenomenológico.

3.1 TIPOLOGIA DO ESTUDO

A tipologia deste trabalho foi de natureza filosófica e, por isto, toda a metodologia seguiu os liames da filosofia ou da investigação filosófica, em termos de organização e de constructos epistemológicos ou da filosofia da ciência.

Portanto, tornou-se claro, que o pressuposto básico para se estabelecer uma fundamentação filosófica para o presente estudo, é o da explicitação dos princípios ou dos critérios, que permitam desenvolver uma investigação sistematizada, com rigor e coerência. Assim, precisa ser explicitada a característica do método de estudo da filosofia com relação aos métodos de outras áreas do conhecimento.

Segundo Mondin (1981), o método próprio do saber filosófico:

[...] não é o da simples verificação, nem o da descrição mais ou menos fantasiosa, nem o da experimentação. O primeiro é próprio do conhecimento comum; o segundo da poesia e da mitologia; o terceiro, da ciência empírica ou positiva. A **filosofia** tem um **método** diferente, o da **justificação lógica, racional**. Das coisas que estuda, a filosofia deseja oferecer uma explicação o mais abrangente possível e, para consegui-la,

se serve somente da razão, isto é, daquilo que os gregos chamaram de logos (p.30 grifo nosso).

Entende-se por logos a visão de discurso interpretada por Heidegger (2002), ou seja:

O discurso autêntico é aquele **que retira o que diz daquilo sobre que discorre** de tal maneira que, em seu discurso, **a comunicação discursiva revele** e, assim, **torne acessível aos outros, aquilo sobre que discorre**. Esta é a **estrutura do logos como discurso**. Nem todo discurso, porém, possui este modo próprio de revelação no sentido de deixar e fazer ver, **demonstrando** (p. 63 grifo nosso).

Através dessas características do método da investigação filosófica, ficaram estabelecidos os pressupostos de rigor para todo o tipo de investigação, inclusive aquelas que são denominadas de científicas por apresentarem, entre outras particularidades de critério de cientificidade, uma metodologia rigorosamente controlada.

Demonstrou-se, nesta pesquisa, os aspectos relacionados com a coerência interna, ou com o mérito de uma investigação em termos de comprovação lógica de suas hipóteses e resultados. Isso se configurou na existência lógica racional de um conhecimento, para que possa ser considerado como verdadeiro ou como representação da verdade lógica nele contido.

Segundo Beresford (1997), a verdade lógica corresponde a um "conceito imanente da verdade, na medida em que se restringe à dimensão puramente formal de um determinado conhecimento".

Assim sendo, a verdade lógica é aquela que se caracteriza pela concordância do conteúdo do pensamento consigo mesmo. Em outras palavras, e talvez para ficar mais claro, considera-se que a verdade de um juízo, ou qualquer outro tipo de conhecimento lógico é formado exclusivamente com relação às leis e às normas do próprio pensamento.

Falta ainda esclarecer, essencialmente, o critério para se avaliar a verdade de um determinado conhecimento lógico.

O esclarecimento oferecido por Beresford (1997) sobre este assunto é:

O critério para avaliarmos se um determinado conhecimento lógico é verdadeiro ou falso, ou ainda se está certo ou errado, é a **ausência de contradição**, pois, o pensamento só está de acordo consigo mesmo quando estiver livre de qualquer tipo de contradição. Se um conhecimento lógico contiver contradições, não poderá ser considerado como verdadeiro porque, ao perder sua coerência lógica também perde a sua autenticidade ou sua própria identidade (p.207 grifo nosso).

Portanto, o que se pretendeu evitar nesta pesquisa, foram as incoerências lógicas, ou problema de contradições lógicas, entre suas partes entitativas que possam prejudicar a consistência interna e, assim, assegurar a sua identidade como investigação sistematizada e determinar o próprio mérito acadêmico.

Classificou-se também este estudo como descritivo de análise documental o qual, segundo Triviños (1987), fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação “[...] sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, **livros-texto** etc” (grifo nosso).

Esse tipo de estudo busca descrever os fatos ou os fenômenos de uma realidade determinada. No caso desta pesquisa, como descrito no tópico da delimitação do objeto de estudo, tem-se por fenômeno ou objeto formal de estudo o ente adolescente com síndrome de Down e o objeto prático de estudo, ou seja, a ludoergomotricidade em um programa de Dança Educacional.

Este estudo, de alguma forma, também se enquadrou na classificação apresentada por Salvador (1986), como sendo uma **dissertação argumentativa**, ou seja, um trabalho científico característico de cursos de pós-graduação, baseado na exposição compreensiva de um dado assunto, a partir da reunião e relação de material extraído de várias fontes, além de uma interpretação das ideias expostas e de posições pessoais do autor (grifo nosso).

3.2 METODOLOGIA PARA A CONSECUÇÃO DO PRIMEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO

Para se assegurar a consecução do primeiro objetivo específico, utilizou-se a duas primeiras etapas do método fenomenológico de Husserl, descrito por Reale (2002), ou seja, etapa da descrição do fenômeno e a etapa da redução eidética.

Isso foi feito com a intencionalidade de descrever, de forma real, o objeto formal deste estudo, ou seja, com adolescentes com SD de dez a dezenove anos, evitando-se as influências da pré-concepção ou pré-compreensão. Esta etapa metodológica decorreu da consciência intencional do investigador, através de um processo intuitivo e da correlação de sujeito-objeto, a partir de um contexto de rigor, o que a diferencia de uma descrição ao acaso.

Sendo assim, foi realizada uma descrição desses adolescentes à luz de uma identificação o mais radicalmente possível de seu estado de carências, privações, ou vacuidades, sejam as de natureza: biofísicas, biopsíquicas, sejam as emocionais, biomorais e biossociais.

Já a segunda etapa do método fenomenológico, ou seja, a da redução das essências ou redução eidética, foi utilizada para se chegar à essência axiológica do conteúdo descrito na etapa anterior, de forma que viesse a favorecer o desenvolvimento de uma reflexão crítico-histórica-axiológica e dialética, ou de uma ordenação axiológica, a partir da qual foi elaborado uma intervenção de Dança Educacional, por meio da ludoergomotricidade, destinada para adolescentes com síndrome de Down que expressam corporalmente a dificuldade de manter uma efetiva comunicação intra e interpessoal.

3.3 METODOLOGIA PARA A CONSECUÇÃO DO SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO

Neste tópico, foram descritas as técnicas de operacionalização do método experimental, no âmbito de um sistema de avaliação que nesse estudo foi

operacionalizada por meio de três etapas, cada uma com suas especificidades, a saber:

a) Avaliação de Contexto

Nesta avaliação foram realizados pré-testes com o propósito de uniformização do censo. Estes foram:

1 Teste de Performance Motora

Foi baseado nos critérios propostos para o diagnóstico de DAMP (Déficits de Atenção, controle Motor e Percepção). Gillberg C et al (1983) que consistiu avaliar os seguintes aspectos abaixo relacionados:

- 1- Pular em uma perna;
- 2- Ficar em pé em uma perna;
- 3- Andar na face lateral dos pés;
- 4- Presença de movimentos involuntários associados (flexão do cotovelo de 60 graus ou mais com abdução dos braços ou movimentos de lábios e língua);
- 5- Movimentos alternados das mãos por 10 segundos;
- 6- Consegue 10 ou menos prono-supinações para a mão não dominante ou apresenta movimento errático de pronosupinação com o cotovelo movendo-se mais que 15 cm;
- 7- Cortar um círculo de papel com 10 cm de diâmetro;
- 8- WISC teste do labirinto de acordo com o descrito no manual;
- 9- Em pé com os braços estendidos por 20 seg;

10- Movimentos coreiformes: "mão em pá" (flexão dos punhos com extensão da articulação dos dedos) ou desvio vertical ou horizontal dos braços; Pinça do lápis Dois ou mais dedos opostos ao polegar.

Neste teste, o escore máximo foi de 10 pontos e o mínimo de zero. Teve sua aplicação em um ambiente totalmente controlado conforme solicita o manual de testes para DAMP, sempre realizado pela mesma equipe de avaliadores, que foi devidamente treinada para esta aplicação do teste em questão.

2 Teste de Processamento Mental

O teste de processamento mental teve o intuito de avaliar “o tempo que decorre da apresentação de um estímulo não-antecipado ao início da resposta”, isto é, o tempo de reação (SCHMIDT e WRISBERG, 2001).

O tempo de reação foi medido através do teste de dupla escolha, elaborado por Silva (s/d) e feito no modelo informatizado por Raphael dos Reis e marcos Gonçalves (UFRJ) em 2002 com as seguintes características:

1 Foram apresentados três quadrados na tela. Um dos quadrados estava posicionado no centro superior da tela para acender como luz de alerta. Os outros dois quadrados estavam cada um num canto inferior da tela e funcionou como luz de estímulo na direita ou na esquerda de forma aleatória;

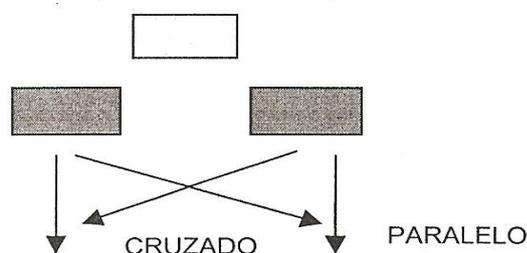
2 O tempo de alerta foi de 20 segundos para o início do estímulo em 20 segundos;

3 Foi medido o tempo de resposta paralelo ao estímulo – luz do lado direito resposta do lado esquerdo e vice-versa;

4 Foram realizadas 10 tentativas.

O quadro 4 ilustra o teste realizado:

Quadro 4 - Teste de Processamento Mental



Fonte: Schmidt e Wrisberg, 2001

b) Avaliação de Processo

Nesta etapa foi avaliada a eficácia parcial dos resultados obtidos da intervenção de um programa de Dança Educacional no Déficit de Atenção de adolescentes com Síndrome de Down como representação. Isto foi feito após a 18ª sessão de intervenção, utilizando os mesmos testes da Avaliação de contexto.

c) Avaliação de Produto

Após mais 18 sessões de intervenção, foi realizado um pós-teste para se obter os dados finais relativos a essa avaliação, utilizou-se os mesmos instrumentos empregados no pré-teste.

3.3.1 Procedimentos de intervenção

Durante 36 sessões foi desenvolvido o programa de Dança Educacional com os participantes do estudo. Isto foi feito em um grupo de 18 adolescentes com Síndrome de Down, três vezes por semana, com duração de 1 hora cada, realizado na instituição Apaeana de Gurupi TO.

As estratégias aplicadas no programa de dança proposto neste estudo tiveram um papel fundamental como atividade pedagógica para despertar no grupo uma relação concreta sujeito-mundo.

O programa proporcionou atividades geradoras de ação e compreensão, o qual favoreceu a estimulação para ação e decisão no desenrolá--las e também reflexão sobre os resultados de suas ações, para assim, poder modificá--las frente a algumas dificuldades que possam aparecer e através dessas mesmas atividades, reforçar a auto-estima, a auto-imagem, a auto-confiança e o auto-conceito dos adolescentes.

Não foi priorizada a quantidade de atividades que foram oferecidas ao grupo, mas sim, a qualidade, adequação e, principalmente, as participações espontâneas, que acima de tudo proporcionassem prazer, para não correr o risco de ser adotado um processo de instrução mecanicista.

Por meio das atividades propostas, pretendeu-se que o adolescente Down evoluísse quanto ao domínio de seu corpo, as quais desenvolvem e aprimoram suas possibilidades de movimentação, e descobrissem novos espaços, novas formas, superação de suas limitações e condições para enfrentar novos desafios quanto aos aspectos motores, sociais, afetivos, e cognitivos, bem como atividades que envolvessem emoções, sentimentos e identificação de sua imagem pessoal; atividades que exigiram do aluno agir, reagir e interagir com seu grupo.

Os encontros evoluíram em variação de estímulos na parte musical como na corporal. Em relação à corporal houve exploração do conhecimento do corpo e suas capacidades e da musical, noções básicas de diferentes ritmos e estilos de dança (dança de roda, contemporânea, criativa, folclore popular entre outras).

Nas atividades propostas, pretendeu-se despertar o estado de atenção concentrado, a capacidade perceptiva, ritmo, a musicalidade, as noções de tempo, espaço, direção, planos, fluência e outros.

As aulas, na sua maior parte, foram sempre com música e os movimentos adequados ao ritmo para se estimular à atenção.

3.3.2 Exemplos de atividades da dança com bases educacionais

As atividades citadas nesse tópico foram baseadas a partir do conteúdo de Tani, (1988) citado por Verderi (2000) como auxílio para o programa de Dança exercido nesse estudo:

Estátuas;
Sombras Bailarinos;
Imagine uma Estória e Dance;
Gravuras como Estímulo a Improvisação;
Criando Dança;
O Toque Como Conteúdo da Dança
A Dança dos Instrumentos;
Dança da Memória;
Dança do Cumprimento Criativo
Dança Contemporânea
Dança dos Movimentos Esportivos;
Dançando com Balões;
Dança das Ondas, Giros e Circundações;
Atenção e Concentração
Beijo, Abraço ou Careta
Dançando com Arcos

3.4 METODOLOGIA PARA A CONSECUÇÃO DO TERCEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO

Para a consecução do terceiro objetivo específico, ou seja, elaborar uma ordenação axiológica acerca da ludoergomotricidade, em um programa de Dança

Educacional, a partir da compreensão axiológica, e da avaliação anteriormente desenvolvidas como sujeito cognoscente, e o objeto prático de estudo, isto é, um programa de dança educacional com enfoque na ludoergomotricidade, para atuar no déficit de atenção de adolescentes com síndrome de Down, levou-se em conta a compreensão axiológica, e também a avaliação desenvolvida.

Essa foi uma etapa metodológica que não apresentou um caráter intuitivo, mas sim eminentemente racional. Portanto, de uma cognição mediata, em que se revelaram os significados históricos e axiológicos dos entes que constitui objeto formal deste estudo, que expressam corporalmente a dificuldade de manter uma efetiva comunicação intra e interpessoal.

Isso porque, para Reale (1977), “[...] todo ato cognoscitivo é, em si mesmo um ato valorativo, o que demonstra a complementaridade existente entre conhecer e valorizar”. Já que, no plano gnoseológico, é possível relacionar sujeito e objeto, ou seja, a intencionalidade da consciência da autora deste trabalho, como sujeito cognoscente responsável direto pelo planejamento, execução e avaliação da utilização de uma intervenção relativa ao objeto prático de estudo relativo à conduta ou comportamento motor que corresponde a um programa de dança educacional para beneficiar o ente do Ser do Homem transformado em objeto formal de estudo de alguns adolescentes com Síndrome de Down de ambos os sexos com dez a dezenove anos expressam corporalmente a dificuldade de manter uma efetiva comunicação intra e interpessoal, o qual surgirá como objeto valioso, ou como depositário de um valor.

Sendo assim, tomou-se como ponto de partida, o pressuposto que todo ato que envolve a construção de um conhecimento ocorre fundamentalmente por uma intermediação axiológica, ou seja, por um ato valorativo. Portanto, o ente adolescente com Síndrome de Down de dez a dezenove anos foi interpretado de forma crítica perante critérios de natureza ôntica, gnoseológica, axiológica.

Porém, foi por meio da abordagem ontognosiológica, que a referida reflexão assumiu um caráter subjetivo-objetivo, através da intencionalidade da consciência de um objeto, no caso a ludoergomotricidade em um programa de dança com bases educacionais, foi transformado como tal, e não apresentou diferenças significativas do que dele está contido na consciência intencional, a qual o gerou.

Por esse aspecto, foi enfocada a vertente de historicidade que envolveu o ente adolescente com Síndrome de Down de dez a dezenove anos e a sua relação inseparável com a consciência intencional da autora deste trabalho.

Pelo caráter subjetivo-objetivo, ou seja, pela concretude se exigiu a dialeticidade entre o sujeito e o objeto, o que garantiu a historicidade, na medida em que algo mais se tornará objeto de interesse da consciência intencional, transformou-se em objeto de conhecimento e em um objetivo a ser alcançado, o que representou o processo sócio-histórico do **contexto cultural** da reflexão ontognoseológica.

Esta etapa representou o grande momento do método fenomenológico aplicado como estratégia metodológica, ao se desvelarem as fontes subjetivas, entretanto, se percebeu sua objetividade. Isto tudo, inserido na temporalidade, tendo o passado e uma projeção do futuro para compreender de forma concreta a subjetividade como história, o que trouxe um sentido axiológico a este contexto investigado.

Foi considerado ainda o aspecto da dialética da complementaridade, em que elementos opostos ou controvertidos, apesar de assim se manterem, foram apresentados em uma mútua e indispensável relação, que foi elaborada a partir de uma ordenação axiológica, a qual segundo Reale (1977), “assegura a continuidade ininterrupta do processo dialético”.

CAPÍTULO IV

COMPREENSÃO AXIOLÓGICA ACERCA DE ADOLESCENTES DE 10 A 19 ANOS COM SINDROME DE DOWN

4.0 CONSIDERAÇÕES GERAIS

O objetivo deste capítulo foi realizar uma compreensão axiológica acerca de adolescentes com síndrome de Down de ambos os sexos com idade entre 10 a 19 anos de idade, que expressam corporalmente a dificuldade de manter uma efetiva comunicação intra e interpessoal.

Compreendemos axiologicamente um fenômeno quando indagamos sobre as suas causas e variações de sentido, de significado ou como qualidade estrutural, ou seja, quando buscamos os nexos necessários imediatos e mediatos de antecedência e de finalidade capazes de trazer esclarecimentos, radicais, sobre a devida ou correta identificação para o positivo preenchimento das carências, privações ou vacuidades, sobre a estrutura valorativa dos fatos/fenômenos ou dos objetos de estudos investigados (“iluminando” o problema ou a carência principal que envolve o ente do Ser do Homem e suas condutas e comportamentos motores), quer seja na dimensão fenomênica ou fenomenológica dos mesmos (BERESFORD, 2004).

Assim, torna-se necessário o entendimento do que seja “valor”, isto é:

(...) uma qualidade estrutural de natureza metafísica que corresponde a tudo aquilo que preenche positivamente (pois do contrário tem-se um contra valor ou desvalor) um complexo estado de carência, privação ou vacuidade de um determinado de um ente do Ser em geral, e de um ente do Ser do Homem de forma muito particular ou especial. Isso porque o ente do Ser do Homem é o único ente que tem a capacidade de valorar, em função de possuir, potencialmente, uma consciência intencional, ou um estado de consciência mais aprimorado, que lhe permite viver no mundo da cultura e no mundo dos valores, e não no mundo da natureza como os demais Seres (BERESFORD 2008 p. 55).

Por “qualidade estrutural” entende-se algo que se encontra depositado em um Ser, configurando sua existência.

Ou seja, em um belo quadro a beleza seria esta qualidade estrutural; a beleza não existe por si só; ela está sempre depositada em algo. Se ela não estivesse no quadro, este não se configuraria como um belo quadro para alguém que assim o vê.

Já a expressão “de natureza metafísica” pressupõe algo que não existe por si só, que não tem uma existência real. Somente surge da relação de um sujeito frente às propriedades de um objeto, dando-lhe sentido ou significado.

Tal “qualidade estrutural de natureza metafísica” nesse contexto, diz respeito a uma eficiente e eficaz intervenção de um programa de Dança Educacional com foco na ludoergomotricidade; para atuar no déficit de atenção próprio de adolescentes com síndrome de Down.

Quanto à expressão “que corresponde a tudo aquilo que preenche positivamente” relaciona-se com as características próprias das estratégias da intervenção e que, numa situação física e humana, somente venham a agregar benefícios ao desenvolvimento desses entes, possibilitando uma eficiente comunicação inter e intrapessoal e conseqüentemente a participação em atividades cotidianas da vida de um adolescente, suprindo-lhes a carência de ter alguém com quem falar, passear, dançar; alguém que lhes dê afeição e amor, resgatando a dignidade e o sentimento de ser amado.

Para finalizar, a frase “um complexo estado de carência, privação ou vacuidade de um determinado ente do Ser em geral e de um ente do Ser do Homem de forma muito particular ou especial” significa que é necessário se identificar as carências de diferentes naturezas como as biofísicas, biopsíquicas, biomorais e biosociais, relacionadas com a dificuldade que tais adolescentes apresentam.

4.1 IDENTIFICAÇÃO DAS CARÊNCIAS DE ADOLESCENTES COM SÍNDROME DE DOWN

Neste tópico, as carências do ente objeto formal de estudo foram identificadas, utilizando-se a etapa da descrição do fenômeno, segundo o Método fenomenológico de Husserl, e buscando-se evitar, o máximo possível, as influências da pré-compreensão, visto que decorre da consciência intencional do investigador. Tal consciência, por sua vez, emergiu de um processo intuitivo e da correlação sujeito-objeto, porém, a partir de um contexto de rigor que previu, não só ao uso de uma metodologia, mas também, de uma fundamentação teórica baseada no pensamento de Krunsoff (2003); Martins (2002); Bowlby (1993); Telford; Sawrey (1978); Soresi e Nota (2000); Papalia e Olds (2000); Stray-Gundersen (2007); Dunst (1992); russell et al (1998); Carr (1970); Eipper & Azen (1978); Ramsey & Piper (1980); Silva (2001; Pueshel (2005); Gueiros (2002); Schwartzman (1999); Voivodic (2004); Danielski (2002); Stray-Gundersen (2007); Carvalho (1999); Nautuone (2008); Sigaud (1999); Lefèvre (1985); Frith & Frith (1974); Rohr & Burr (1978); Hassmann et al, (1998) O'sullivan (2004); Prasher (1995); Luke et al (1996); Morss (1983); Cunningham (2008); Flores Et Al (1995); Greenspan e Granfield (1992); Visca (1987); Kopp (1983); Casarin (1999); Von Hofsten e Fazel-Zandy (1984); Mccarty et al, (2002); Whiting (1975); Theodoro (2007); Baird e Sadovnick (1988); Baird e Sadovnick (1989);o que a diferencia de uma descrição ao acaso. Sendo assim, apresentou-se a seguir uma descrição das carências de adolescentes com síndrome de Down, à luz de uma identificação radical de suas carências, privações, ou vacuidades, sejam elas de natureza: biofísica, biopsíquica, biomoral e biossocial ou históricas.

4.1.1 Descrição das carências de natureza biofísica

As **carências biofísicas** manifestam-se por:

- Dificuldade em perceber estímulos auditivos;
- Dificuldade em perceber estímulos visuais;
- Instabilidade atlanto-axial;
- Dificuldades para sugar, deglutir, mastigar, controlar os movimentos dos lábios e da língua;
- Dificuldades relacionadas à comunicação principalmente as relacionadas com a expressão;
- Dificuldade em manter as funções das células neurológicas e imunológicas;
- Dificuldade em manter um sono reparador;
- Vulnerabilidade a ganho de peso, doenças endocrinológicas, respiratórias e cardiovasculares;
- Dificuldade de realizar atividades cognitivo-motoras;
- Dificuldade em adquirir linguagem oral ou escrita;
- Dificuldade de ter uma coordenação motora geral;
- Dificuldade para respirar adequadamente;
- Dificuldade para mastigar, cuspir e reter o alimento na boca;
- Dificuldade em obter o tônus muscular adequado;
- Dificuldade em manter a boca fechada;
- Anomalias bucodentárias;
- Retardo no desaparecimento de alguns reflexos como o de preensão, de marcha e de Moro;
- Anormalidades nos neurônios piramidais pequenos, especialmente nas camadas superiores do córtex;
- Dificuldade de algumas habilidades motoras envolvidas com a coordenação, noção de lateralidade, espaço, tempo, esquema corporal e linguagem;
- Baixos níveis de algumas variáveis metabólicas como: VO₂ máximo, frequência cardíaca;
- Dificuldade para interpretar e analisar sensações ou informações já recebidas e percebidas, estando esta ação relacionada com a

incapacidade de selecionar adequadamente seus mecanismos de atenção;

- Dificuldade de percepção intra e inter sensorial, tornando-o incapaz de registrar, até mesmo por um tempo, aspectos das experiências vividas;
- Déficit de coordenação ou uma descoordenação entre estímulos visuais e o sistema somatosensorial (receptores sensoriais e proprioceptivos);
- Dificuldade de realizar uma ação complexa e voluntária envolvendo toda uma cadeia de mecanismos sensoriais, centrais, motores e cognitivos;
- Déficit de atenção e memória juntamente com a percepção cinestésica corporal;
- Apresentam prejuízos severos no funcionamento perceptivo-motor quando realizam atividades de exatidão como pulos e saltos em modelos prescritos no chão;
- pouca resistência cardiopulmonar;
- Dificuldade em pular de um pé só e ou saltar de costas.

4.1.2 Descrição das carências de natureza biopsíquica, biomoral e bio-social

As **carências biopsíquicas, biomorais e bio-sociais** manifestam-se por:

- Dificuldade em se conscientizar de suas condutas sociais;
- Dificuldade em manter um estado de atenção concentrada;
- Dificuldade de integração social;
- Dificuldade de evitar crises de agressividade ou mesmo violência;
- Dificuldade de comunicação;
- Sentem-se incompreendidos e constantemente frustrados;
- Comportamentos difíceis, de um domínio do mundo da fantasia, com amigos imaginários que absorvem a maior parte de seu tempo;

- Tendência a jogar ou quebrar objetos, insultar, bater nas pessoas e crises de raiva;
- Tendência ao isolamento e falar sozinho;
- Dificuldade no aprendizado e lentidão à realização de novas propostas;
- Dificuldades de interação com os indivíduos de sua idade;
- Apresenta comportamentos infantilizados, pela maneira insistente de como é mantido suas relações vinculares como uma “eterna criança”.
- Processo de infantilização limita suas potencialidades, o sentimento da sua própria dignidade, sua auto-estima;
- Dificuldade de ser aceito pela sociedade em geral.

4.2 IDENTIFICAÇÃO DAS CARÊNCIAS ESSENCIAIS DIRETAMENTE RELACIONADAS COM A ESSÊNCIA DO PROBLEMA

Neste tópico, seguindo-se a 2ª. Etapa do Método fenomenológico de Russerl apresentou-se a identificação radical das carências essenciais, sejam elas de natureza biofísica, biopsíquica, biomoral ou biossocial, que se relacionam diretamente com a dificuldade dos adolescentes com SD em manterem uma efetiva comunicação intra e interpessoal. .

4.2.1 Redução das carências de natureza biofísica

- Dificuldade de realizar atividades cognitivo-motoras;
- Dificuldades de expressão e de comunicação;
- Déficit de atenção e memória juntamente com a percepção cinestésica corporal.

4.2.2 Redução das carências de natureza biopsíquica, biomoral e bio-social

- Dificuldade em se conscientizar de suas condutas sociais;
- Dificuldade de integração social;
- Dificuldades de interação com os indivíduos de sua idade.

CAPÍTULO V

**AVALIAÇÃO ACERCA DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE DANÇA
EDUCACIONAL COM ENFOQUE NA LUDOERGOMOTRICIDADE
PARA ADOLESCENTES COM SINDROME DE DOWN**

5.0 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo destinou-se a uma avaliação acerca da eficácia da variável independente, que neste estudo foi caracterizada pelo programa de Dança Educacional com enfoque na ludoergomotricidade, atuando na variável dependente, aqui considerada o déficit de atenção dos adolescentes com Síndrome de Down.

5.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na figura 1, a seguir, são demonstrados os resultados do teste de processamento mental (TPM) que mede o tempo que decorre da apresentação de um estímulo não-antecipado ao início da resposta, isto é, o tempo de reação dos adolescentes, ou seja, a capacidade de organizar e incorporar novos estímulos às informações já armazenadas, cujas falhas podem resultar de um déficit de atenção sustentada ou concentrada, nos três momentos em que se procedeu a avaliação: na avaliação de contexto que se fez inicialmente (momento 1), na avaliação de processo, após 18 sessões da intervenção (momento 2) e na avaliação de produto (momento 3), quando findas as 36 sessões propostas na intervenção. Torna-se importante dizer que para este teste o resultado considerado bom é sempre o que apresenta um menor valor.

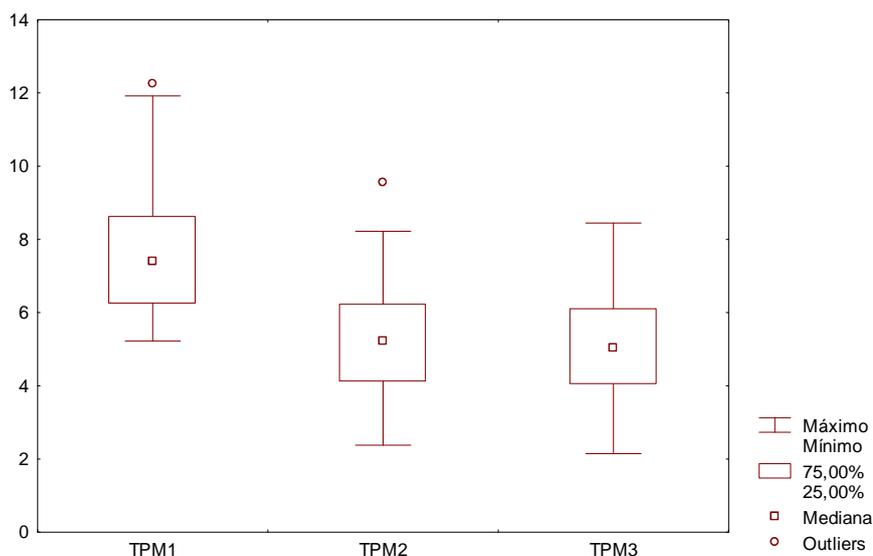


Figura 1 - Resultados do Teste de Processamento Mental (1ª., 2ª., e 3ª. Avaliações) (seg.)

No primeiro momento (momento 1) o teste teve resultados variando de 5.22 a 12.250 segundos, reforçando estudos de Silva e Kleinmans (2006), Mills (2003), Moreira et al. (2000); Flórez e Troncoso (1997) sobre o assunto, ou seja, que indivíduos com SD apresentam um déficit no tempo de reação. Este tempo médio é de 2,56 segundos em crianças sem a síndrome, segundo Cardoso et al (2006).

Provavelmente isto ocorre por uma falha operacional na transmissão de excitação para o SNC, principalmente na passagem de estímulos das redes nervosas para que o sistema muscular possa desencadear uma ação motora coordenada, afetando assim, noções de espaço, de tempo e o comportamento motor. Esta falha, por sua vez, não deixa de se relacionar à atenção, por ser esta, o primeiro alerta ou o estado geral de sensibilização dos órgãos sensoriais e o estabelecimento e manutenção do tônus cortical para a recepção dos estímulos. (SOUZA e TAVARES 1998; FLOREZ e TRANCOSO 1997).

Na segunda avaliação (momento 2) os adolescentes obtiveram resultados entre 2,38 e 9,55 segundos nesse teste, demonstrando já um menor tempo de reação, que foi ainda inferior na avaliação final (momento 3), com resultados entre 2,15 e 8,45 segundos. Portanto, ocorreu melhora no tempo de reação dos adolescentes tanto na segunda como na terceira avaliação, o que também está evidenciado na diminuição das médias dos resultados observados nos três momentos (Tabela 1).

Isso significa que os adolescentes apresentaram uma melhora na capacidade do processamento mental de informações, o que influenciou no desenvolvimento de atenção seletiva, e conseqüentemente, na cognição seletiva, tornando-lhes mais fácil a resolução de problemas de diferentes naturezas, especialmente aqueles referentes à comunicação intra e interpessoal. Isto porque a informação recebida e interpretada, ao chegar a nossa consciência, é que irá acionar respostas motoras, comportamentos, emoções condizentes com a realidade do indivíduo.

Os voluntários apresentaram desempenho com elevada variabilidade (Coeficiente de Variação > 20,00%), tendo aquele se dado de forma muito particular para cada um dos indivíduos e, como os valores das médias e das medianas se mostraram muito próximos, entendeu-se que para alguns destes adolescentes esta melhora foi mais significativa que para outros.

Tomando-se como base a fundamentação teórica deste estudo, esse é um resultado esperado, pois, em se tratando de pessoas com SD, as respostas orgânicas se dão em acordo com o nível de comprometimento neural.

Estatística	TPM 1	TPM 2	TPM 3
Média	7,88	5,26	5,11
Desvio-padrão	2,07	1,78	1,68
Mediana	7,40	5,22	5,03
Coeficiente de Variação	26,33	33,90	32,80

Tabela 1 - Resultados Estatísticos do teste de processamento mental (TPM) (1^a., 2^a., e 3^a. Avaliações)

Diante dos resultados, pôde-se então inferir que os indivíduos avaliados, tiveram uma melhora nas suas capacidades de respostas operantes que são controladas por estímulos antecedentes.

Esta melhora reflete uma reorganização operacional dos mecanismos neurais dos sensores orgânicos, tradutores e estruturadores centrais, além de um núcleo de comando que deflagra o início da resposta para uma ação, representando, em outros termos, uma melhora nos mecanismos de atenção, percepção, seleção e programação de respostas.

Quanto ao Teste de Déficits de Atenção, controle Motor e Percepção (DAMP) (Tabela 2 e figura 2), na 1ª avaliação os adolescentes obtiveram resultados variando de 1.2 a 5.0 pontos.

Isto significa terem dificuldade em realizar atividades motoras, provavelmente em maior grau as tarefas motoras especializadas, já que são de um nível motor mais complexo, exigindo a integração entre a percepção, a atenção, a concentração prolongada e o controle motor.

Na segunda avaliação os resultados variaram entre 3.0 a 7.0, revelando melhora de desempenho nas tarefas propostas no teste, o mesmo ocorrendo na avaliação final (momento 3).

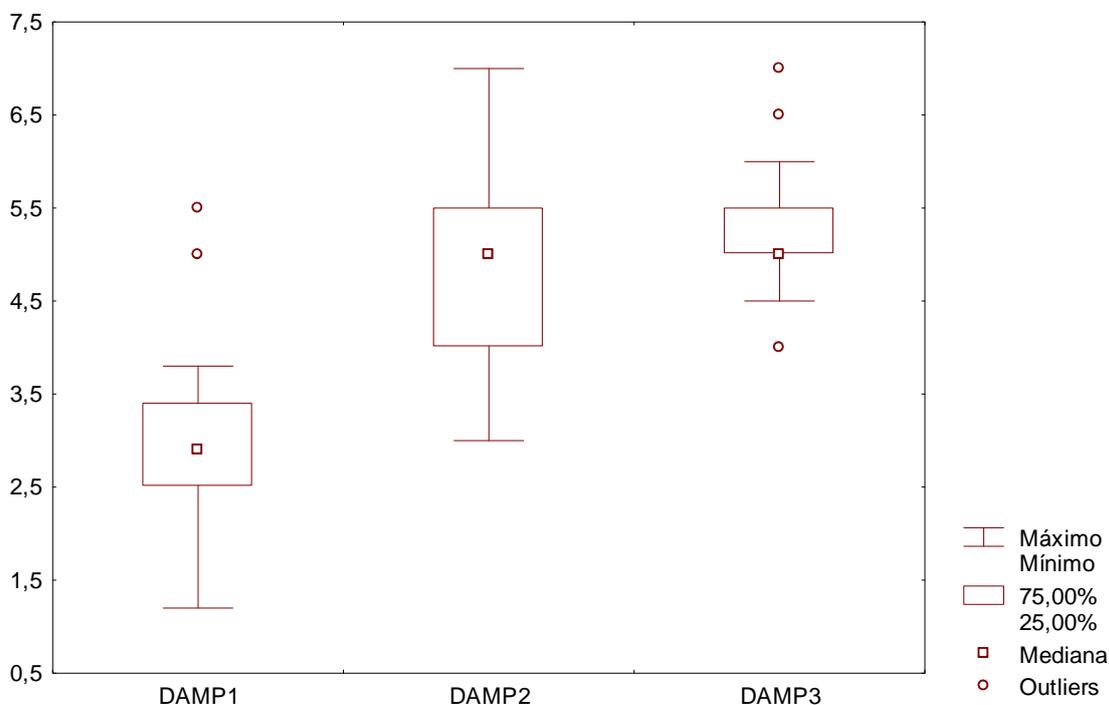


Figura 2 - Resultados do DAMP (1ª, 2ª, e 3ª Avaliações) (número de pontos.)

O desempenho do grupo avaliado demonstrou tendência de uniformidade (redução do coeficiente de variação) associada com a melhora desempenho no grupo como um todo (elevação da mediana e média).

Estatística	DAMP 1	DAMP 2	DAMP 3
Média	3,05	4,84	5,23
Desvio-padrão	0,98	0,98	0,71
Mediana	2,90	5,00	5,00
Coefficiente de Variação	32,21	20,21	13,51

Tabela 2 - Resultados Estatísticos do teste de Déficits de Atenção, controle Motor e Percepção (DAMP) (1ª, 2ª, e 3ª Avaliações)

Assim, os resultados do DAMP nos mostraram que o grupo de adolescentes refinou a percepção cinética e motora. Isto, possivelmente, se deu em função de terem conseguido aprender uma resposta motora, em reação a um estímulo sensorial. Assim, pode-se dizer que apresentaram também uma maturação dos mecanismos neurais responsáveis pelo desenvolvimento perceptivo-motor.

Essa melhora envolve a estruturação neuromotora do indivíduo, principalmente a relativa à capacidade de atenção e memória, juntamente com a percepção cinestésico-corporal, responsável pelo reconhecimento do corpo no ambiente e, conseqüentemente, suas capacidades de respostas neste.

Através do teste de Kruskal-Wallis, cujo resultado foi $p=0$ e, portanto, $< \alpha$, se relevou a existência de diferença estatisticamente significativa para os resultados encontrados no TPM e no DAMP ao longo dos três momentos, o que essencialmente confirma o impacto positivo da intervenção sobre o desempenho do grupo de voluntários.

Acredita-se então que o programa de Dança educacional, com enfoque na ludoergomotricidade, desenvolvido com os adolescentes, pode ter provocado uma mudança na recepção de informações, com reconfiguração das redes neuronais e, conseqüentemente, da percepção sensório-motora.

Isto pressupõe a capacidade de neuroplasticidade cerebral dos indivíduos com SD capaz de acelerar o desenvolvimento da performance motora em geral, do processo de aprendizagem e de processo de comunicação intra e intersensorial, sendo capazes então de desenvolver uma inteligência intrapessoal, pois os adolescentes com SD participantes deste estudo tendem a passarem a estabelecer uma vida direta com a própria consciência, dominar seus sentimentos com facilidade e têm uma ideia clara de sua capacidade e seus limites, sabendo

usar suas experiências, positivas ou negativas para se aperfeiçoar na comunicação de uma relação interpessoal (FLOREZ e TRANCOSO, 1997).

CAPÍTULO VI

ORDENAÇÃO AXIOLÓGICA ACERCA DO OBJETO PRÁTICO DESTE ESTUDO: UM PROGRAMA DE DANÇA EDUCACIONAL PAUTADO NA LUDOERGOMOTRICIDADE

6.0 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Neste capítulo se apresentou a consecução do terceiro objetivo específico, ou seja, elaborar uma ordenação axiológica, acerca de um programa de Dança com bases educacionais e enfoque na ludoergomotricidade, mostrando a intencionalidade operante da consciência da autora desta investigação, como sujeito cognoscente da mesma, no estabelecimento relacional entre o seu objeto prático de estudo, e seu objeto formal.

Assim pode-se dizer que se ordena axiologicamente um fenômeno:

[...] quando avaliamos (também meta-avaliemos), ou criticamente investigamos o valor como qualidade estrutural, ou os benefícios dos positivos resultados alcançados, em termos de mérito (eficácia/eficiência) e/ou relevância (efetividade), acerca da coerência lógica estabelecida entre as etapas da pré-compreensão, compreensão axiológica, compreensão fenomenológica e explicação fenomênica acerca dos fatos ou objetos de estudo investigados (o ente do Ser do Homem e suas condutas ou comportamentos motores) (BERESFORD, 2004, p. 63).

Isso foi feito a partir de uma correlação subjetiva-objetiva entre os resultados obtidos na intervenção que constituiu o objeto prático deste estudo e as carências essenciais de diferentes naturezas de adolescentes com síndrome de Down, de ambos os sexos, de dez a dezenove anos, integrantes da APAE na cidade de Gurupi-TO que foram identificadas na compreensão axiológica e que vieram a iluminar o problema ou a carência principal, que é a dificuldade em realizar uma eficiente comunicação inter e intrapessoal, do ente do Ser do Homem caracterizado como objeto formal deste estudo.

Para isto tomou-se como critério de operacionalização os referenciais identificados como essenciais ao longo do desenvolvimento desse capítulo, juntamente com os resultados obtidos no capítulo referente a avaliação.

Nesse sentido, foi possível interpretar que a ordenação axiológica representou a consubstancialização de todos os objetivos específicos deste estudo, a fim de assegurar o objetivo geral. Com base nisto, foi operacionalizada de forma a unificar os resultados dos dois primeiros objetivos específicos para, neste momento, atribuir-lhes uma organização ou sentido atributivo com a conotação de valor para o ente, objeto formal deste estudo. Assim, também se atendeu a um dos critérios de verificação da hipótese de Dória (1965, p.83), ou seja, **“A capacidade de unificar”**, comprovando-se a hipótese a partir da explicação coerente de fatos (grifo nosso).

6.1 ORDENAÇÃO AXIOLÓGICA

O intuito deste tópico foi mostrar a proposta alternativa de trabalho, baseada nos conhecimentos advindos, da Educação Física e da Ciência da Motricidade Humana, voltada para reduzir a dificuldade do objeto formal descrito acima.

6.1.1 O Programa de Dança Educacional com enfoque na ludoergomotricidade como meio para suprir as carências de adolescentes com síndrome de Down

A fim de tornar mais clara esta ordenação axiológica, primeiramente apresentou-se de forma esquematizada a carência principal e outras que são essencialmente relacionadas a esta, bem como as estratégias utilizadas que, presumivelmente, puderam preenchê-las de forma positiva, explicitando-se os benefícios daí advindos.

Os resultados apresentados no capítulo V, referente à avaliação da eficácia de um programa de Dança Educacional para atuar no déficit de atenção, a partir dos resultados do teste de processamento mental (TPM) demonstraram que ocorreram mudanças positivas nesta capacidade, o que ficou evidenciado uma melhora na capacidade do processamento mental de informações, o que influenciou no desenvolvimento de atenção seletiva, e conseqüentemente, na cognição seletiva, tornando-lhes mais fácil a resolução de problemas de diferentes naturezas, especialmente aqueles referentes à comunicação intra e interpessoal.

Também tiveram uma melhora nas suas capacidades de respostas operantes que são controladas por estímulos antecedentes. E melhora nos mecanismos de atenção, percepção, seleção e programação de respostas.

Quanto ao Teste de Déficits de Atenção, controle Motor e Percepção (DAMP) os resultados mostraram que o grupo de adolescentes refinou a percepção cinética e motora. Isto, possivelmente, se deu em função de terem conseguido aprender uma resposta motora, em reação a um estímulo sensorial. Assim, pode-se dizer que apresentaram também uma maturação dos mecanismos neurais responsáveis pelo desenvolvimento perceptivo-motor.

Assim, pode se afirmar que a intervenção realizada constituiu-se em um valor na vida desses adolescentes, visto ter preenchido positivamente a carência principal desses entes, ou seja, a dificuldade de manter uma efetiva comunicação inter e intrapessoal. Além disso, entendeu-se que outros benefícios, de forma lógica e indireta, podem também ter sido alcançados, tendo em vista a interação entre as variáveis que são intrinsecamente relacionadas ao fenômeno da comunicação 'inter e intrapessoal'. Esta provável relação e benefícios estão listados no quadro a seguir.

Carência principal dos adolescentes

Dificuldade em realizar uma efetiva comunicação inter e intrapessoal

Carências Estratificadas da Compreensão	Estratégia utilizada no programa de dança	Benefícios visados
--------------------------------------------------------	------------------------------------------------------	---------------------------

**Axiológica
e relacionadas à
carência
principal**

Dificuldade de realizar atividades cognitivo-motoras;

ESTRATÉGIA: aulas individuais e em grupo

As estratégias visaram melhorar as:

O tema 'Ondas, Giros e Circundações' foi trabalhado por meio de técnicas básicas do movimento, como giros e circundações. Utilizou-se a criatividade e a sensibilidade no processo de desenvolvimento das formas de representação do tema, estabelecendo-se a atribuição de significado das formas corporais.

Condições perceptivas motoras, afetivas e cognitivas;

Foram também utilizadas músicas que deveriam corresponder ao "caráter" dos elementos, ou seja, as músicas deveriam permitir, por exemplo, os movimentos balançados de:

Melhora da capacidade cardiovascular e respiratória e aumento da capacidade das fibras musculares;

Ondas: nestes o adolescente tentaram expressar seus sentimentos imitando as ondas do mar. Ela começa a formar-se pequena e sobe até seu ponto mais alto e cai explosivamente;

Melhora da flexibilidade das articulações e do equilíbrio.

Giros e Circundações: nestes o adolescente procura conhecer o que está a sua volta e se comunicar com outras pessoas

Criação de uma coreografia seguindo o ritmo da música utilizada na aula.

MATERIAL UTILIZADO: cordas, arcos,

bolas, maçãs.

Já o tema 'Gravuras como estímulo a improvisação' estimulou a execução de tarefas da improvisação, utilizando-se figuras ou fotos e visando o desenvolvimento da criatividade, da expressão individual, da comunicação, do relacionamento humano e a elaboração de conceitos a partir do observado. Com isso forneceram-se subsídios concretos para a representação (atribuições de formas até mesmo a figuras abstratas).

MATERIAL UTILIZADO: gravuras diversas e elementos pertencentes às gravuras para construir o cenário.

Dificuldades de expressão e comunicação;

ESTRATÉGIA: aulas em grupo

A utilização do tema Sensibilização Corporal com ou Sem Objetos partiu da necessidade dos adolescentes aprenderem a perceber-se, no movimento, como pessoa. Para tanto foi necessário exercitar sua respiração e o controle da sua musculatura em repouso antes de pô-la em ação. Por isso não foi esquecido o trabalho sensorial e de relaxamento que permitiu torná-los mais receptivos às

Os possíveis benefícios foram a:

Melhora da consciência corporal e educação sensorial;

Aumento da criatividade;

Melhorar a possibilidade de

tarefas de movimento e a criação em dança.

expressar-se;

MATERIAL UTILIZADO: bolas, bastões, lenços e colchonetes.

Melhora a sensibilidade estética;

ESTRATÉGIA: aulas individuais e em grupo

Aumento da comunicação e da sensibilização;

No tema Criando Dança priorizaram-se as atividades de harmonia, expressão criativa e deambulação, nestas foram trabalhados diversos ritmos contemplados em música: axé, clássicos, MPB, samba, forró, instrumental entre outros; Nos movimentos de expressão corporal ao som de uma música, os adolescentes dançavam livremente, expressando suas emoções.

Melhora da percepção lúdica.

Por meio da música foi dada uma nova dimensão à improvisação, esses estímulos em geral acarretam uma realização espontânea bastante livre no referente a tempo e dinâmica.

Também foram utilizados recursos materiais como bambolê, lençol, bastões;

ESTRATÉGIA: aulas individuais e em grupo

O Tema Dançando Com Balões

permitiu trabalhar com balões de ar que constituiu-se em um rico material para diversificações e também para a aprendizagem da observação do objeto, concentração em pontos isolados de contato direto e de reações.

1 - Ao som de uma música o balão devia ser movimentados somente no chão ou então somente no ar (rolar, empurrar, ou apertar, lançar para o alto, apanhar). Nessa execução, somente uma parte ou sempre uma parte diferente do corpo devia ser utilizada em cada toque. Deveria ser encontrado o maior número de soluções, bem como as mais diferenciadas. (tarefa individual)

2 - Um pequeno grupo dançava com os balões; basicamente ele não deve tocar o solo, os toques podiam ser executados com pontas do corpo ou com superfícies do corpo (tarefa em grupo).

MATERIAL UTILIZADO: balões coloridos.

Déficit de atenção e memória juntamente com a percepção cinestésica

ESTRATÉGIA: aulas em grupo

Ao trabalhar temas com estímulo à improvisação propiciou-se o encontro do aluno consigo mesmo e com o

A partir dessas intervenções foi possível propiciar:

Aumento da

corporal;

meio social em que vive. Através dessas estratégias os adolescentes tiveram a oportunidade de desenvolverem o sentimento do corpo e a percepção da forma, função e mobilidade do ato lúdico, objeto ou aparelho que estimulou a improvisação. Obteve-se, o incremento do campo da vivência corporal, permitindo ao aluno a criação de formas diferentes de se movimentar e de expressar-se com e sem o uso de objetos e ou aparelhos.

No Tema Dança da Memória foram desenvolvidas atividades de desenvolvimento de coreografias, o grupo organizado em círculo onde a professora iniciava com um movimento ao ritmo da música, em seguida o aluno ao lado criaria o seu movimento, na sequência voltava-se ao movimento criado pela professora, e do aluno e assim sucessivamente até findarem-se as participações.

ESTRATÉGIA: aulas individuais e em grupo

No Tema A Dança dos Instrumentos como Estímulo a Improvisação utilizou-se objetos determinados de acordo com as tarefas solicitadas e uso livre de outros objetos para

concentração global;

Melhora da espacialidade, temporalidade e ritmo;

Melhora das capacidades de atenção memória e criatividade;

Melhora da resistência muscular e cardiopulmonar, da postura corporal, das condições de equilíbrio estático e dinâmico;

Melhora da coordenação motora, esquema corporal e linguagem.

criação. As músicas utilizadas foram de acordo com a tarefa variando do ritmo lento para o rápido e vice-versa;

Com balões:

Encher o balão com o acompanhamento de uma música rápida, mas tornando a execução lenta; Dançar jogando o para cima e para baixo, sem deixá-lo cair; Com o corpo, jogar o balão para cima e para o lado; Em grupos, escolher uma modalidade esportiva coletiva e jogá-la com o balão com movimentos lentos, e depois sem o balão com movimentos mais rápidos;

Com o Corpo:

Em grupos, criação de várias formas geométricas se movimentando; Experimentação de movimentos através de uma sequência em ritmos diferentes (frevo, música lenta, macarena, rock);

Com Lençol: Utilização livre de um lençol para exploração das formas de movimento possíveis com ele; Execução em grupo com o lençol de movimentos e sons onomatopaicos como mar, vento, chuva, alegria através do comando da professora.

MATERIAL UTILIZADO: balões, lençol e outros.

ESTRATÉGIA: aulas em grupo

O Tema Para Frente Para Trás / Devagar e Rápido propôs a organização dos alunos em duplas dentro de um bambolê e andassem normalmente ao som de uma música, quando a música estivesse no volume alto, movimentavam-se rapidamente, quando o volume estivesse baixo, andavam lentamente com o corpo em posição ereta.

MATERIAL UTILIZADO: bambolês

Dificuldade em se conscientizar de suas condutas sociais;

ESTRATÉGIA: aulas individuais e em grupo

O Tema Os Movimentos Esportivos, como Estímulo a Improvisação buscou aproveitar o potencial que o esporte oferece à dança e desenvolver a expressão corporal dos alunos desenvolvendo a percepção da força, forma, espaço e tempo dos movimentos (com e sem deslocamento) e como utilizar seu corpo nesta descoberta.

Nesta utilizou-se a realização de várias modalidades desportivas como vôlei, basquete, esgrima, etc. Foram utilizadas variações de movimento como: em câmera lenta para que os alunos percebessem qual era a

Os benefícios esperados nessas aulas foram:

Estímulos a novas situações de relacionamento de grupo;

Diminuição da timidez;

Melhora das relações sociais;

Construção da auto-estima, da consciência e harmonia corporal.

posição dos pés, dos braços, do tronco, cabeça, pernas, quadril e a musculatura envolvida; realizou-se os mesmos movimentos em ritmos mais rápidos; Experimentações de forma e textura de balões coloridos; tocaram várias partes do corpo com o balão; e criaram também coreografias com os movimentos esportivos.

MATERIAL UTILIZADO: balões coloridos, bolas, arcos e colchonetes.

ESTRATÉGIA: aulas individuais e em grupo

O Tema Estátua e Beijo, Abraço ou Careta buscaram proporcionar ao grupo liberdade de expressar-se, rompendo padrões preestabelecidos de trabalho com o movimento humano, pois o mesmo possui forte representação, permitindo ao adolescente extrapolar seus sentimentos para a elaboração de conceitos e assim contribuir ou subsidiar um sujeito com maior consciência, com melhor poder de escolhas e tomadas de decisões para interagir com o mundo.

No tema Estátua espalhou-se arcos no chão, dançaram livremente entre os arcos, quando a música era

interrompida, cada adolescente se colocava dentro de um arco na posição de estátua. A cada novo momento eram incentivadas poses bem originais, como: estátua feliz, triste, fazendo careta, cumprimentando alguém, acenando, em duplas, trios até findarem na união de todo o grupo.

MATERIAL UTILIZADO: bambolês

No Tema: Beijo, Abraço ou Careta os alunos posicionados em círculo dançaram ao som da música com um componente no centro da roda de posse de três balões com cores diferentes, amarelo, verde e vermelho. No momento que o adolescente que estivesse no centro do círculo e erguesse um dos balões os colegas teriam que realizar o que cada balão representasse, sendo que o amarelo representava um abraço no colega ao lado, o verde uma careta e o vermelho um beijo.

MATERIAL UTILIZADO: balões

Quadro 5 - Carência principal dos adolescentes. Fonte – Dados da pesquisa

Assim as estratégias de dança pautada na ludoergomotricidade podem ter gerado outros benefícios para os entes que participaram do programa, pois, segundo Zuchetto (1999); Paiva; Santos e Volp (2003); Ehrenberg e Santos (2005); Oliveira (2001); Mesquita e Zimmermann (2006); Silveira (1992); Fernandes (2002); Cintra (2002); Halsenlbach (1988); Garaudy (1980); Verderi

(2000); Dantas (1999); Marques (2003), Nanni (2003) e Saraiva; Kleinubing (2009), a Expressão Corporal (Dança ou Atividades Rítmicas Expressivas e Ludicas) pode proporcionar a pessoas com necessidades educativas especiais, resultados bastante positivos, quer em nível do domínio motor, quer cognitivo e sócio-afetivo.

A partir desta organização, na qual se evidenciaram outros benefícios possivelmente agregados às vidas dos adolescentes, pôde-se reafirmar o sentido de valor já atribuído anteriormente ao programa de Dança Educacional com enfoque na ludoergomotricidade que se mostrou planejado, executado e avaliado de forma eficaz e eficiente, possibilitando preencher positivamente não só a carência principal dos entes que constituíram o objeto formal deste estudo, mas também, a outras que, de certa maneira, têm a ver com a dificuldade de manter uma efetiva comunicação inter e intrapessoal. Entendeu-se ainda, que esta valorosa intervenção, pelo bem que proporcionou, reduziu as dificuldades de convivência com outras pessoas na realização das aulas de Dança, o que pode trazer benefícios para estes adolescentes em diferentes aspectos de suas existências.

CAPÍTULO VII

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

7.0 CONCLUSÕES

Concluiu-se este estudo enfatizando que a essência do problema que lhe deu origem foi a dificuldade que alguns adolescentes com síndrome de Down, de ambos os sexos, com idade entre dez e dezenove anos, integrantes da APAE-Gurupi-TO expressam corporalmente em manter uma efetiva comunicação intra e interpessoal, nas perspectivas cultural, humanizada e de vida existencial, em função de apresentarem déficit de atenção.

Para que tal problema fosse solucionado, pelo menos em parte, formulou-se, em termos gerais, o objetivo de se estabelecer uma interpretação epistemológica acerca do valor de um programa de Dança Educacional, com enfoque na ludoergomotricidade, para atuar no déficit de atenção próprio de adolescentes com síndrome de Down.

Para alcançar tal objetivo foi necessária a consecução dos objetivos específicos a seguir relacionados, o que atendeu a condições previstas na metodologia e no pensamento dos autores admitidos para este fim.

O primeiro objetivo específico foi desenvolver uma compreensão axiológica acerca do ente do Ser do Homem, objeto formal deste estudo, ou seja, alguns adolescentes com SD, na faixa etária de dez a dezenove anos, integrantes da APAE em Gurupi - TO.

Considerou-se este objetivo como efetuado, visto que, o critério estabelecido para tal fim, isto é, de ter os aspectos essenciais dessa compreensão considerados na ordenação axiológica desenvolvidos no capítulo 6, bem como as referências teóricas e a metodologia utilizada mostraram-se adequadas.

Quanto à fundamentação teórica, o pensamento de Beresford (1997, 2004, 2008); Papalia e Olds (2000); Stray-Gudersen (2007); Dunst (1992); Russell et al

(1998); Carr (1970); Eipper & Azen (1978); Ramsey & Piper (1980); Macedo e Martins (2004); Brito e Dessen (1999); Petean (1995), Taveira (1995); Silva;(2001); Carter e Mcgoldrick (1995), Amiralian (1986); Ribas (1985); Saad (2003); Mitchell (1988); Dias (2002); Bowlby (1993); Telford; Sawrey (1978); Soresi e Nota (2000); Sigaud (1999); Moreira (2000); Krunsoff (2003); Dias (2005); Grespan (1999); Puecshel (2005); Gueiros (2002); Voivodic (2004); Danielski (2002); Kopp (1983); Casarin (1997, 2003); Morss (1983); Frith & Frith (1974); Rohr & Burr (1978); Hassmann et al (1998); Luria (Lefèvre, 1989); Schwartzman (1999); Shafer (1987); Stray-Gundersen (2007); Carvalho (1999); O'Sullivan (2004); Nautuone (2008); Luke et al (1996; 1994); Cronk et al (1988); Rubin et al (1998); Prasher (1995); Cunningham (2008); Flores et al. (1995); Greenspan e Granfield (1992); Visca (1987); Von Hofsten, Fazel-Zandy (1984); Mccarty et al (2002); Whiting (1975); OMS, 1995; 1993; Parasuraman (1998); Fonseca (2002); Gomes (2005); Carlsson (2001) Maggil (2000); Schmidt e Wrisberg (2001); Lent (2005); Cardoso (2006,2007); Bear (2002); Mesulam (1999); Souza e Tavares, (1998); Florez e Trancoso (1997); Lejeune (1990); Delabar et al.(2006); Dowjat et al. (2007); Bertoldi (2004); Mcardle; Katch; Katch, (1998); Silva (2008); Antunes (2001); Chen;Isberg; Krechevsky (2001); Gardner (1994, 2005); Herculano-Houzel (2006); Pink (2005); Zuchetto (1999); Paiva, Santos e Volp (2003); Ehrenberg e Santos (2005); Oliveira (2001); Ernest Dupré (1993); Silveira (1992); Mesquita e Zimmermann (2006); Fernandes (2002); Cintra (2002); Savastano et al. (1997); Halsenbach (1988); Luria e Yudovich (1995); Corbin (1980); Laban (1978); Garcia e Simon (s/d); Holle (1976); Sérgio (1989); Smith e Wilson (1980); Garaudy (1980); Portinari (1989); Ellmerich (1980); Faro (1986); Verderi (2000); Dantas (1999); Marques (1999, 2003) Nanni (2003); Saraiva; kleinubing (2009); Husserl (1990); Reale (1977, 1988), permitiu evidenciar-se as carências do Ser do Homem no referido ciclo de vida. Tais carências, sejam de natureza biofísica e/ou biopsicossocial, foram sempre relacionadas à carência principal, esta entendida como a dificuldade que os referidos adolescentes expressam em manter uma efetiva comunicação intra e interpessoal.

Já em relação à metodologia utilizada, utilizaram-se as duas primeiras etapas do método fenomenológico de Husserl, descrito por Reale (2002), para se descrever as seguintes carências como essenciais:

Carências de natureza biofísica:

- ✓ Dificuldade de realizar atividades cognitivo-motoras;
- ✓ Dificuldades de expressão e comunicação;
- ✓ Déficit de atenção e memória juntamente com a percepção cinestésica corporal.

Carências de natureza biopsíquica, biomoral e biossocial:

- ✓ Dificuldade em se conscientizar de suas condutas sociais;
- ✓ Dificuldade de integração social;
- ✓ Dificuldades de interação com os indivíduos de sua idade;
- ✓ Dificuldade de ser aceito pela sociedade em geral.

Essa compreensão axiológica tornou claro que o Ser do Homem manifesta-se como um conjunto integrado dos aspectos biofísicos e biopsicossociais, no qual uma carência de determinada natureza está, de alguma forma, relacionada à outra ou a outras de diferentes naturezas.

O segundo objetivo específico a ser atingido foi desenvolver uma avaliação acerca da eficácia de um programa de Dança Educacional, com enfoque na ludoergomotricidade, para atuar no déficit de atenção responsável pelo desenvolvimento perceptivo-motor de adolescentes com SD. Quanto a este, verificou-se que foi também concluído, levando-se em consideração os mesmos aspectos considerados para a consecução do primeiro objetivo.

As referências teóricas foram representadas pelos autores que fundamentaram o capítulo 5, sendo estes: Silva e Kleinhans (2006), Mills (2003), Moreira et al. (2000); Flórez e Troncoso (1997) Cardoso (2006); Souza e Tavares (1998).

Verificou-se que esse foi também concluído. Já que o critério estabelecido para tal fim, isto é, de ter os aspectos essenciais dessa avaliação considerados

na ordenação axiológica desenvolvida ao capítulo seis foi observado e porque as referências teóricas e a metodologia utilizada também se mostraram adequadas.

A avaliação foi operacionalizada em três momentos: na avaliação de contexto que se fez inicialmente (momento 1), na avaliação de processo, após 18 sessões da intervenção (momento 2) e na avaliação de produto (momento 3), quando findas as 36 sessões propostas na intervenção.

Os resultados da avaliação efetuada confirmaram o impacto positivo da intervenção sobre o desempenho do grupo avaliado.

Em seguida, atingiu-se a consecução do terceiro e último objetivo específico, ou seja, elaborar uma ordenação axiológica acerca das condutas e comportamentos motores próprios de um programa de Dança Educacional com enfoque na ludoergomotricidade, com base na compreensão axiológica e na avaliação desenvolvida. Isto feito evidenciou-se, primeiramente, que o programa de Dança Educacional, aplicado para atuar no déficit de atenção relacionado com o sistema perceptivo motor em adolescentes com síndrome de Down, constituiu-se como um valor, ao preencher positivamente a carência principal do ente do Ser do Homem em adolescentes de dez a dezenove anos, bem como outras àquela relacionadas, sendo, portanto, um valor na existência destes indivíduos.

Portanto, os objetivos específicos deste estudo foram alcançados, permitindo, por consequência, atingir-se o objetivo geral de estabelecer uma interpretação epistemológica acerca do valor de um programa de Dança Educacional, com enfoque na Ludoergomotricidade, para atuar no déficit de atenção responsável pelo sistema perceptivo motor em adolescentes com SD, que teve como o propósito reduzir a dificuldade que estes expressam, corporalmente, em manter uma comunicação intra e interpessoal.

Concluiu-se também que a consecução de cada objetivo específico acima descrito, além de ter sido assegurada a partir de uma fundamentação teórica e de uma metodologia, foi também norteada por uma idéia central ou hipótese, encaminhando seu desenvolvimento lógico a partir da essência do problema que lhe deu origem, até a consecução final do seu objetivo geral.

Nessa hipótese, supôs-se que a teoria dos valores tornar-se-ia necessária para assegurar uma sustentação de significado estrutural para a interpretação de um sistema de avaliação e de ordenação dos resultados obtidos, a partir de

alguns adolescentes com SD, na faixa etária de 10 a 19 anos, de ambos os sexos, integrantes da APAE na cidade de Gurupi no estado do Tocantins.

Essa, caracterizada como de natureza racional, teve sua comprovação assegurada através da observação dos critérios estabelecidos por Dória (1965) e relacionados a seguir:

- a) **presença de absurdo:** este critério observa que se decorridos resultados absurdos, caso a tese fosse levada a termo, estaria demonstrada a falsidade da hipótese.
- b) **observação das consequências inferidas de um princípio anteriormente demonstrado:** sabe-se que do verdadeiro, logicamente, só se infere a verdade. Assim, tudo aquilo que se conclui a partir de um princípio correto, é também correto ou verdadeiro.
- c) **pela concordância com outras teses estabelecidas:** este critério afirma que se a hipótese for concordante com outras teses estabelecidas anteriormente, esta também pode se constituir em uma tese. Verifica-se aqui a comprovação da coerência racional e lógica da hipótese com a problemática em questão.
- d) **pela capacidade de unificar:** este critério diz que para que seja comprovada, a hipótese deve possibilitar se compreender e se explicar, coerentemente, certo número de fatos ou fenômenos.

Ainda com relação à formulação de hipóteses neste estudo, foi também estabelecida, para a consecução do segundo objetivo específico, uma hipótese dioacrônica, de natureza experimental, que serviu de referência para a fusão dos conteúdos oriundos tanto da fundamentação teórica como da estratégia metodológica, referentes àquele objetivo, por meio de um balizamento, ou de uma representação de eixo vertical, em uma sequência dinâmica de intermitência, indispensável para a realização temporal.

Assim sendo, a segunda hipótese de trabalho teve a seguinte formulação:

Hs = Supõe-se que haverá uma redução significativa (para valor $p < 0,05$) no déficit de atenção de adolescentes com Síndrome de Down de ambos os sexos, com idade entre 10 a 19 anos, integrantes da APAE-Gurupi-TO se submetidas a um programa de Dança Educacional por um período mínimo de três meses.

A comprovação dessa hipótese foi assegurada por meio de contraposição com hipóteses estatísticas de caráter nulo e derivado.

Ademais, tendo sido este estudo caracterizado como de natureza filosófica, teve como base a justaposição lógica e racional, oriunda do “logos” ou da razão, observa que o discurso deve mostrar aquilo sobre o que discorre, revelando-o em sua essência, de forma a manter a concordância do pensamento consigo mesmo. Portanto, manteve um discurso coerente entre as suas partes entitativas, desde a formulação do problema até a conclusão, servindo-se da razão e da experimentação para explicar os nexos causais ou de antecedência; de consequência; de interdependência e de finalidade, pôde-se concluir pela comprovação das hipóteses apresentadas.

Diante disso, concluiu-se que este estudo pôde contribuir, pelo menos em parte, para solucionar o problema que lhe deu origem, ou seja, a dificuldade que alguns adolescentes com síndrome de Down, de ambos os sexos, com idade entre dez e dezenove anos, integrantes da APAE-Gurupi-TO expressam corporalmente em manter uma efetiva comunicação intra e interpessoal, nas perspectivas cultural, humanizada e de vida existencial, em função de apresentarem déficit de atenção.

7.1 RECOMENDAÇÕES

Para que outros profissionais venham a beneficiar esses entes, agregando valor às suas vidas, recomenda-se não só se valer de intervenções prescritas conforme se fez neste estudo, mas também, de outras formas de estimulação, no sentido de promover mudanças biofísicas que, de alguma maneira, reflitam em outros aspectos da vida, que têm a ver com uma perspectiva biopsicossocial e moral.

Diante disso, recomenda-se o programa de Dança Educacional, de forma a que estimule e promova o desenvolvimento perceptivo motor, para proporcionar aos adolescentes com SD uma maior aceitação perante a sociedade, pois, quanto mais próximos eles estiverem do padrão normal de desenvolvimento em suas

diferentes áreas (cognitivo, afetivo, social e motor), menos serão discriminados no ambiente escolar e na sociedade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Washington: Am Psychiatric Assoc 1994:78-85.

AMIRALIAN, M. L. T. M. Psicologia do excepcional. In: Temas Básicos de Psicologia. São Paulo: EPU, vol. 8, p. 1-9.1986.

ANTUNES, C. Inteligências múltiplas: estímulos diários dão bons resultados. **Impressão Pedagógica**, v. IX, n. 25, mar./abr. 2001.

BEAR, M. F., CONNORS, Barry W. e PARADISO, Michael A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 2 ed., Porto Alegre: Artmed,2002.

BERESFORD, H. **Valor: Saiba o que é**. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2008.

_____. Programa de Pós - Graduação *Stricto Sensu* em Ciência da Motricidade Humana da Universidade Castelo Branco. In: BELTRÃO, Fernanda Barroso. **Produção em Ciência da Motricidade Humana**. 3. ed. – Rio de Janeiro: Shape, 2007.

_____. **Estatuto Epistemológico da Motricidade Humana**. Apostila (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana). Universidade Castelo Branco. Rio de Janeiro: 2006.

_____, H. **Os Valores, os Juízos de Valor e o Pensamento Brasileiro sobre Avaliação**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, (Tese de Doutorado),1997.

_____. **Estatuto epistemológico da ciência da motricidade humana**. Apostila (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana). Universidade Castelo Branco. Rio de Janeiro: 2004.

BERTOLDI ALS. **A influência do uso de dicas de aprendizagem na percepção corporal de crianças portadoras de deficiência motora** [dissertação]. Curitiba: UFPR; 2004.

BOWLBY, J. **Trilogia: apego, perda e separação**, São Paulo: Martins Fontes, 1993

BRITO, A.M.W.; DESSEN, M.A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.12, p. 429-445, 1999.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS Sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos**. Diário Oficial da União, 10 de outubro de 1996.

CALDEIRA, C. L. Os efeitos da inclusão no desenvolvimento do aluno portador de disfunção neuromotora grave. **Anais**. III Seminário Internacional. Sociedade Inclusiva Ações Inclusivas de Sucesso Belo Horizonte: 2004.

CARDOSO, F. B.; MACHADO, S. E. de C; DA SILVA, V. F.. Estimulação Cerebral, Aprendizagem Motora e Tempo de Reação: Efeitos no Aprendizado do Jogo de Boliche. Apresentado no III Congresso Científico Latino-Americano da **FIEP**, Foz do Iguaçu – PR: 2006.

CARDOSO F. **A utilização do programa de potencialização cerebral para a melhoria no lançamento da bola de boliche para atletas da seleção juvenil colombiana B**. Dissertação de Mestrado. Universidade Castelo Branco. Rio de Janeiro, 2007.

CARLSSON, M. L. **On the role of prefrontal cortex glutamate for the antithetical phenomenology of obsessive compulsive disorder and attention deficit hyperactivity disorder**. Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry, Volume 25, Issue 1, January 2001, Pages 5-26.

CARR, J. – Mental and motor development in young mongol children. **Journal of Mental Deficiency Research**, 14: 205 -20, 1970.

CARTER, B.;MCGOLDRICK,M. **As mudanças do ciclo de vida familiar**. POA: Artes Médicas, 1995.

CARVALHO, G.D. Síndrome do respirador bucal – abordagem ortodôntica. *In*: SIH, T. **Otorrinolaringologia Pediátrica**. Rio de Janeiro: Revinter, Cap.11 1999.

CASARIN, S. Aspectos psicológicos na Síndrome de **Down** . In: Schwartzman J S (Org.), Síndrome de Down. São Paulo: Mackenzie, 2003. p. 263-284.

CHEN, J., ISBERG, E. e KRECHEVSKY, M.. **Atividades iniciais de aprendizagem** (Project Spectrum: early learning activities). Coleção "A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil". Vol. 2. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CIASCA, S. M. **Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem em crianças: análise de uma prática interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1991.

CINTRA, R. C. G. G. *Educação especial x dança: um diálogo possível*. Campo Grande: Ed. UCDB, 2002. 85 p.

COCMRAN, G. **Tecnologia da amostragem**. Fundo de cultura: Rio de Janeiro: 1956.

CONTI, M. A.; FRUTUOSO, M. F. P.; GAMBARDELLA, A. M. D. Excesso de peso e insatisfação corporal em adolescentes. **Revista de Nutrição**, Campinas: v. 18, n. 4, p. 491-497, jul./ago. 2005.

CORBIN, C. B. **Becoming physical educated in the elementary school**. Philadelphia: Lea e Fepiger, 1980.

COSTA NETO, PLO. **Estatística**. São Paulo: Edgar Blücher, 2002.

CRONK. C, Crocker AC, Pueschel SM, Shea AM, Zackai E, Pickens G **et al**. Growth charts for children with Down syndrome: 1 month to 18 years of age. **Pediatrics 1988; 81(1): 102-110**.

CUNHA, M. S V. e. **Para uma Epistemologia da Motricidade Humana**. 2 ed., Lisboa: Compendium, 1994.

CUNNINGHAM, C. **Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores**; tradução Ronaldo Cataldo Costa. -3. ed- Porto Alegre: Artmed, 2008.

DANIELSKI, V. **Síndrome de Down: uma contribuição à habilitação da criança Down**. São Paulo: Ave Maria. 2002.

DANTAS, M. F. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRS, 1999.

DELABAR, JM, AFLALO, R., R. Y CREAU, N. Developmental defects in trisomy 21 and mouse models. **Scientific World J**, v. 6, p. 1945-1964, 2006.

DELL PETTRE, A. e DELL PETTRE, Z. P. A. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o grupo**. Petrópolis: Vozes, (2001).

DIAS, V.M. Avaliação etiológica da hipertirotrópinemia em crianças com síndrome de Down **J. pediatria**. Rio de Janeiro: v.81, n.1, p.79-84, jan -fev, 2005.

DÓRIA, C S. **Psicologia Científica Geral**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1965.

DOWJAT, WK; ADAYEV T; KUCHNA I; NOWICKI K; PALMINIELLO S; HWANG YW y WEGIEL, J. Trisomy-driven overexpression of DYRK1A kinase in the brain of subjects with Down syndrome. **Neurosci. Lett.**, 413, 77-81, 2007

DUPRÉ, E. **Patologie de l'imagination et de l'emotive**. Paris: PUF, 1993.

DUNST, C.J. – Sensory-motor development of infants with Down syndrome. In: CICHETTI, D. & BEEGLY, M., Eds. – Children with Down syndrome: a developmental perspective. Cambridge, University Press, 1990. Apud ROGERS, P.T. & COLEMAN, M. – **Medical care in Down syndrome**. New York, Marcel Decker, Inc., 1992. 343p.

EHRENBERG, M. C.; SANTOS, L. F. Ginástica geral: possibilidade da arte e cultura estampadas através do gesto. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 3. Campinas. **Anais** Campinas: SESC, FEF/UNICAMP, 2005.

ELLMERICH, L. **História da dança**. 3. ed. São Paulo: Record, 1980.

EIPPER, D.S.; AZEN, S.P. – A comparasion of two developmental instruments in evaluating children with Down's syndrome. **Physical Therapy**. 58: 1066-69, 1978.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FERNANDES, C. **O corpo em movimento**: o sistema Laban /Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, S. (Org.). **O ensino das artes – construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.

FERREIRA, J. **Estudos de avaliação em motricidade orofacial**. USP - Curso de Terapia Ocupacional, São Paulo: 2006.

FLORES, E. P. SOUZA, C. B. A. BLOCH, S.B. Elaborando Um Método Para Investigação e Promoção do Desenvolvimento Intelectual: Uma Ilustração. In: I CONGRESSO DE CIÊNCIA E CULTURA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Anais**. Brasília, DF: 1995.

FLÓREZ J, TRONCOSO VM. **Síndrome de Down y educación**. 3. reimp. Barcelona: Masson-Salvat Medicina y Santander, 1997.

FONSECA V. Psicomotricidade e investigação. In: Ferreira CAM, Thompson R, Mousinho R. **Psicomotricidade clínica**. São Paulo: Lovise; 2002. p. 10-7

FRITH, U. ; FRITH, C. D. Specific motor disabilities in Down's syndrome. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v.15, p.293-301, 1974.

GALLAHUE D. L; OZMUN J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor. Bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2003.

GAMBOA, S. S.. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa Educacional**. São Paulo : Cortez, 1995.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARCIA, G. F.;SIMÓN, I. H. **Psicoballet**: método psicoterapêutico cubano. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, [s/d].

GARDNER, H. **Estruturas da mente**. A teoria das inteligências múltiplas. Tradução: Costa, S. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas idéias e as dos outros**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GENDRIER, M. **L'ergomotricite: les corps, le travail et la santé**. Presses Universitaires de Grenoble, 1995.

GESELL e AMASTRUDA. **Diagnóstico do desenvolvimento**. São Paulo: Atheneu, 1947.

GILLBERG C, CARLSTROM G, RASMUSSEN P, WALDENSTROM E. **Perceptual, motor and attention al deficits in seven yearold children neurological screenin gaspects**. Acta Paediatr Scand 1983; 72: 119-24.

GREENSPAN, S. e GRANFIELD, JM. Reconsidering the constructo of mental retardation: implication of model of social competence. American **Journal ou Mental Retardation**, 96, 442-453, 1992.

GRESPLAN, M. R. **Proposta de planejamento para o componente curricular de Educação Física no 1º ciclo do ensino fundamental**. 1999. Monografia (Especialização) - Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá: 1999.

GOMES A.M. **A criança em desenvolvimento: cérebro, cognição e comportamento**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

GUEIROS, D. A. Família e proteção social: questões atuais e limites da solidariedade familiar. **Serviço Social e Sociedade**. Ano XXII. edição especial, p.102-121, 2002.

HALSELBACH, B. **Dança improvisação e movimento**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1988.

HASSMANN, E.; SKOTNICKA, B.; MIDRO, A.T.; MUSIATOWICZ, M. Distortion products otoacoustic emissions in diagnosis of hearing loss in Down syndrome. **Int Journal Pediatric Otorhinolaryngology**, v. 45, n.2, p.199-206, 1998.

HAYWOOD & GETCHELL. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 3ª ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis : Vozes, 2002. 2 vol.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O cérebro em nova transformação: Emoção&Inteligência**. São Paulo: edição 8, 2006.

HOLLE, B. **Desenvolvimento motor na criança normal e retardada**. São Paulo: Manole, 1976.

HUSSERL, E. **A Ideia da Fenomenologia**. Lisboa : Edições 70, 1990.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LEFÉVRE, B. H. Mongolismo. **Orientação para Famílias**. São Paulo: Editora Almed. 2 ed, 1985.

LEJEUNE J. Pathogenesis of mental deficiency in Trisomy 21. **Am J Med Genet Suppl**, v. 7, p. 20-30, 1990.

LENT R. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2005.

LEPRI, C. **Fórum Internacional de Síndrome de Down**. Campinas: 2006.

LÉVINAS, E. **Da existência ao existente**. Campinas: Papyrus, 1998.

LUKE A. et al. **Nutrient intake and obesity in prepubescent children with Down syndrome**. J Am Diet Assoc 1996; 96(12):1262-1267.

_____. Energy expenditure in children with down syndrome: correcting metabolic rate for movement. **J Pediatric** 1994; 125:829-838.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KAPLAN HI, SADOCK B.J, GREBB JÁ. **Compêndio de Psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

KOPP, C. K. Risk factors in development. In: MUSSEN, P.H. **Handbook of child psychology** (vol. 2). New York: John Wiley & Sons, 1983.

KRUNSBOFF, T. **Do erro genético ao sucesso de uma inclusão social**. Tradução: José Luiz Penna. IPEA. 2003.

MACEDO, C.; MARTINS, J. **Aspectos influenciadores no aprendizado motor de crianças portadoras de síndrome de Down**. Lisboa: 2004.

MAGILL, R. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Blücher. 2000.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ensino da dança hoje: Textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, L. A. R. Inclusão. In: Marquezine, M. C. *et al.* **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2002.

MCCARTHY, J. P.; POZNIAK, M. A.; AGRE, J. C. Neuromuscular adaptations to concurrent strength and endurance training. **Med. Sci. Sports Exerc.**, v.34, n. 3, p. 511-519, 2002.

MCARDLE WD; KATCH FI; KATCH VL. **Fisiologia do exercício, energia, nutrição e desempenho humano**. Rio de Janeiro: Afiliada, 1998.

MESQUITA, K. e ZIMMERMANN, E.B. Dança: Estímulo ao Desenvolvimento de Crianças Portadoras de Deficiência Mental. **Revista Digital Art&** -1806-2962 - Ano IV - Número 05 - Abril de 2006.

MESULAM, M. M. **Tracing neural connections with horseradish peroxidase.** Reid, N. *Ultramicrotomy*. 1999.

MILLS, N.D. A Educação da criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, J.S. (Org.). **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie, 2003. p. 232-262.

MITCHELL, S. K. **A pessoa em desenvolvimento.** Tradução Jami Martins. São Paulo: Harper e Row do Brasil Ltda. 1988.

MONDIN, B. **Curso de Filosofia.** V. 1: **Os Filósofos do Ocidente.** 5ª ed. São Paulo: Paulinas, 1981.

MOREIRA, L. M. A.; EL-HANI, C. M.; GUSMÃO, A. F. "A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético". **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, pp. 96- 99, 2000.

MORSS, J.R. Cognitive development in the Down's syndrome infant: slow or different?. **British Journal of Educational Psychology**, Edinburgh: v.53, p.40-47, 1983. 1993.

MUSSEN, P. H. **O desenvolvimento psicológico da criança.** 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar; 1970.

NANNI, D. **Dança educação: pré-escola a universidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

NAUTUONE. N. **A utilização do Bobath na reabilitação orofacial de crianças com síndromes respiratórias bucais.** UNICAMP – TCC de Odontologia – Campinas – SP: 2008.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é educação física.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **Material de apoio à promoção, proteção e vigilância da saúde da criança.** Montevideu: OMS-OPS, 1995. 41 p.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas; 1993.

O'SULLIVAN, S.B. Avaliação da função motora. In: **Fisioterapia: avaliação tratamento**. 4.ed. São Paulo: Manole, 2004. Cap. 08 p. 177-212.

PAIVA, A. C. de S.; SANTOS, V. M.; Volp, CATIA M.. Cia. Éxciton e sua arteeducação. Diálogos Possíveis: **Revista da Faculdade Social da Bahia**, Salvador, ano 2, p. 89-93, fev./ago. 2003. Bibliografia: p. 93 (3 ref.) Edição especial com os **anais** da 9th Dance and the Child International Conference - 2003.

PAN, J. R. A. **Educação sexual para pessoas com síndrome de Down: propostas de orientação**. Espanha, 2003.

PAPALIA & OLDS. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PARASURAMAN, R. (Ed.). **The attentive brain**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1998.

PEREIRA, SILVA, N.L e DESSEN, M.A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia**, 6 (2), 167-176, 2002.

PETEAN, E.B.L. **Avaliação qualitativa dos aspectos psicológicos do aconselhamento genético através do estudo prospectivo do atendimento das famílias**. 1995. Tese (Doutorado - Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP), Campinas, São Paulo, 1995.

PINK, D. H. **A revolução do lado direito do cérebro** (A Whole New Mind). Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

PORTINARI, M. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PRASHER, V.P e col. Pediatric disorders among children with Down syndrome and learning disability. **Dev Med Child Neurol**, 37:131-4, 1995.

PUESCHEL, S. (Org), __. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Campinas, SP: Papyrus, 9ª Edição/2005.

RAMSEY, M. & PIPER, M.C. – A comparasion of two developmental scales in evaluating infants with Down syndrome. **Early Human Development**. 4: 89-95, 1980.

REALE, M. **Introdução à Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **Experiência e Cultura**: para a fundamentação de uma teoria geral da experiência. São Paulo: Grijalbo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

RIBAS, J. C. **O que são pessoas deficientes?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

ROHR, A.; BURR, D.B. Etiological differences in patterns of psycholinguistic development of IQ 30 to 60. **Am J Mental Def**, v.82, p.549-553, 1978.

RUBIN S.S. et al. Overweight prevalence in persons whit Down syndrome. **Ment Retard** 1998: 36(3):175-181.

RUSSELL, D.; PALISANO, R.; WALTER, S.; ROSENBAUM, P.; GEMUS, M.; GOWLAND, C.; GALUPPI, B.; LANE, M. - Evaluating motor function in children with Down syndrome: validity of GMFM. **Dev Med Child Neurol**; **40**(10): 693-701, 1998.

SAAD, S.D. **Preparando o caminho da inclusão**: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. São Paulo: Vetor; 2003.

SALVADOR, Â. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica, elaboração e relatório de estudos científicos**. 11. ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SARAIVA, M.C. KLEINUBING, N.D. Professores e a dança na educação física escolar. **Anais** do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador – Bahia – Brasil: 2009.

SAVASTANO HÁ; BASTIAN E; KUBOTA N; MARCONDES RS; MENDES D. **Seu filho de 0 a 12 anos**: guia para observar o desenvolvimento e crescimento das crianças até 12 anos. 3a ed. São Paulo: Ibrasa; 1982.

SCHWARTZMAN S.J. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 2003.

_____. **Desenvolvimento**; 9(52): 51-6, 2000.

_____. & colaboradores; **Síndrome de Down**. MEMNON/Mackenzie, 1999.

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, Craig A. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 352 p.

SÉRGIO, M. **Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?** Campinas: Papyrus, 1989.

SHAFER, W. G., HINE, M. K., LEVY, B. M. **Tratado de patologia bucal**. 4. ed. Guanabara Koogan. 1987.

SIGAUD, CH de S; REIS, AOA. A representação social da mãe acerca da criança com síndrome de Down. **Rev Esc Enfermagem USP** 1999, 33 (2): 148-56.

SILVA, D.R.; FERREIRA, J.S. Intervenções na educação física em crianças com síndrome de Down. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá: v.12, n.1, p.69-76, 2001.

SILVA, M.F.M.C.; KLEINHANS, A.C.S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Marília, v. 12, n.1, p.123-138, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 02 out. 2008.

SILVEIRA, N. da. **O mundo das imagens**. São Paulo: Ática 1992.

SMITH, D. W.; WILSON, A. A. **El niño com Síndrome de Down**. Buenos Aires: Médica Panamericana, 1980.

SORESI, S.; NOTA, L. A social skill training for persons with Down's syndrome. **European Psychologist**, 5(1), 34-43. 2000.

SOUZA R., L. I. ; TAVARES MC. O uso de dicas visuais no tênis de campo com uma criança portadora de síndrome de down. **Revista da Sobama**. 1998;3(3):21-4.

STRAY-GUNDERSEN, K. **Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores; tradução:** Maria Regina Lucena Borges-Osório. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

TAVEIRA, R.M.T. **Privação auditiva precoce em crianças portadoras da síndrome de Down e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem.** Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

TELFORD, C.; SAWREY, J. **O indivíduo excepcional.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 642p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas S.A., 1987.

VERDERI, E. B. L. P. **Dança na escola.** 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

VISCA, J. **Clínica psicopedagógica – epistemologia convergente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VOIVODIC, M. A. M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VON HOFSTEN, C.; FAZEL-ZANDY, S. Developmet of visually guide hand orientation in reaching. **J Exp Child Psychol** ,v. 38, p 191-208, 1984.

WHITING, H.T.A. **Concepts in skill learning.** London: Lepus, 1975.

ZUCHETTO, A. T. **Objetivos da Educação Física Adaptada.** Comunicação pessoal. Florianópolis: 1999.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AJURIAGUERRA, de J. **Manual de Psiquiatria Infantil**. 2ª ed. São Paulo: Masson Atheneu, 1980.

ARANHA, M. S. F. **A inclusão social da criança especial**. São Paulo: Roca no prelo. 1995.

BARTALOTTI, C. C. **"Nenhum de nós é tão esperto como todos nós": Construindo histórias de sucesso na inclusão de crianças com deficiência mental na creche**. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S.. **Fundamentos de Metodologia Científica**: um guia para a iniciação científica. 2.ed. São Paulo : Makron Books, 2000.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1995.

BOOTH, J.R.; BURMAN, D.D.; MEYER, J.R.; LEI, Z.; TROMMER, B.L.; DAVEMPORT, N.D.; LI, W.; PARRISH, T.B.; GITELMAN, D.R.; MESULAM, M.M. **Neural development of selective attention and response inhibition**. *NeuroImage*, 20 (2): 737-751, October, 2003.

BRANDÃO JS. **Mitologia grega**. Vol. I, III. Ed. Vozes, Petrópolis, 1989

BROTHWELL DR- **A possible case of mongolism in a Saxon population**. *Ann human Genet*, 24, 1960. in: Hammond CJ e Millis EA- *New approaches to Down syndrome*. London, Strafford e Gunn, Cassel, 1996. p. 137-142.

BUCKLEY, S. & SACKS, R. **The Adolescent why down's and, Syndrome**, England, Polytechnic, 1987.

CALDAS, A.C. **A Herança de Franz Joseph Gall: O Cérebro ao Serviço do Comportamento**. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal. 2000.

CASADO.V. Rodas de Dança Maria Sem vergonha. Artigo: **Da Magia a Reapropriação do Corpo**. 2005.

CASARIN. S. Reflexões sobre a integração social da pessoa deficiente. In:_____. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: **Memnon**,1997.

CORRER, R. **Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade**. Bauru, SP: EDUSC, 2003. 124 p

DANCKERT, J; SAOUD, M. and MARUFF, P. **Attention, motor control and motor imagery in schizophrenia: implications for the role of the parietal cortex**. *Schizophrenia Research*, Volume 70, Issues 2-3, 1 October 2004, Pages 241-261.

DELL PETTRE, Z. P. A. e DELL PETTRE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Voses, (1999).

ENGELHARDT, E., ROZENTHAL, M., & LAKS, J. Neuropsicologia VIII – Atenção. Aspectos neuropsicológicos. **Revista Brasileira de Neurologia**, 1996 **32**, 101–106.

ERICKSON, E. H. **Identidade: juventude e crise**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERNANDEZ - DUQUE, D., BAIRD, J. A. E POSNER, M. I. **Executive attention and metacognitive regulation**. *Consciousness and Cognition*, 9(2), 2000. 288-307.

FERRARI. M. G. **Processos de Composição Coreográfica em Dança-Educação**. UNICAMP. 2001.

FERRATER-MORA, J. **Diccionario de filosofia**. Madrid: Alianza, 1988.

FERREIRA, A. B. de H. **O dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONSECA, V. da. **Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein.** 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade:** filogênese, ontogênese e retrogênese. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRONDIZI, R. **¿Que Son Los Valores?** 10ª ed. México: Fondo de Cultura Econômica, 1991.

GESELL, A. A . **A criança dos 6 aos 10 anos.** 6ª ed. São Paulo: Martin Fontes, 2003.

GRAY, H. M.; AMBADY, N.; LOWENTHAL, W. T.; DELDIN, P. **P300 as an index of attention to self-relevant stimuli.** Journal of Experimental Social Psychology. Academic Press: In press, 2003.

GONÇALVES CS, MANCINI CMS, CARVALHO P, MARTINS MS. **Comparação do Desempenho Funcional de Crianças portadoras de síndrome de Down e crianças com desenvolvimento normal aos 2 e 5 anos de idade.** Arquivo de Neuropsiquiatria 61 2(B): 409-415, 2003.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo - Parte I.** 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J. **Compêndio de psiquiatria.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

KNOBEL. M. **A síndrome da adolescência normal.** In A. Aberastury & M. Knobel, Adolescência normal (10ª ed., pp. 24-62). Porto Alegre, RS: Artes Médicas; 1992.

KREBS, et al. **Desenvolvimento Humano.** Rio Grande do sul: Biblioteca Central da UFSM, 1996.

MANUZZA S, KLEIN RG, BESSLER A, MALLOY P, HYNES ME. **Educational and occupational outcome of hyperactivity boys grown up.** Am Acad Child Adolesc Psychiatry 1997; 36:1222-7.

MARQUES, AC. **Qualidade de vida de pessoas com síndrome de down, maiores de 40 anos, no estado de santa Catarina.** [Dissertação]. Florianópolis: Universidade Federal de Educação Física, 2000.

MÄÄTTÄ, S.; PÄÄKKÖNEN, A.; SAAVALAINEN, P.; PARTANEN, J. **Selective attention event-related potential effects from auditory novel stimuli in children and adults.** Clinical Neurophysiology, In Press: 1-13, 2004.

MATTOS P. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Lemos Editorial, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOURA, D. K.R. **O corpo como instrumento de linguagem.** Fiep Bulletin, Foz do Iguaçu, V. 75, p. 85, 2004.

O UNIVERSO DO CORPO: **masculinidades e feminilidades**/ Elaine Romero, Erik Giuseppe B. Pereira, organizadores. Rio de Janeiro: Shape, 2008.

OLIVEIRA, CL; FISBERG, M. **Obesidade na infância e adolescência: uma verdadeira epidemia.** Arq Brás Endocrinol Metab: 2003; 47(2): 107-8.

OMOTE, S. **A integração do deficiente: um pseudoproblema científico.** Temas em psicologia, v. 2, p.55-62, 1995.

ORTEGA Y GASSET, José. Obras completas. Madrid: **Revista de Occidente**, 1947, 1 - 11 v. (a obra completa é constituída de 12 v.).

OSSONA, P. **A Educação pela Dança.** SP: Summus, 1988.

PEREIRA, S. R. C. et al. Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. **Revista Kinesis**, Porto Alegre: n. 25, p.60- 61,2001.

PICK R. K. e ZUCHETTO, A. T. Comportamentos sociais de um portador de síndrome de Down evidenciados na prática de Educação Física um estudo de caso. Em: Congresso brasileiro sobre síndrome de Down. Inclusão: como cumprir esse dever. – **Anais**. 2000. (pp- 2-13).

PINTER, J.; ELIEZ, S.; SCHMITT, J. E.; CAPONE, G. T. e REISS, A. L. **Neuroanatomy of Down's syndrome: a high-resolution MRI Study**. *Am. J. Psychiat.* , 158, 1659-1665, 2001.

RANGEL. N. B. C. **Dança, educação, educação física: proposta de ensino da dança e o universo da educação física**. Jundiaí: Fontoura. 2002. P.61.

ROGERS P. T. & COLEMAN M. **Atencion médica en el Síndrome de Down: un planteamiento de medicina preventiva**. Barcelona: Fundación Catalana Síndrome Down, 1994.

SADOCK e J. A, GREBB. **Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. (pp.955-969). 7ª ed, artes Médicas, Porto Alegre, (1997).

SARTER, M., GIVENS, B., & BRUNO, J. P. (2001) **The cognitive neuroscience of sustained attention: where top-down meets bottom-up**. *Brain Research Reviews*, 35, 146-160. 2001.

SILVA, O. M. da. "O significado da integração social das pessoas deficientes". **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Uberlândia: UFU, v. 9. n 3, p. 9-15, maio 1988.

SKINNER, R. A. and PIEK, Jan P. **Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents**. *Human Movement Science*, Volume 20, Issues 1-2, March, 2001, Pages 73-94

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

TERNES, T. R. A razão da dança sem razão: refletindo as possibilidades da dança na educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10.1997 Goiânia. **Anais**. Goiânia, 1997. v. 3, p. 55-64.

STUFFLEBEAM, D. L. **Overview of the Joint Committee's project on evaluation standards.** Joint session of the American Educational Research Association and the National Council on Measurement in Education, New York: 1977.

TANI, Go et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EDUSP/EPU, 1988.

TUBINO, J.G.M. **Esporte e cultura física.** São Paulo: Ibrasa, 1992.

VERDERI, E. B. L. P. Alguns Fatos Relevantes da Dança no Tempo. **Corpo Saúde**, Fefiso/Acm. 2007.

VIZIM, M. A representação da deficiência no cotidiano escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas. In: II Congresso Nacional de Educação, 1997, Belo Horizonte. II Congresso Nacional de Educação, **anais**.1997.

VOIVODIC, M. A. M. A.; STORER, Márcia Regina de S. O desenvolvimento cognitivo das crianças com Síndrome de Down a luz das relações familiares. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 4, n. 2, p.31-40, jul./ago. 2002.

WERNECH, V. **O eu educado: uma teoria da educação fundamentada na fenomenologia.** Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.

**ANEXO 1 – TERMO DE INFORMAÇÃO E DE CONSENTIMENTO
DO DIRIGENTE DA INSTITUIÇÃO**

(O termo a seguir foi anexado como exemplo do referido documento, os demais, estão devidamente identificados e assinados por todos os responsáveis).



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Entes Participantes como Objeto Formal deste Estudo



Título	“Uma interpretação epistemológica acerca do valor da ludoergomotricidade em um programa de Dança Educacional no déficit de atenção de adolescentes com síndrome de Down”
Coordenador	Prof. Dr. Heron Beresford.
Pesquisador Responsável	Eliana Zellmer Poerschke Farencena

Prezada Diretora: Maria de Lurdes Alencar Araújo

A Mestranda Eliana Zellmer Poerschke Farencena, com registro do Conselho Regional CREF 07. Número TO-000207, pertencente ao **Programa de Pós-Graduação em Ciência da Motricidade Humana – PROCIMH**, da Universidade Castelo Branco (UCB-RJ), pretende realizar um estudo com as seguintes características:

Título do Projeto de Pesquisa: “Uma interpretação epistemológica acerca do valor da ludoergomotricidade em um programa de Dança Educacional no déficit de atenção de adolescentes com síndrome de Down”

Objetivo e Propósito do Estudo: Avaliar a eficácia dos resultados obtidos a partir de um programa de Dança Educacional, relativo ao objeto prático deste estudo e inerente a uma intervenção profissional própria da área da educação física, voltada para intervir no déficit de atenção dos adolescentes com síndrome de Down, de ambos os sexos, com idade média de 10 a 19 anos, integrantes da APAE-Gurupi-TO.

Descrição dos Procedimentos Metodológicos: No presente estudo será realizado um pré-teste (Teste de Performance Motora, Teste de Processamento Mental), uma intervenção profissional através de um programa de Dança Educacional como representação. Isto será feito no período de 12 semanas. Sendo que a cada quatro semanas será realizada uma avaliação parcial para se

assegurar um acompanhamento dos dados neste período. E pós-testes para se obter os dados finais relativos à mesma, utilizando-se os mesmos instrumentos empregados no pré-teste.

Para tal pedimos que o(a) Senhor(a) leia atentamente este documento que será dividido em duas partes, uma contendo um termo de esclarecimento e a outra um termo de consentimento.

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Este documento tem por finalidade garantir-lhe um direito fundamental que deve nortear o agir do pesquisador em termos profissionais por meio de condutas e de comportamentos moralmente humanizados, por respeitar os princípios basilares da bioética, que são os princípios da autonomia, da beneficência e da justiça.

Com Relação ao Princípio da Autonomia:

Garantia de Liberdade: Sua participação neste estudo é absolutamente voluntária. Dentro desta premissa, todos os participantes são absolutamente livres para, a qualquer momento, negar o seu consentimento ou abandonar o programa se assim o desejar, sem sofrer qualquer tipo de coação.

Mediante a sua aceitação, espera-se que compareça nos dias e horários marcados e, acima de tudo, siga as instruções determinadas pelo pesquisador responsável, quanto à segurança durante a realização das avaliações e/ ou procedimentos de intervenção.

Despesas e Compensações: As despesas porventura acarretadas pela pesquisa serão de responsabilidade da equipe de pesquisas. Não havendo por outro lado qualquer previsão de compensação financeira.

Em caso de dúvidas ou perguntas, queira manifestar-se a qualquer tempo, para explicações adicionais, dirigindo-se a qualquer um dos pesquisadores.

Com Relação ao Princípio da Beneficência e da Não Maleficência:

Benefícios para os Participantes: Este estudo visa alcançar um valor agregado por meio da eficácia de um programa de Dança educacional no Déficit de Atenção de adolescentes com Síndrome de Down de ambos os sexos, com idade média de 10 e 19 anos, integrantes da APAE-Gurupi-TO; Isto, com o propósito de preencher, positivamente, que expressam corporalmente a

dificuldade de manter uma comunicação intra e interpessoal. Isto em função de apresentarem déficit de atenção e que em decorrência de tal dificuldade podem vir a sofrer exclusão social, em vários aspectos que envolvem suas vidas.

Descrição de Riscos e Desconfortos: Muito embora seja remota, não se pode descartar a possibilidade de ocorrer algum tipo de risco ou desconforto durante a realização dos testes e da intervenção. No entanto, todos os esforços, serão feitos para reduzir estas ocorrências através de: (p. ex: exames preliminares executados pelo médico de sua preferência; judiciousa escolha do grupo de censo, e pela observação durante o teste; disponibilidade de equipamentos de emergência e pessoal treinado, para serem utilizados em situações não usuais que possam surgir; o ensaio e preparo prévio dos pesquisadores que atuarão etc.).

Forma de Obtenção do grupo de censo: Por meio de convite realizado à população-alvo.

Uso de Placebo: Não haverá o uso de placebo.

Com Relação ao Princípio da Justiça:

Garantia de Acesso: Em qualquer fase do estudo você terá pleno acesso aos profissionais responsáveis pelo mesmo, nos locais e telefones indicados, tanto para esclarecimentos, como em decorrência de qualquer problema ocorrido durante a realização da pesquisa.

Direito de Confidencialidade: Os dados colhidos na presente investigação serão utilizados para subsidiar a confecção de artigos científicos, mas os responsáveis garantem a total privacidade e estrito anonimato dos participantes, quer no tocante aos dados, quer no caso de utilização de imagens, ou outras formas de aquisição de informações. Garantindo desde já a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem e a não estigmatização, escusando-se de utilizar as informações geradas pelo estudo em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio ou de quaisquer outras formas de segregação.

Direito de Acessibilidade: O autor deste trabalho se compromete a fornecer-lhe os dados específicos colhidos no transcurso da presente pesquisa, bem como em entregar-lhe pessoalmente os resultados conclusivos da mesma,

como uma forma humana de agradecimento por sua participação voluntária neste estudo. Mesmo assim, queira manifestar-se, sempre que julgar necessário, no sentido de obter qualquer tipo de informação desejada.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Após a leitura do Termo de Esclarecimento, e estando de posse de minha plenitude mental e legal, declaro expressamente que entendi o propósito do referido estudo, e consinto que o meu dependente (o nome do mesmo será aqui inserido quando da assinatura deste termo) participe livremente do mesmo.

Gurupi, 06 de novembro de 2008.

Assinatura do Representante Legal			
Nome Completo (legível)		Maria de Lurdes Alencar Araújo	
CPF nº	136768651-20		
Em atendimento à Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, o presente Termo é confeccionado e assinado em duas vias, uma de posse do avaliado e outra que será encaminhada ao Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) da Universidade Castelo Branco (UCB-RJ)			

**ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

(O termo a seguir foi anexado como exemplo do referido documento, os demais, estão devidamente identificados e assinados por todos os responsáveis).



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Entes Participantes como Objeto Formal deste Estudo



Título	“Uma interpretação epistemológica acerca do valor da ludoergomotricidade em um programa de Dança Educacional no déficit de atenção de adolescentes com síndrome de Down”
Coordenador	Prof. Dr. Heron Beresford.
Pesquisador Responsável	Eliana Zellmer Poerschke Farencena

Prezada Senhora: Roseni Borges Franco

A Mestranda Eliana Zellmer Poerschke Farencena, com registro do Conselho Regional CREF 07. Número TO-000207, pertencente ao **Programa de Pós-Graduação em Ciência da Motricidade Humana – PROCIMH**, da Universidade Castelo Branco (UCB-RJ), pretende realizar um estudo com as seguintes características:

Título do Projeto de Pesquisa: “Uma interpretação epistemológica acerca do valor da ludoergomotricidade em um programa de Dança Educacional no déficit de atenção de adolescentes com síndrome de Down”

Objetivo e Propósito do Estudo: Avaliar a eficácia dos resultados obtidos a partir de um programa de Dança Educacional, relativo ao objeto prático deste estudo e inerente a uma intervenção profissional própria da área da educação física, voltada para intervir no déficit de atenção dos adolescentes com síndrome de Down, de ambos os sexos, com idade média de 10 a 19 anos, integrantes da APAE-Gurupi-TO.

Descrição dos Procedimentos Metodológicos: No presente estudo será realizado um pré-teste (Teste de Performance Motora, Teste de Processamento Mental), uma intervenção profissional através de um programa de Dança

Educacional como representação. Isto será feito no período de 12 semanas. Sendo que a cada quatro semanas será realizada uma avaliação parcial para se assegurar um acompanhamento dos dados neste período. E pós-testes para se obter os dados finais relativos à mesma, utilizando-se os mesmos instrumentos empregados no pré-teste.

Para tal pedimos que o(a) Senhor(a) leia atentamente este documento que será dividido em duas partes, uma contendo um termo de esclarecimento e a outra um termo de consentimento.

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Este documento tem por finalidade garantir-lhe um direito fundamental que deve nortear o agir do pesquisador em termos profissionais por meio de condutas e de comportamentos moralmente humanizados, por respeitar os princípios basilares da bioética, que são os princípios da autonomia, da beneficência e da justiça.

Com Relação ao Princípio da Autonomia:

Garantia de Liberdade: Sua participação neste estudo é absolutamente voluntária. Dentro desta premissa, todos os participantes são absolutamente livres para, a qualquer momento, negar o seu consentimento ou abandonar o programa se assim o desejar, sem sofrer qualquer tipo de coação.

Mediante a sua aceitação, espera-se que compareça nos dias e horários marcados e, acima de tudo, siga as instruções determinadas pelo pesquisador responsável, quanto à segurança durante a realização das avaliações e/ ou procedimentos de intervenção.

Despesas e Compensações: As despesas porventura acarretadas pela pesquisa serão de responsabilidade da equipe de pesquisas. Não havendo por outro lado qualquer previsão de compensação financeira.

Em caso de dúvidas ou perguntas, queira manifestar-se a qualquer tempo, para explicações adicionais, dirigindo-se a qualquer um dos pesquisadores.

Com Relação ao Princípio da Beneficência e da Não Maleficência:

Benefícios para os Participantes: Este estudo visa alcançar um valor agregado por meio da eficácia de um programa de Dança educacional no Déficit de Atenção de adolescentes com Síndrome de Down de ambos os sexos, com

idade média de 10 e 19 anos, integrantes da APAE-Gurupi-TO; Isto, com o propósito de preencher, positivamente, que expressam corporalmente a dificuldade de manter uma comunicação intra e interpessoal. Isto em função de apresentarem déficit de atenção e que em decorrência de tal dificuldade podem vir a sofrer exclusão social, em vários aspectos que envolvem suas vidas.

Descrição de Riscos e Desconfortos: Muito embora seja remota, não se pode descartar a possibilidade de ocorrer algum tipo de risco ou desconforto durante a realização dos testes e da intervenção. No entanto, todos os esforços, serão feitos para reduzir estas ocorrências através de: (p. ex: exames preliminares executados pelo médico de sua preferência; judiciousa escolha do grupo de censo, e pela observação durante o teste; disponibilidade de equipamentos de emergência e pessoal treinado, para serem utilizados em situações não usuais que possam surgir; o ensaio e preparo prévio dos pesquisadores que atuarão etc.).

Forma de Obtenção do grupo de censo: Por meio de convite realizado à população-alvo.

Uso de Placebo: Não haverá o uso de placebo.

Com Relação ao Princípio da Justiça:

Garantia de Acesso: Em qualquer fase do estudo você terá pleno acesso aos profissionais responsáveis pelo mesmo, nos locais e telefones indicados, tanto para esclarecimentos, como em decorrência de qualquer problema ocorrido durante a realização da pesquisa.

Direito de Confidencialidade: Os dados colhidos na presente investigação serão utilizados para subsidiar a confecção de artigos científicos, mas os responsáveis garantem a total privacidade e estrito anonimato dos participantes, quer no tocante aos dados, quer no caso de utilização de imagens, ou outras formas de aquisição de informações. Garantindo desde já a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem e a não estigmatização, escusando-se de utilizar as informações geradas pelo estudo em prejuízo das

peessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio ou de quaisquer outras formas de segregação.

Direito de Acessibilidade: O autor deste trabalho se compromete a fornecer-lhe os dados específicos colhidos no transcurso da presente pesquisa, bem como em entregar-lhe pessoalmente os resultados conclusivos da mesma, como uma forma humana de agradecimento por sua participação voluntária neste estudo. Mesmo assim, queira manifestar-se, sempre que julgar necessário, no sentido de obter qualquer tipo de informação desejada.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Após a leitura do Termo de Esclarecimento, e estando de posse de minha plenitude mental e legal, declaro expressamente que entendi o propósito do referido estudo, e consinto que o meu dependente participe livremente do mesmo.

Gurupi, 06 de novembro de 2008.

Assinatura do Representante Legal	
Nome Completo (legível)	Roseni Borges Franco
Em atendimento à Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, o presente Termo é confeccionado e assinado em duas vias, uma de posse do avaliado e outra que será encaminhada ao Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) da Universidade Castelo Branco (UCB-RJ)	

**ANEXO 3 – DECLARAÇÃO REFERENTE AO TRABALHO DE
REVISÃO DE PORTUGUÊS E DAS NORMAS DE
FORMATÇÃO, SEGUNDO A ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE NORMAS TÉCNICAS.**

**APÊNDICE 1 – REGISTRO DO PROCESSO E DAS AULAS DE
DANÇA EDUCACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO**

O COMEÇO...

Fonte: dados da pesquisa

Sujeito Cognoscente

O que fazer para minimizar a dificuldade deste ente?

Ente do Ser do Homem

Objeto Formal de Estudo

Objeto Prático de Estudo

Expressam corporalmente a dificuldade em manter uma comunicação intra e interpessoal.

•A dança o ritmo e o movimento expressivo no contexto da moral e da ética do dever, da responsabilidade e do cuidado.

O PROCESSO...

Fonte: Eliana Farençena



Fonte: Fabrício Cardoso



Fonte: Eliana Farencena



Fonte: Eliana Farencena

OS TESTES...

Fonte: Fabrício Cardoso



FONTE: Eliana Farenca



FONTE: Eliana Farenca

O PROGRAMA...



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa

Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa

A DEFESA...

Fonte: Julliana Farençena.



Fonte: Julliana Farençena.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)