

## **Dança e desenvolvimento da memória de crianças com Síndrome de Down.**

Dance and memory development of children with Down's syndrome.

Ariana Aparecida Nascimento dos Santos<sup>1</sup>

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho<sup>2</sup>

Tatiane da Silva Pires Félix<sup>3</sup>

**Resumo:** Neste artigo abordamos uma pesquisa-intervenção realizada com crianças com e sem Síndrome de Down por meio de atividades ludo-pedagógicas de dança em 20 encontros semanais, com duração de 60 minutos. Os dados dos encontros de intervenção foram coletados a partir de observações sistemáticas e filmagens das atividades, sendo que a descrição e análise dos dados se efetivaram a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, dando enfoque às atividades educativas planejadas para ensinar os sujeitos a utilizarem objetos materiais como auxiliares no processo de memorização. Justificamos, portanto, a importância do deste trabalho, pois o mesmo evidencia a construção de metodologias de ensino diferenciadas, a partir da utilização de objetos culturais (materiais e simbólicos), na intenção de contribuir, a partir da atividade da dança, com as possibilidades de transformação da educação escolar, sobretudo para os sujeitos com deficiência intelectual e, dessa forma possibilitar avanços na educação escolar numa direção inclusiva.

**Palavras-chave:** Dança; Síndrome de Down; Teoria Histórico-cultural.

**Abstract:** This article is based on an intervention research with and without Down's syndrome children, which happened in 20 meetings, lasting 60 minutes through ludo-pedagogical activities. We collect the data through observations and filming the meetings and present the description and analysis of the data, which was carried out based on the assumptions of historical-cultural theory, focusing on activity designed to teach subjects to use material auxiliary objects in the memorization process. We justify the importance of this work, because it shows the construction of differentiated teaching methodologies, from the use of cultural objects (material and symbolic), with the intention of contributing, through the dance activity for the school education changes, especially the transformations of the subjects with intellectual disability and, thus, make possible advances in school education in an inclusive direction.

**Keywords:** Dance; Down's Syndrome; Historical-cultural Theory.

### **Introdução**

A elaboração deste artigo se inicia a partir de considerações críticas acerca da realização de uma Pesquisa de Mestrado<sup>4</sup>, que possibilitou reflexões sobre o desenvolvimento da memória voluntária de sujeitos com Síndrome de Down por meio da atividade da dança, considerando os pressupostos da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP.

<sup>2</sup> Pós-doutor em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano pela University of Bath-Inglaterra. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP.

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP.

<sup>4</sup> Pesquisa Vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação – FCT UNESP Pres. Prudente e financiada pela FAPESP.

O presente trabalho tem a intenção de contribuir com a ampliação dos estudos que se preocupam com o desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down. Para tanto, apresentaremos alguns resultados da referida pesquisa, que nos incitam a defender oportunidades diferenciadas para a educação escolar de qualidade e inclusiva para esses sujeitos, para que possam aprender e se desenvolver de forma multilateral, formar suas personalidades e serem reconhecidos como sujeitos na sociedade.

Além disso, evidenciaremos duas importantes constatações, entendidas como sínteses da Pesquisa, que subsidiam os motivos da escrita desse artigo. A primeira delas se refere ao nosso exercício de compreender o sujeito com Síndrome de Down para além da deficiência, ou seja, para além de possíveis limitações causadas pelos processos orgânicos comprometidos, vez que a deficiência não deve ser fator impeditivo da participação em um processo educativo verdadeiramente humanizador.

Nesse contexto, e a partir dos estudos da teoria histórico-cultural, entendemos que os sujeitos com deficiência podem aprender e, para isso, há que se lutar “para que o talento biológico comprometido seja compensado pela apropriação de estratégias culturais que compõem as vias colaterais”, conforme aponta Barroco (2011, p.173), pois não devemos nos conformar com a realidade aparente, mas entender que “embora a condição da deficiência não se extinga, na maioria dos casos, ela pode ser alterada, pois não é estática” (BARROCO, 2011, p.173).

Simultaneamente, constatamos que embora existam defesas de inclusão e educabilidade para os sujeitos com Síndrome de Down, essas ações acontecem em um cenário social excludente que, muitas vezes, o coloca em atividade social, no entanto não há preocupação com o desenvolvimento de seu psiquismo e com a formação de sua personalidade, fato que torna essa ação meramente adaptativa. Frente a isso, Vovodic (2013) aponta que as conquistas acerca desses processos de inclusão não são acompanhadas de ações efetivas que tornem realidade o apregoado em leis e descrições teóricas.

Nesse sentido, Saviani (2012) esclarece que a proposta educacional inclusiva tem o objetivo de atender às necessidades dos sujeitos matriculados em escolas comuns, de forma a garantir a aprendizagem de todos, sem distinções, mas, enfatiza o autor que essas afirmações têm fortes componentes ideológicos por não considerar a ordem econômica atual, a qual pressupõe a exclusão e não possibilita lugar para todos, e assim, torna-se um processo caracterizado como “inclusão excludente” (SAVIANI, 2012, p. 8). Diante disso, compreendemos que a escola acaba não cumprindo seu papel educativo humanizador junto aos sujeitos com deficiência, qual seja, o de transmitir o saber científico e outros saberes sistematizados pela humanidade, de forma a possibilitar acesso a objetivações culturais que se consolidaram ao longo da história e que são imprescindíveis ao processo de humanização (SAVIANI, 1991).

Diante disso, defendemos a inclusão a partir da ampliação das relações sociais entre pessoas com e sem deficiência no interior da escola, mas, sobretudo defendemos, ao lado de Barroco (2012), que a escola deva valorizar conteúdos como arte, história e filosofia para todos os estudantes, com ou/e sem deficiência, oferecendo subsídios para pensar a aprendizagem e o desenvolvimento para além das deficiências.

Nessa direção, portanto, torna-se necessário criar possibilidades de construção de diferentes situa-

## **Dança e desenvolvimento da memória de crianças com Síndrome de Down.**

ções e vivências de educabilidade para sujeitos com Síndrome de Down, respeitando sua individualidade, valorizando suas potencialidades, para garantir, pela atividade educativa, organizada e intencional, novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que poderão contribuir com o processo de formação dos sujeitos na direção da sua humanização e superar a educação nos moldes da inclusão-excludente (SANTOS, 2014).

Diante da proposição acima e dos estudos realizados no interior do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-Cultural GEIPEEthc) optamos por trabalhar a atividade da dança numa perspectiva ludo-pedagógica, com a intenção de avançar os processos excludentes, garantir relações sociais significativas e, simultaneamente, criar condições para o desenvolvimento da memória voluntária dos sujeitos com Síndrome de Down, compreendendo essa função psicológica como parte indissociável do sistema psíquico humano.

É importante esclarecer que, baseados na teoria histórico-cultural e nos resultados decorrentes da observação dos sujeitos com Síndrome de Down, identificamos suas dificuldades na utilização de objetos materiais como instrumentos auxiliares de memória e, diante disso, no decorrer da pesquisa, procuramos criar possibilidades de aprendizagem para o uso funcional de objetos de forma a contribuir com processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores de forma geral e da memória em específico.

Desta forma, o objetivo deste artigo é compartilhar os resultados da pesquisa e engendrar reflexões acerca do trabalho educativo do professor e demais profissionais que têm o compromisso para com a aprendizagem e desenvolvimento multilateral de crianças com e sem deficiência.

Para tanto nosso texto será organizado nos seguintes subitens: O nº 2, intitulado “Teoria histórico-cultural e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores”, apresentará a base teórica que fundamenta nossos trabalhos de Pesquisa e Intervenção, enfatizando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sobretudo da memória voluntária, nosso objeto de investigação. Em um de seus desdobramentos, discutiremos o desenvolvimento de pessoas com deficiência e a importância da atividade educativa da dança como possibilitadora de formas efetivas de desenvolvimento. Em seguida, no subitem de nº 3, denominado “Metodologia”, apresentaremos os caminhos metodológicos e a forma que foi pensada, organizada e concretizada a atividade da dança junto aos sujeitos, assim como serão debatidos os principais resultados da pesquisa. Por fim, no subitem 4, “Considerações Finais”, enfatizaremos a importância do trabalho realizado no âmbito da educação de sujeitos com Síndrome de Down, como também, para outros sujeitos deficientes.

### **Teoria histórico-cultural e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**

Embasada na fundamentação epistemológica e teórica do materialismo histórico e dialético, de Karl Marx (1818-188) e Friedrich Engels (1820-1895), a Teoria Histórico-Cultural tem sua gênese no início do século XX e seus principais pressupostos foram iniciados por Lev Sememovich Vigotski (1896-1934), que juntamente com Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1902-1979)

constituíram a chamada “Tróika”. Estes autores Russos tinham por objetivo principal fazer uma revisão crítica e histórica acerca da situação da Psicologia como ciência, com o propósito de criar um novo modo de estudar e compreender os processos psicológicos humanos (LURIA, 1987).

Neste sentido, segundo Vygotsky e Luria (1996), um dos principais fundamentos de seus estudos é o de que o desenvolvimento humano se dá através da atividade vital e consciente, que permite a construção do pensamento e da linguagem humana, mediada por instrumentos e objetos criados pelos próprios homens. Assim, Vigostki e seus colaboradores se contrapõem às propostas de estudos da Psicologia tradicional do século XX, que reduziam o desenvolvimento humano apenas ao funcionamento biológico do organismo, desconsiderando toda essa forma de apropriação cultural, por meio da atividade. Vygotski (1995) supera essas visões por mostrar que os processos psíquicos humanos não se desenvolvem naturalmente, como se fossem estruturas apenas internas que amadurecem com o passar do tempo, mas socialmente através das relações interpessoais mediadas pela linguagem.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se tornou uma das preocupações centrais de Vygotski (2006), que constata a existência de dois tipos de funções psicológicas nos seres humanos; as funções elementares tais como sensação, percepção, inteligência prática, atenção e memória involuntárias, como também a existência de funções psicológicas superiores tais como atenção e memória voluntárias, pensamento e linguagem. As funções psicológicas elementares são garantidas pelo aparato biológico do indivíduo, já as funções psicológicas superiores são construídas nas relações sociais, pela apropriação da linguagem, e de outros objetos culturais simbólicos construídos pela humanidade.

Enfatiza-se que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores não exclui os processos elementares, visto que Vygotski se mantém fiel ao materialismo histórico dialético e não dissocia formação da natureza e sociedade. O que acontece, de fato, é que existe um domínio das formas superiores de desenvolvimento sobre as formas elementares, devido às condições de apropriação dos objetos culturais e das relações sociais (ALMEIDA, 2008).

É importante salientar que esse processo de superação e construção não acontece de forma direta, pois o desenvolvimento psíquico que se inicia a partir de formas naturais, se supera, reconstruindo novas funções, considerando o uso de signos como mediadores para a organização da conduta humana (VYGOTSKI e LURIA, 2007).

Sobre o movimento de internalização dos significados sociais contidos nos signos, Vygotski (2006, p. 94) afirma que: “no desenvolvimento cultural da criança toda função aparece duas vezes [...] primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da própria criança (intrapicológica)”. Prossegue Vygotski (2006, p. 94) afirmando que “Todas as funções superiores se originam como relações entre seres humanos”.

Dessa maneira, podemos entender que os significados das relações sociais e dos signos, presentes na humanidade, se interiorizam e se transformam em conteúdos do pensamento, memória, atenção e outras funções psicológicas, que dentre outras atribuições, irão controlar a conduta da criança, mediada pela linguagem (LURIA, 1987).

Tais afirmações nos permitem justificar a importância de nos preocuparmos em investigar e contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos com Síndrome de Down, uma vez que, estas funções que *a priori* são externas, ao se relacionarem entre elas, desenvolvem-se enquanto síntese e constituem a personalidade dos sujeitos. Neste sentido, seguiremos no próximo subitem a discorrer sobre as especificidades do desenvolvimento da função psicológica “memória”, com o objetivo de levantarmos conceitos e concepções importantes para o respaldo das discussões presentes neste artigo.

### O processo de desenvolvimento da memória voluntária

Seguiremos agora, com as especificidades do desenvolvimento da memória voluntária, com o objetivo de apresentar conceitos e concepções fundamentais para respaldar as discussões acerca do desenvolvimento desta função psicológica superior em crianças com Síndrome de Down, objeto de preocupação de nossa pesquisa.

Nesse contexto, destacamos a importância do desenvolvimento da função psicológica “memória”, pois não seria possível imaginar a sociedade, historicamente construída, sem que houvesse a memória. Tal função psicológica é responsável pelo registro mental e recordação histórica dos fatos vividos pelos seres humanos, tendo em vista que cada sujeito estabelece relações sociais de sentido e significados, registra em seu cérebro a síntese de tais relações objetivas, conserva e reproduz a história social (SANTOS, 2014).

Rubinstein (1967) enfatiza que sem a memória, não existiriam recordações e acúmulos de estudos para formar os seres humanos. Juntamente com as outras funções psicológicas tais como percepção, atenção, pensamento, dentre outras, é que podemos recordar e sintetizar registros histórico-sociais importantes à formação de nossa personalidade. Sem o desenvolvimento psíquico, e nesse caso específico, sem o desenvolvimento da memória, não haveria história da humanidade, mas cada dia se apresentaria ao homem como um grande desafio, com tudo a se desvendar.

É importante enfatizar que, no decorrer do processo de pesquisa, atentamos para o desenvolvimento da memória voluntária, entretanto, esclarecemos que o desenvolvimento psíquico humano estrutura-se como um sistema interfuncional que não se desenvolve de forma direta e linear, conforme afirma Martins (2011).

Neste sentido, Almeida (2008) ressalta a compreensão vigotskiana acerca da localização dos processos psicológicos no sistema nervoso central por afirmar que o cérebro é composto por diversas partes inter-relacionadas e inter-funcionais. Essa constatação permite compreender que o funcionamento de tal sistema acontece em conjunto, simultaneamente, em áreas distintas do cérebro humano (ALMEIDA, 2008).

Ademais, nos embasamos nos estudos de Vigotski (2006) acerca das formas superiores de memória que, segundo o autor, se constituem, em sua complexidade, nas atividades psíquicas sociais, afirmando que os processos de memória se ligam aos processos de pensamento e ambos se relacionam com a apropriação dos signos da cultura humana.

Segundo Luria (1999) a memória pode ser entendida como o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, sendo que tais registros possibilitam ao homem acumular informações necessárias para atuar no presente, considerando o que relacionou das experiências do passado.

Vigotski (2006) descreve que o processo de memorização pode ser elementar e superior, de forma que a memória elementar se caracteriza como involuntária a partir dos estímulos naturais e sociais detectados e armazenados pelos órgãos dos sentidos. Já a memória voluntária, que é caracterizada pela apropriação dos objetos culturais, é controlada pelo homem, pois seu desenvolvimento histórico inicia “a partir do momento em que o homem, pela primeira vez, deixa de utilizar a memória como força natural e passa a dominá-la” (VYGOTSKY e LURIA, 1996b, p. 114).

Compreendemos, portanto, que a construção da memória voluntária pode ser estruturada por meio de vivências e apropriações de objetos culturais materiais e simbólicos, e enfatizamos a dança, a música, o teatro, dentre outras formas culturais, como elementos importantes ao processo de desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1995).

É relevante afirmar, como nos lembra Martins (2011, p.132), que para maior efetividade da memorização, é exigido uma organização intencional da ação do sujeito, de tal forma que o objetivo mnemônico esteja inserido na atividade social que engendra esse processo. Nesse sentido, reconhecemos que os estudos acerca do desenvolvimento da memória voluntária, com base no uso dos signos, permite enfatizar a importância da mediação realizada pelo professor no processo de desenvolvimento das crianças com síndrome de Down, como tentamos demonstrar em nossa pesquisa.

A partir dessas constatações, justificamos a importância do desenvolvimento da memória junto aos sujeitos com Síndrome de Down, pois queremos superar visões que tomam por natural o seu desenvolvimento desses sujeitos, e que os reconhecem como limitados e incapazes de construir suas personalidades numa direção consciente, livre e autônoma. Neste sentido, pensamos que reconhecer a capacidade dos sujeitos com Síndrome de Down é condição primordial para se pensar possibilidades de ensino e aprendizagem coerentes com as suas características de desenvolvimento, sendo que a atividade educativa do professor se torna fundamental na consolidação desse processo.

### **Compreensões histórico-culturais acerca do desenvolvimento da criança com Síndrome de Down: possibilidades educativas a partir da atividade da dança.**

A compreensão histórico-cultural de desenvolvimento humano nos possibilita compreender o sujeito com deficiência para além de seus limites biológicos, pois reconhecemos o ser humano, com e sem deficiência, como um ser social singular, que deve ter possibilidades de apropriar-se das objetivações que a humanidade produziu, para constituir-se numa direção humano-genérica (Duarte, 1993). Destacaremos de forma breve, alguns princípios da teoria histórico-cultural contidos nos estudos sobre deficiência, para defendermos a importância de um olhar crítico acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com Síndrome de Down.

## Dança e desenvolvimento da memória de crianças com Síndrome de Down.

Vygotski (2007) busca compreender o processo de desenvolvimento de sujeitos deficientes e defende a tese de que “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, senão desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKI, 2007, P.12). O autor realizou, junto a seus colaboradores, experimentos que contribuíram para se compreender que uma criança com deficiência intelectual é dotada das mesmas funções psíquicas naturais de uma criança sem deficiência, o fato é que os sujeitos com deficiência não sabem utilizar racionalmente tais funções elementares para torná-las superiores.

Vygotski e Luria (1996, p.228) salientam que “o retardo é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também de seu uso cultural [e] para combater isso, exigem-se as mesmas medidas culturais auxiliares”, ou seja, sujeitos com deficiência intelectual, sensorial e outras, devem aprender através de processos educativos formais, a fazer uso cultural de suas características naturais, sendo que a escola se torna esse espaço responsável pela estruturação de medidas culturais auxiliares ao deficiente.

Sendo assim, para que os sujeitos deficientes possam avançar em direção ao seu desenvolvimento psíquico superior e construir funções como memória e atenção voluntárias, pensamento e consciência, dentre outras, precisam estar inseridos em sociedade e vivenciar medidas culturais auxiliares como afirmam Vygotski e Luria (1996).

Nesse sentido, os sujeitos deficientes precisam “internalizar os conteúdos que [na sociedade] são veiculados, apropriar-se deles e empregá-los por imitação e, depois, com intencionalidade e entendimento”; assim esses conteúdos servirão para novas elaborações e objetivações, permitindo novas formas de expressão, conforme afirma Barroco (2007, p. 155).

Tais situações nos permitem avaliar que os sujeitos com deficiência, embora apresentem dificuldades para utilizar instrumentos auxiliares, são capazes de aprender a desenvolver culturalmente suas funções psicológicas, sobretudo quando participam de atividades educativas coletivas e planejadas intencionalmente pelo professor, cujo objetivo seja, através do ensino, desenvolver suas funções psicológicas superiores, se tornando membro participativo do gênero humano e desenvolver sua singularidade de forma multilateral. Para isso, a efetivação de processos de inclusão, em suas dimensões políticas, sociais e estruturais, na escola atual, torna-se imprescindível (SANTOS, 2014).

Ao considerarmos a defesa por uma educação que supere os processos de exclusão do sujeito deficiente e, especificamente as crianças com Síndrome de Down, há que se construir estratégias culturais e metodológicas, a partir dos pressupostos teóricos histórico-culturais, para que os mesmos possam aprender e desenvolver suas funções psicológicas no plano cultural, sendo que a escola e o professor precisam se preparar teórica e metodologicamente para essa tarefa.

Nessa direção, defendemos a atividade da dança como instrumento metodológico de ensino essencial no processo de desenvolvimento dos sujeitos com Síndrome de Down, pois esse objeto da cultura corporal, a dança, como afirma Soares (1992), possibilita apreender a expressão corporal como linguagem e quando trabalhada numa perspectiva ludo-pedagógica, permite que os sujeitos conheçam seu próprio

corpo, suas possibilidades de movimento e formas diferenciadas de expressão de linguagens simbólicas, essenciais para a sua comunicação em sociedade e desenvolvimento dos seus processos psíquicos superiores.

Assim, justificamos a importância do nosso trabalho e a escolha da atividade da dança, compreendida como uma importante ferramenta (instrumento) que pode contribuir para com o desenvolvimento psíquico de crianças com Síndrome de Down, pois a mesma deve ser entendida como uma linguagem repleta de significados sociais, os quais podem ser transmitidos corporalmente e se tornarem uma forma especial de comunicação das crianças deficientes.

Ao compreendermos as dificuldades apresentadas pelos sujeitos com Síndrome de Down na utilização de objetos auxiliares no processo de memorização, passamos a organizar processos de ensino através da atividade da dança numa perspectiva ludo-pedagógica, por meio da utilização de objetos materiais voltados ao desenvolvimento da memória das crianças. As atividades foram organizadas com o objetivo de ensinar os sujeitos a utilizarem objetos auxiliares, para conseguirem memorizar situações e se comunicarem entre seus pares, construindo a sua memória voluntária e outras funções psicológicas. Essas situações, de organização intencional da atividade da dança, e suas implicações para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down serão apresentadas abaixo, no intuito de contribuir para as discussões acerca da educação e inclusão de crianças com deficiência na proposição de novas metodologias de organização do ensino.

## **Metodologia**

### **O caminho histórico do processo de pesquisa**

Esclarecemos que a natureza desta pesquisa enquadra-se nos princípios de uma pesquisa-intervenção pautada na teoria histórico-cultural e pressupostos do materialismo histórico dialético, fato que nos permite analisar os fenômenos estudados para além do que é aparente, no sentido de compreender a sua essência para podermos pensar em metodologias de ensino e possibilidades de transformação da realidade de sujeitos com e sem Síndrome de Down.

Salientamos que o processo de pesquisa aconteceu nas dependências do LAR (Laboratório de Atividades Recreativas e ludo-pedagógicas) do curso de Educação Física da FCT/UNESP – Presidente Prudente. O LAR é um laboratório que possui ampla brinquedoteca, sala de computadores, sala de música e relaxamento, sala para trabalhos em grupo e atendimento individual, espaço para oficina de artes e área livre para realização de diferentes atividades lúdicas.

Destacamos que a pesquisa é vinculada a FCT/UNESP e foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética com a devida autorização dos pais/responsáveis pelos sujeitos por meio da assinatura ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pois os mesmos se encontravam na faixa etária de 09 a 11 anos de idade. Foram convidados a participar da pesquisa três crianças com Síndrome de Down, regularmente matriculadas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade de Presidente Prudente/SP e outras cinco crianças sem Síndrome de Down ou qualquer outro tipo de deficiência e matriculadas em escolas regulares de Presidente Prudente/SP.



## **Dança e desenvolvimento da memória de crianças com Síndrome de Down.**

Para a concretização do processo de intervenção e pesquisa, realizamos 20 (vinte) encontros semanais, com duração de 60 minutos e organizados a partir de atividades ludo-pedagógicas através da dança, música, atividades rítmicas e coreografias, sempre dirigidos pela professora-pesquisadora, a qual fomentou discussões contínuas com os sujeitos da pesquisa, estimulando a sua oralidade e memória.

Salientamos que as pesquisas orientadas pela Teoria Histórico-Cultural se apoiam na perspectiva de atuação do pesquisador e, portanto, concordando com Damiani (2012), o termo intervenção pressupõe atividade intencional do pesquisador na realidade, sobretudo aquela relacionada às práticas de ensino e, no caso desta pesquisa, nas atividades ludo-pedagógicas que foram devidamente planejadas e implementadas para possibilitar condições diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos participantes do processo de intervenção e, simultaneamente, se tornar um espaço privilegiado para a produção de conhecimento científico.

As atividades de intervenção foram planejadas considerando os pressupostos da metodologia de Rudolf Laban (1978), que se caracteriza por uma prática baseada na realidade do sujeito, sem a necessidade de padronização de movimentos e enfocando o potencial de criação dos mesmos. Nesse sentido, realizamos uma adaptação a esse método e construímos atividades lúdicas e educativas através da dança, envolvendo a participação ativa das crianças com Síndrome de Down nesse processo pedagógico (SANTOS, 2014).

As atividades (iniciais) do processo de intervenção foram organizadas a partir de um levantamento dos conhecimentos e experiências prévias e da livre expressão corporal dos sujeitos sobre dança e música. As atividades ao meio do processo de intervenção enfocaram atividades rítmicas, memorização de músicas, de passos, de sequências e coreografias simples. As atividades (finais) do processo de intervenção enfatizaram a construção de coreografias completas e criadas coletivamente, com objetivo de possibilitar e identificar avanços na construção e desenvolvimento da criatividade dos sujeitos, valorizando a memorização das atividades realizadas nas fases anteriores, consolidando ainda mais os processos de construção da memória voluntária dos sujeitos.

Nesse sentido, a partir de nossas intervenções e observações realizadas ao longo de todo o processo de pesquisa, procuramos avançar à mera descrição dos fatos e analisar pela via de reflexões teóricas sucessivas, aquilo que nos apresentou como dado real, ainda que inicialmente caótico diante das observações imediatas. Para a análise dos dados utilizamos o método instrumental, proposto por Vygotski (1997), que permite estudar a atividade psicológica da criança a partir de diferentes metodologias de pesquisa, desde observações, intervenções e experimentos educacionais, fato que nos permitiu justificar a metodologia de pesquisa do trabalho acima apresentada, tendo em vista avançarmos na análise sistemática do processo de intervenção realizado com os sujeitos.

Esclarecemos que a coleta de dados foi realizada por meio de observações sistemáticas e registrada em diário de campo, assim como por filmagens dos encontros de intervenção. Utilizamos os registros do diário de campo e as transcrições das filmagens para descrever as atividades do processo de intervenção e, simultaneamente, apresentar a respectiva compreensão teórica do processo de pesquisa que nos propomos a discutir nesse artigo.

Ressaltamos que para estruturarmos as atividades dos encontros de intervenção, realizamos dois momentos para que pudéssemos conhecer os sujeitos, vivenciamos algumas atividades recreativas e, a partir disso, conseguimos realizar o planejamento dos demais encontros, os quais foram divididos nos seguintes blocos de ações: bloco 1: “Roda de conversa Inicial”: discussão das ações a serem realizadas no encontro e recordação dos encontros anteriores; bloco 2: “Aquecimento”; bloco 3: “Ritmo”; bloco 4: “Atividades criativas” e bloco 5: “Roda de conversa final”: rediscutir, relembrar, recordar as atividades de intervenção.

Para o início dos encontros de intervenção, os sujeitos foram orientados a confeccionar desenhos que representassem a atividade a ser realizada em cada bloco de ação. Ou seja, cada sujeito desenhou a atividade de cada bloco de ação e os desenhos foram expostos em painel para sua consulta, os quais foram utilizados como recursos auxiliares de memória dos sujeitos ao longo dos encontros.

Utilizamos um painel de desenho como instrumento auxiliar de memória, pois para Vigoskii (1998) o desenho pode ser entendido como atividade que apresenta um nível superior de desenvolvimento psicológico e permite o desenvolvimento da imaginação criadora. Dessa maneira, entendemos que a atividade de desenhar pode contribuir para a transformação do curso de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois permite reconstruções psíquicas quando utilizado como ferramenta auxiliar de memorização.

Ao início de cada encontro, no bloco “roda de conversa inicial” as crianças eram questionadas sobre as atividades realizadas na intervenção anterior e apresentávamos aos sujeitos os desenhos por eles realizados. O painel auxiliar de memória era novamente montado pelos sujeitos ao longo do encontro, pois a partir dos desenhos, relembavam a ordem dos blocos de ação, realizavam a atividade específica do bloco, colavam o desenho no painel até finalizarem todas as atividades de cada bloco de ação, sendo que todo esse processo foi realizado sob a orientação da professora-pesquisadora.

Ou seja, as crianças viam os desenhos, lembravam quais atividades seriam realizadas a partir dos desenhos dos blocos de ação e esses desenhos eram novamente colocados no painel, para que, ao final do encontro, na roda de conversa, os sujeitos pudessem utilizar o painel como recurso de memória as atividades realizadas no encontro.

Nossa decisão de utilizar instrumentos psicológicos auxiliares da memória foi tomada no decorrer dos estudos para o planejamento do processo de intervenção. Isso porque, Vygotski e Luria (1996) afirmam que a memória elementar das crianças com deficiência intelectual mostra-se surpreendentemente aguçada, vez que elas são capazes de lembrar, mecanicamente, de longos trechos de um texto, entretanto não são capazes de compreendê-lo.

Dessa forma, entendemos que as crianças que apresentam deficiência intelectual possuem o aparato biológico das funções psicológicas elementares semelhantes ao das crianças sem deficiência, entretanto, entendemos que a diferença da memória da criança com e sem deficiência, existe em decorrência de uma capacidade desigual de usar culturalmente a própria memória. Considerando essa possibilidade, construímos ao lado das crianças sujeitos da pesquisa, condições sociais diferenciadas de memorização a partir dos

encontros de intervenção (VYGOTSKI e LURIA, 1996).

Portanto, compreendemos que os sujeitos participantes de nossa pesquisa, precisariam aprender a utilizar instrumentos sociais auxiliares, para que pudessem desenvolver sua memória voluntária. Diante dessa condição, estruturamos nossas atividades de intervenção por meio de desenhos, músicas, brinquedos, fotos e vídeos, assim como por conversas coletivas, e por instrumentos auxiliares e mediadores das atividades da dança com a finalidade de ensinar os sujeitos a memorizar passos, coreografias, ritmos de músicas, dentre outras situações vividas ao longo dos encontros de intervenção.

Enfatizamos que os instrumentos auxiliares de memória (desenhos, brinquedos, fotos, etc) foram utilizados ao longo de todo o processo de intervenção, no entanto, tais instrumentos foram, intencional e paulatinamente, sendo retirados pela professora-pesquisadora, para engendrar processos de memorização considerando os diálogos entre os sujeitos; fato que nos possibilita afirmar que a abstração voluntária passa a guiar o processo de memorização dos sujeitos.

Percebemos, então, que os processos de abstração ocuparam o lugar dos instrumentos auxiliares, de forma a possibilitar a autonomia de cada sujeito em utilizar seus próprios recursos (construídos no grupo) de memória voluntária, tornando-se capazes, ao final do processo, de recordar e abstrair os conteúdos dos blocos de ações, sem a utilização dos instrumentos auxiliares. Estas constatações serão melhores esclarecidas e debatidas no subitem abaixo.

### **Alguns resultados da pesquisa e seus desdobramentos**

Cabe aqui demonstrar alguns resultados do trabalho, porém, antes disso, devemos esclarecer que se tratou de um longo processo de intervenção e durante os vinte encontros realizados com os sujeitos, utilizamos diversos instrumentos auxiliares de memória, sendo que, para esse artigo, destacaremos somente os dados decorrentes do painel de desenhos, evidenciando situações nas quais as crianças recorreram a esse instrumento de memorização. Importante ressaltar que os sujeitos participantes<sup>5</sup> da pesquisa foram: Stephen: 12 anos, com Síndrome de Down, estudante de uma escola especial de ensino (APAE). Olga: 12 anos, com Síndrome de Down, estudante de uma escola especial de ensino (APAE). Helen: 10 anos, estudante de uma escola regular de ensino. Loretta: 8 anos, estudante de uma escola regular de ensino. Além das crianças, os membros do GEIPEEthc também participaram das atividades: Kika: professora pesquisadora. Suellen e Rafa, graduandas em Educação Física e auxiliares de pesquisa.

Esclarecemos que a apresentação dos resultados obtidos com o painel de desenhos se justifica pelo fato deste instrumento ter sido utilizado recorrentemente ao longo do processo de intervenção.

Entretanto, antes de destacar as situações vivenciadas junto aos sujeitos, onde utilizaram o painel de desenhos como instrumento de memorização, é importante esclarecer que nos primeiros encontros de intervenção os mesmos apresentaram dificuldades significativas no que se refere à compreensão das orientações feitas pela pesquisadora, como também de memorização das atividades.

---

<sup>5</sup> Nomes fictícios.

No segundo encontro de intervenção foi proposta a atividade de confecção dos desenhos para elaboração do painel e, durante as atividades, Olga e Stephen demonstraram pouca compreensão acerca das orientações.

Mais adiante, os acontecimentos do terceiro encontro nos permite observar, por parte dos sujeitos, a utilização dos instrumentos psicológicos auxiliares. Inicialmente mostram-se confusos, mas a partir das orientações verbais conseguem assimilar o conteúdo veiculado no encontro e respondem às questões de maneira correta. Destacamos aqui o momento em que mostramos, pela primeira vez, o desenho confeccionado por eles, para representar a atividade “Tchu-tchu-au”:

Kika: Quem lembra que desenho é esse?  
Todos levantam a mão, mas não dizem nada.  
Kika: Ninguém lembra? Pode falar...  
Loretta: Tchu-tchu-au  
Kika: Muito bem! Mas, só a Loretta lembra?  
Kika: Que desenho é esse? De qual atividade? (aponto para um desenho)  
Olga: É da Suellen!  
Kika: Isso, é da Suellen! E... de quem é esse? (aponto para outro desenho)  
Olga: Stephen!  
Stephen: é meu não...  
Kika: Qual é o seu, Stephen?  
Olga aponta para o desenho de Stephen e diz: “é esse aqui”  
Kika: É esse? Stephen: É, eu que fiz.  
Kika: Então... esse desenho é de qual dança que a gente faz?  
Todos juntos respondem: Tchu-tchu-au!  
Kika: Então, qual a dança que a gente vai fazer agora?!  
Todos juntos respondem: Tchu-tchu-au!

Esse momento nos permite observar as formas de mediações verbais utilizadas para auxiliar os sujeitos na execução das atividades e compreenderem o que estava sendo solicitado. Por meio de questionamentos e demonstrações os direcionamos para compreender a situação e responder de forma correta os questionamentos, inclusive com a ajuda de outros sujeitos participantes, como quando Loretta respondeu corretamente na primeira vez que perguntamos.

Acreditamos que nesse momento se inicia o processo de internalização, o qual é tido como uma lei essencial para que se compreenda, de fato, como acontece o processo de desenvolvimento psicológico (ASBAHR, 2011), pois a compreensão dos significados da linguagem, veiculados pela professora-pesquisadora, possibilitaram o avanço no processo de abstração dos sujeitos.

Um pouco mais adiante no decorrer do encontro, sentamos novamente para mostrar os desenhos da próxima atividade. Perguntamos de qual atividade é o desenho que se encontra no painel e somente Loretta responde. Então perguntamos para Stephen e ele também responde (pois havia prestado atenção na fala de Loretta e repetiu a fala). Perguntamos em voz alta a todos os sujeitos, que respondem corretamente.

Kika: Então agora, o que vamos fazer?  
Stephen: Tchu-tchu-au!  
Olga: Não, a casa do Zé

## Dança e desenvolvimento da memória de crianças com Síndrome de Down.

Aqui podemos notar que a utilização do instrumento, as orientações verbais realizadas e as respostas corretas, feitas por Loretta, fizeram com que Olga compreendesse a situação, de maneira a orientar Stephen sobre a atividade que deveriam realizar. Esse processo nos aponta avanços qualitativos no processo de internalização dos significados dos conteúdos trabalhados, sobretudo do sujeito Olga, pois Stephen ainda apresentava dificuldades em fazer relações com os conteúdos trabalhados nos encontros.

Até aqui tivemos a intenção de descrever alguns fatos ocorridos nos primeiros encontros, onde eram evidentes as ações confusas por parte dos sujeitos com Síndrome de Down, e cabe enfatizar que os mesmos conseguiam compreender as atividades e realizar o que era proposto, pois estávamos construindo as orientações em processo e coletivamente.

Por volta do décimo encontro, as ações e falas das crianças ficaram mais claras e as mesmas demonstravam ter compreendido as atividades e, também aprendido a utilizar o instrumento auxiliar de memória, fato que não pôde ser observado nos encontros iniciais.

Uma situação relevante para a análise se refere a determinado diálogo estabelecido em um encontro, quando a professora-pesquisadora refaz a explicação sobre a utilização do painel de desenhos como instrumento auxiliar de memória, com a finalidade de dar continuidade às atividades daquele encontro, conforme abaixo:

Kika: E que dança temos que fazer agora?

Olga: Casa de brinquedos?

Kika: Ainda não, olha lá o desenho que acabamos de colar no painel, qual é?

Olga: Dança do corpo

Kika: Isso! Então, vamos fazer a dança do corpo.

Esclarecemos que o ensino acerca da utilização de instrumentos auxiliares de memória era retomado pela professora-pesquisadora em todos os encontros durante as “rodas de conversas finais”, conforme apresentaremos abaixo:

Kika: O que nós fizemos hoje?

Silêncio no grupo.

Kika: *Se a gente olhar para desenhos, conseguiremos responder?*

Stephen: *Sim!*

Kika: *Então olhem (e aponta para os desenhos), que desenho é o primeiro que está colado no painel?*

Hellen: *Tchu-tchu-au*

Kika: *Isso, e nós fizemos o tchu-tchu-au?*

E Todos dizem: *Sim!*

Ainda neste momento, da “roda de conversa final”, a professora-pesquisadora pergunta sobre todos os desenhos que estavam no painel, e os sujeitos, ao recorrerem aos desenhos do painel, respondendo corretamente quais as atividades foram realizadas.

Após a efetivação de 50% dos encontros de intervenção, um fato nos chamou a atenção, pois Olga conseguiu utilizar do instrumento auxiliar (painel de desenhos) de forma independente, sem orientações diretas, para responder questão feita pela professora-pesquisadora sobre a atividade “dança do corpo”, como descreveremos a seguir:

Depois de dançarmos a “Casa do Zé”, Loretta diz que “vamos realizar a ‘dança do corpo’ e, nesse momento, pergunto qual é o desenho que representa a “dança do corpo”, que deveria ser colocado no painel. Todos os sujeitos mostram o respectivo desenho e se dirigem ao painel para colocá-lo, no entanto, Olga distrai-se, pois se ocupava em colocar o seu tênis e pede ajuda. A professora-pesquisadora dirige-se a Olga e percebe certa dispersão dos demais sujeitos. Para retomar a atividade, pergunta:

*Kika: Nossa! Não lembro mais qual a atividade que devemos fazer, vocês sabem?*

*Olga: (olha para o painel) e responde: “a dança do corpo”.*

*Kika: Muito bem! Vamos dançar!*

Situação semelhante aconteceu com Stephen, quando em determinado encontro, no momento em que colocávamos a música no rádio, Stephen se dispersa ao olhar os brinquedos das prateleiras do local onde acontecia a intervenção. Nesse momento a professora-pesquisadora pergunta a Stephen qual a atividade deveria ser realizada e ele, olhando para o painel, responde: “A casa do Zé”.

Tais situações nos permitem avaliar que os sujeitos com deficiência intelectual, embora apresentem dificuldades para utilizar instrumentos auxiliares de memória, são capazes de aprender a desenvolver culturalmente suas funções psicológicas, como procuramos demonstrar no nosso trabalho, sobretudo quando participam de atividades educativas coletivas e planejadas intencionalmente pelo professor.

Segundo Vigotski e Luria (1996, p.183) “A capacidade de fazer uso de ferramentas torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico”, sendo que esse processo de aquisição e apropriação de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento de processos psicológicos internos e, simultaneamente, com a capacidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, configura-se o desenvolvimento cultural da mente da criança.

Seguimos compreendendo que as atividades do processo de intervenção possibilitaram aos sujeitos avançar na construção e desenvolvimento da função psicológica memória voluntária, sobretudo porque, considerando a atividade educativa da qual participaram, os mesmos registraram, conservaram e reproduziram os vestígios significativos de suas experiências, pois aprenderem a utilizar os instrumentos materiais auxiliares, como afirma Luria (1999) e, desta forma, acumularam informações e conhecimentos necessários a sua formação e atuação social. E, além disso, suas ações e compreensões avançaram de forma significativa, fato que é possível observar com a descrição e discussão dos dados, ainda que de forma sintética.

Segundo Almeida (2008), podemos entender a intrínseca relação entre memória e conhecimento, conhecimento e educação, educação e aprendizagem, aprendizagem e desenvolvimento, quando se está inserido no processo histórico, ou seja, no processo de construção das relações sociais e apropriações da cultura humana.

Defendemos, portanto, que a construção da memória voluntária pode ser estruturada por meio de vivências e apropriações culturais organizadas intencionalmente pelo professor, sendo que a dança, a música, o teatro, dentre outras manifestações artístico-culturais, podem oferecer possibilidades diferenciadas para o desenvolvimento humano de forma geral e, especificamente para os sujeitos deficientes (VYGOTSKY, 1995; 1997).

## **Dança e desenvolvimento da memória de crianças com Síndrome de Down.**

Com essa exposição queremos defender que não somente a atividade da dança pode ser estruturada para possibilitar o ensino sobre a utilização de objetos culturais/materiais como auxiliares na construção da memória, mas também, que todas as atividades sociais intencionalmente organizadas podem possibilitar essa aprendizagem.

Salientamos que o professor, nesse caso, precisa entender que as crianças com deficiência apresentam as mesmas condições orgânicas que os sujeitos sem deficiência, como afirmaram Vygotsky e Luria (1996) e, para isso, as crianças deficientes intelectuais precisam aprender a fazer o uso cultural dos instrumentos e signos para avançarem no desenvolvimento do seu psiquismo.

É importante ressaltar que somente conseguimos trabalhar com a atividade da dança e ensinar aos sujeitos da pesquisa diferentes coreografias pelo fato de os mesmos terem conseguido, através dos instrumentos auxiliares de memória, realizar as atividades planejadas para cada encontro, sendo que ao final dos encontros, tiveram condições de dançar as diferentes coreografias que foram memorizadas ao longo do processo de intervenção.

### **Considerações Finais**

Apoiados na teoria histórico-cultural, que enfatiza a importância de compreender a natureza social do homem a partir de processos educativos, esse artigo teve o objetivo de apresentar algumas discussões resultantes da pesquisa de Mestrado e possibilitar reflexões acerca das possibilidades de trabalho do professor na escola e defender uma educação de qualidade e inclusiva para os sujeitos com Síndrome de Down.

Procuramos apresentar elementos fundamentais para avançar às compreensões que tomam por natural o desenvolvimento humano e enfatizar a importância de um trabalho educativo intencional, orientado pelo professor, no processo de desenvolvimento dos sujeitos com Síndrome de Down e superar a relação inclusão-excludente desses sujeitos.

Defendemos, assim, que por meio de uma prática pedagógica fundamentada teoricamente numa concepção dialética de compreensão do homem e estruturada intencionalmente pelo professor numa direção ludo-pedagógica, será possível oferecer possibilidades para que os sujeitos com deficiência superem as suas condições inatas e passem a dominar e construir suas funções psicológicas, considerando as relações sociais e apropriações culturais a eles possibilitadas na escola.

No nosso trabalho de intervenção e pesquisa evidenciamos a atividade da dança, como essencial no processo de desenvolvimento da segunda natureza humana, vez que essa atividade engendra linguagens fundamentais para a construção das funções psicológicas superiores, principalmente a memória voluntária, necessárias ao processo de humanização dos seres humanos com ou sem deficiência.

Enfatizamos, portanto, que todo ser humano precisa vivenciar situações educativas diversificadas, participando de relações sociais e apropriações culturais diversas para a garantia do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, devemos considerar o processo de aprendizagem como essencial na

formação do indivíduo, o qual somente é conquistado pela criança a partir da atividade educativa e ensino de qualidade, sendo que os sujeitos com Síndrome de Down, assim como qualquer outro sujeito com deficiência intelectual, precisam vivenciar processos de ensino qualitativamente superiores.

Podemos pensar que a chave para a superação das dificuldades dos sujeitos deficientes intelectuais está atrelada a uma vivência social plena e efetiva, onde possam ser considerados como sujeitos sociais, ouvidos e trabalhados na escola a partir da deficiência e pela deficiência.

Portanto, defendemos a importância do trabalho de intervenção que realizamos com as crianças de nossa pesquisa, pois o mesmo evidencia a construção de metodologias de ensino diferenciadas, a partir da utilização de objetos culturais (materiais e simbólicos), visto que intencionamos contribuir, a partir da atividade da dança, com as possibilidades de transformação da educação escolar, sobretudo para os sujeitos com deficiência intelectual e, dessa forma possibilitarmos avanços na educação escolar numa direção inclusiva.

## **Referências**

- ALMEIDA, S.H.V. **Psicologia Histórico Cultural da Memória**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. São Paulo. (2008)
- BARROCO, S. M. S. **A Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 2004. 414 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. – Cap. 3 e 4. (Enviada em pdf )
- BARROCO, S. M. S. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Ogs: BARROCO, S.M.S.; Leonardo, N.S.T; SILVA, T. S.A. Maringá: Eduem, 2012. p. 41-66.
- BARROCO, S.M.S; A Teoria Histórico Cultural e o Atendimento Educacional Especializado à Pessoa com Deficiência Intelectual in: GUZZO, R.S.L; ARAUJO, C.M.M **Psicologia Escolar**: identificando e superando barreiras. Campinas, SP. Ed. Alinea, 2011.
- DAMIANI, M. F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção -painel: as pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional**. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012, Campinas. Anais. Campinas: UNICAMP, p. 1-9.
- DUARTE, N. A. **Individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**, Ed. Autores Associados, 1ª ed., Campinas/SP, 1993.
- GHIRELLO-PIRES, C.S.A. Formas usuais de entendimento sobre a Síndrome de Down e a Teoria Histórico-Cultural. In: **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Ogs: BARROCO, S.M.S.; Leonardo, N.S.T; SILVA, T. S.A. Maringá: Eduem, 2012. p. 7-10.
- LABAN, R. **Domínio do movimento**. (L. Ullmann, Trad.). São Paulo: Summus, 1978.
- LEONTIEV, A. N. Learning as a problem in psychology. IN: O'CONNOR, N. (org) **Recent Soviet Psychology**. London: Pergamon Press, 1961. p. 227-246.
- LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.



## Dança e desenvolvimento da memória de crianças com Síndrome de Down.

- LURIA, A. R. **A mente e a memória:** um pequeno livro sobre uma vasta memória. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MARTINS, L. M., **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre Docência. Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista: Bauru, 2011.
- RUBINSTEIN, J. L. (1967) **Principios de Psicología General.** México: Editorial Grijalbo, 1967.
- SANTOS, A.A.N. **A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com síndrome de down.** 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.
- SANTOS, N. A. A. **A dança como forma de linguagem corpo(oral):** buscando construir a função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down. Trabalho de Conclusão de Curso. Unesp: Presidente Prudente, 2011.
- SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica.** Campinas: Autores Associados. 13ª Ed, 2001.
- SAVIANI, D. Prefácio. In: **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural:** em defesa da humanização do homem. Ogs: BARROCO, S.M.S.; Leonardo, N.S.T; SILVA, T. S.A. Maringá: Eduem, 2012. p. 7-10.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.
- SOARES, C. L. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.
- VIGOTSKI, L. S. & LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. & LURIA, A. R. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño.** Madrid: Fundación Infancia y Aprendizage, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **El Desarrollo de Los Procesos Psicológicos Superiores.** Barcelona: Crítica, 2006
- VIGOTSKII, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia.** 4.ed. Madrid: Akal, 1998.
- VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas.** Tomo III. Madrid: Visor, 1995
- VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas.** Tomo I. Madrid: Visor, 1997.
- VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas:** tomo V. Fundamentos de Defectologia. Madrid: Portugal: Visor, 2007.