

Reflexões sobre o ensino de dança para alunos com Síndrome de Down

Reflexiones sobre la enseñanza de la danza para lós estudiantes con Síndrome de Down

Reflections on dance teaching for students with Down Syndrome

Mariana Baruco Machado Andraus

mari.baruco@gmail.com

Doutora em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, realizado com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Docente do curso de Graduação em Dança e professora participante no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Flávia Pagliusi

flaviapgl@gmail.com

Acadêmica do curso de Graduação em Dança da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Samuel Mendonça

samuelms@gmail.com

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Tipo de artigo: Original

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão quanto à possibilidade de inclusão por meio do ensino de dança. Partiu-se de uma breve exposição, baseada em literatura da área da saúde, sobre as características da Síndrome de Down, para argumentar sobre possíveis estratégias de inclusão que partam de uma perspectiva que seja efetiva e, ao mesmo tempo, transformadora. O estatuto epistemológico da dança, ainda em construção, tem-na fortalecido como área independente e autônoma. Na pós-modernidade, uma vez que cada vez mais os profissionais da dança constroem não somente a concepção cênica de seus espetáculos, mas, também, em muitos casos, a própria linguagem corporal a ser utilizada, é plausível e desejável fazer isso a partir de uma perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Dança inclusiva; Síndrome de Down; Dança e necessidades especiais.

RESUMEN

Este artículo se centra en la posibilidad de la inclusión a través de la educación en la danza. A partir de una breve exposición, sobre la base de la literatura de la salud, de las características del síndrome de Down, para discutir sobre las posibles estrategias de inclusión que se aleja de una perspectiva que es eficaz y, al mismo tiempo de transformación. El estatuto epistemológico de la danza, todavía en construcción, ha fortalecido esta área como independiente y autónoma. En la posmodernidad, ya que cada vez más profesionales de la danza a construir no sólo el diseño escénico de sus espectáculos, sino también, en muchos casos, el propio lenguaje corporal para ser utilizado, es razonable y conveniente hacerlo desde una perspectiva inclusiva.

Palabras-clave: Danza inclusiva; Síndrome de Down; Danza y necesidades especiales.

ABSTRACT

This article focuses on the possibility of inclusion through dance education. We start with a brief exposure, based on the literature on healthcare, regarding Down syndrome features, to argue about possible inclusion strategies that depart from a perspective that is effective and at the same time transforming. The epistemological status of dance, still under construction, has strengthened itself as an independent and autonomous area. In postmodernity, since dance professionals are increasingly creating not only the scenic design of their shows, but also, in many cases, the body language to be used, it is reasonable and desirable doing so from an inclusive perspective.

Keywords: Inclusive dance; Down Syndrome; Dance and special needs.

INTRODUÇÃO

O corpo humano, com seus incontáveis processos químico-fisiológicos, reserva suas surpresas. Era de se esperar que, em meio a tantas etapas de altíssima complexidade, algo pudesse, em algum momento, não seguir o curso esperado. E é devido a enganos microscópicos que, por vezes, um organismo completo se constrói de forma inusitada e surpreendente. A tão conhecida Síndrome de Down (SD) nasce, justamente, de um pequeno, mas perceptível, deslize genético.

O presente artigo, de cunho teórico, resultado de pesquisa qualitativo-bibliográfica, aborda os processos de inclusão social, especificamente o caso das pessoas com Síndrome de Down, tendo por objetivo analisar a dança como possibilidade educativa que promove a inclusão.

A Síndrome de Down, reconhecida como uma entidade nosológica somente em 1866 com o trabalho de Langdon Down, possui registros antigos ao longo da história, incluindo, entre eles, algumas obras de arte de pintores como Andrea Mantegna (1431-1506) – “Virgem e criança” e “Madona e criança” –, Jacobs Jordaens (1539-1678) – “Sátiro com camponeses” e “Adoração do pastor” – e Pieter Porbus (1523-1584) – “Transfiguração” (Pueschel, 1993). No entanto, a causa da SD foi descoberta somente em 1959, por Jerome Lejeune, Patrícia Jacobs e outros colaboradores (Pueschel, 1993), que a classificaram como genética. Hoje em dia já são conhecidos, basicamente, três mecanismos causadores da SD (Schwartzman, 1999a, *apud*. Silva & Dessen, 2002) que resultam em um cromossomo 21 a mais.

Dentre as principais causas da síndrome figura a idade materna avançada. Como a mulher nasce com uma determinada quantidade de óvulos que, ao longo de sua vida, vão sendo maturados e preparados para a fecundação, estes sofrem um processo de envelhecimento (Schwartzman, 1999b, *apud*. Silva & Dessen, 2002), podendo causar desarranjos durante a divisão celular.

Quanto ao fenótipo, a criança com SD apresenta hipotonia muscular ao nascer, o que acaba por retardar o desenvolvimento motor. Por causa disso, esses indivíduos podem manifestar dificuldade para sentar, andar e falar.

Além disso, também comumente apresentam malformações cardíacas, que normalmente precisam ser corrigidas cirurgicamente (Rasore-Quartino, 1999) e que requerer estratégias especiais no que concerne ao ensino de dança.

Enfatiza-se que o emprego de termos como “podem manifestar”, “comumente apresentam”, entre outros, neste artigo, é proposital e foi adotado porque não se pode generalizar: cada indivíduo é único e a história de vida pessoal e os estímulos recebidos desde os primeiros dias de vida em função das estratégias de inclusão e acessibilidade que se vêm criando e aprimorando nos últimos tempos – em especial desde a assinatura da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em Nova York, em 30 de março de 2007, promulgado no Brasil pelo Decreto no. 6.949 de 25 de agosto de 2009 (Presidência da República – Casa Civil, 2009) – fazem grande diferença no desenvolvimento do indivíduo, sendo este, inclusive, um objeto de discussão neste texto. Por outro lado, certas características, como as citadas (hipotonia muscular e tendência a alterações cardíacas) são prevalentes e, para se pensar um ensino de dança efetivamente inclusivo, não se pode fechar os olhos para a realidade.

Existe ainda uma série de alterações em diferentes regiões do cérebro que acabam por trazer diversas consequências, como “dificuldades nas formas de raciocínio que exigem entendimento simbólico, captação de relação temporo-espacial e elaboração de pensamento abstrato” (Casarin, 2007, p. 25), sendo todos esses requisitos fundamentais à prática artística. A autora menciona, ainda, como característica prevalente na SD um desequilíbrio no modo de perceber a realidade em sua diversidade e dificuldade em exercer constantes adaptações, afirmando que “a adaptação fluida a uma realidade variável decide em termos práticos a capacidade e possibilidade do ser humano aproveitar-se da independência e autonomia na vida diária” (Casarin, 2007, p. 25).

Nesse sentido, cita-se o trabalho de Andraus, no qual se afirma que “o ensino sistematizado de improvisação em dança revela-se um conteúdo poderoso para ajudar o educando a desenvolver-se com autonomia” (Andraus, 2013, p. 809), justamente porque a o exercício de tomada de decisões em processos de improvisação em dança

é entendido, no trabalho citado, como um exercício de liberdade, e “Essa liberdade é o que permite ao aluno desenvolver sua capacidade de escolha, requisito fundamental a um improvisador” (Andraus, 2013, p. 809). Em que pese o fato de que não se pretende discorrer sobre o conceito de autonomia, é preciso destacar Kant (1985) como pensador que problematizou esta questão em articulação com o tema da liberdade. No contexto do Iluminismo, evidenciou a importância da saída do estado de menoridade pelo homem, por meio da superação da preguiça e da covardia (Kant, 1985). Nota-se que a dimensão da conquista da autonomia é individual e depende da vontade do indivíduo.

Então, se por um lado, o trabalho de improvisação pode significar um desafio para o educando com SD porque ele tende a encontrar “dificuldade em exercer constantes adaptações” (Casarin, 2007, p. 25), por outro lado um exercício desta natureza, conduzido com firmeza e afetividade pelo professor, sem desqualificar o aluno diante dos fracassos, mas, ao mesmo tempo, sem se acomodar diante deste aluno com falsas crenças como “ele não irá conseguir, então é melhor não cobrar”, pode configurar uma estratégia profícua para se pensar a educação artístico-corporal desses educandos.

Casarin (2007) ainda afirma que

(...) a aprendizagem e a elaboração de respostas podem ser mais lentas e trabalhosas quando as alterações estão presentes, como na Síndrome de Down. A retenção de informação pode estar sujeita ao esquecimento, o processamento das informações podem estar dificultado e o bloqueio informativo pode atrapalhar a aprendizagem e a dificuldade de habituação pode levar à dificuldade de desprendimento de um estímulo para dedicar-se a outro (Casarin, 2007, p. 25).

Mais uma vez, um trabalho sistemático de improvisação pode auxiliar o educando com Síndrome de Down na medida em que não se cobra dele que memorize sequências, como se a ampliação do conhecimento em dança estivesse atrelada à capacidade de memorização. Momentos pontuais de elaboração de pequenas sequências

podem ser válidos como um exercício para desenvolver esta capacidade, sem configurarem, no entanto, um pilar para o ensino de dança – como ocorre no contexto tradicional de ensino de técnicas codificadas como o *ballet* clássico.

Apesar de as características fenotípicas serem determinadas geneticamente, o ambiente é fator fundamental no que diz respeito ao grau de profundidade de cada uma dessas alterações. A intervenção precoce e a estimulação da criança desde os primeiros meses de vida vêm se fazendo cada vez mais presentes, graças à disponibilidade de informações a respeito e a mecanismos diagnósticos que, ao permitir o diagnóstico pré-natal da SD, auxiliam a aceitação da família e o planejamento de estratégias para estimulação do desenvolvimento.

Do ponto de vista formal, este artigo está estruturado em três momentos. Parte-se de uma investigação sobre “As relações familiares: o bebê ideal x o bebê real”, em seguida discute-se “O ambiente escolar e a educação inclusiva” para então se discorrer sobre “A dança na educação inclusiva”.

AS RELAÇÕES FAMILIARES: O BEBÊ IDEAL X O BEBÊ REAL

É extremamente difícil para a família, e principalmente para a mãe, sufocar a imagem do bebê idealizado ao longo dos nove meses de gestação para dar lugar ao bebê real, muito diferente do primeiro. Sentimentos como raiva, culpa e angústia se misturam em um verdadeiro turbilhão, construindo um estado de luto (Sunelaitis, Arruda & Marcom, 2007). No entanto, na maioria das vezes, esses pais passam a buscar ativamente informação a respeito da síndrome, bem como programas de auxílio do governo, e mesmo outras pessoas que vivem a experiência de ter um familiar próximo com este diagnóstico (Pueschel, 1993). Além disso, também reconhecem que o estímulo precoce é de extrema importância para que a criança se desenvolva da melhor maneira possível (Silva & Dessen, 2003). Apesar disso, as expectativas dos pais com relação ao futuro da criança com SD estão, na maioria das vezes, aquém daquilo que provavelmente esta conseguirá atingir, e é preciso a aceitação desta realidade para se começar a pensar em inclusão, para se trabalhar esta expectativa de modo a

ajudar esses pais a enxergarem as qualidades de seus filhos – as reais, não as imaginadas.

De acordo com Voivodic e Storer (2002), “São as primeiras experiências emocionais e de aprendizagem, vivenciadas nas relações com os pais, que serão responsáveis pela formação da identidade e, em grande parte, pelo desenvolvimento da criança” (Voivodic & Storer, 2002, p. 32). No caso específico das crianças com SD, essas primeiras experiências podem ficar comprometidas devido ao impacto que a notícia deste diagnóstico produz na família. Desta forma, para Casarin (2001), a criança com SD possui, além da condição de anomalia da qual é portadora, todos os reflexos decorrentes da dificuldade de uma ligação afetiva entre a mãe e a criança desde os primeiros momentos de vida, o que pode afetar suas possibilidades de desenvolvimento. Sentimentos negativos com relação à criança recém-nascida são extremamente comuns em um primeiro momento; contudo, aos poucos, estes vão sendo substituídos por sentimentos de carinho e dedicação (Porto & Baltazar, 2005).

O ritmo do desenvolvimento neuropsicomotor na criança com SD é mais lento se comparado a crianças não portadoras da síndrome, e este fato “(...) pode prejudicar as expectativas que a família e a sociedade têm da pessoa com Síndrome de Down” (Ramos, Caetano, Soares & Rolim, 2006, p. 266). Durante certo tempo, isso foi determinante no que diz respeito à estimulação do bebê, que era deixada de lado, uma vez que a criança era considerada incapaz (Ramos et al., 2006). Hoje, no entanto, esta visão vem sendo modificada, uma vez que a SD está cada vez mais presente em nosso cotidiano, seja por meio de propagandas, novelas ou campanhas (Porto & Baltazar, 2005).

Para que seja possível proporcionar um ambiente favorável a fim de que o desenvolvimento da criança com SD ocorra da melhor maneira possível, a estimulação precoce faz-se necessária. O primeiro passo se dá ainda logo após o parto, no hospital, situação em que a maioria dos pais recebe a notícia do diagnóstico da SD. De acordo com estudos de Porto & Baltazar (2005):

Quarenta por cento dos pais relataram que o médico os informou que seu filho possuía Síndrome de Down

de uma maneira incompleta e destrutiva, enquanto 20% sentiram indiferença por parte do médico e outros 20%, preocupação, o que pode ter influenciado uma má aceitação do filho por parte dos pais (Porto & Baltazar, 2005, p. 32).

Desta forma, o acompanhamento de um psicólogo, muitas vezes, pode fazer a diferença no tocante à reação imediata dos pais e aos primeiros momentos da vida do bebê (Porto & Baltazar, 2005).

Vê-se, pelo que precede, que o diagnóstico da SD, especialmente para os pais, tem potencial desestabilizador em vários aspectos da vida familiar. Assim, faz-se necessário o investimento em programas de intervenção que visem a fornecer atendimento especializado a essas famílias desde o diagnóstico da SD, o qual deve ser feito, preferencialmente, ainda durante a gestação. Desta maneira, estes pais poderão receber o auxílio necessário para que o processo de adaptação à criança ocorra de forma plena, oferecendo suporte clínico e psicológico. Com essas medidas,

(...) pais e familiares [conseguiriam] lidar de modo mais adequado com a criança com SD, facilitando o desenvolvimento de todo o seu potencial e contribuindo para a qualidade de vida destas famílias e para o estabelecimento de relações familiares mais saudáveis (Henn, Piccini & Garcia, 2008, p. 491).

Além do atendimento especializado durante a gestação, intervenções nos estágios iniciais de desenvolvimento, com atendimento psicológico, fisioterápico e fonoaudiológico auxiliarão no desenvolvimento motor e repercutirão positivamente quando a criança chegar ao estágio em que começará aprender dança. Na outra via, a experiência com a dança auxiliará esses atendimentos, permitindo que esta criança exercite corpo e mente em uma atividade que proporciona experiência estética, que nenhum dos atendimentos clínicos irá proporcionar. A arte traz ao indivíduo experiências de construção de sentidos e significados para a própria vida, de pertinência à espécie humana – “eu danço como os outros dançam” –, favorecendo a construção da autoimagem e desenvolvendo a autoestima. Passa-se, agora, a discutir aspectos que envolvem o ambiente escolar e a educação inclusiva.

O AMBIENTE ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Aos pais resta a dúvida a respeito do que fazer quando o filho com SD atinge a idade escolar. Qual seria o melhor caminho: o ensino regular ou uma escola especializada? Como se darão as relações entre os colegas de classe, professores e funcionários?

A resposta a essas perguntas não é simples, e só aparece após as primeiras experiências escolares. A criança com SD precisa frequentar algum tipo de espaço escolar, não há dúvidas, uma vez que este oferece uma gama de estímulos cognitivos e relacionais que impulsionarão o desenvolvimento daquele indivíduo. Assim, é necessário averiguar como a criança se adapta a determinada escola, seja ela especializada ou não.

Como com qualquer outra criança, não é possível estipular ou prever quais serão os limites alcançados por aquele determinado indivíduo ao longo de sua vida e, desta forma, não se pode trabalhar com generalizações quando o assunto é a educação da criança com SD, especialmente a educação artística. Contudo, é preciso levar em consideração que existem necessidades educacionais próprias relacionadas às especificidades da síndrome, e que estas devem ser investigadas e trabalhadas apropriadamente visando a uma maior compreensão das informações que estão sendo transmitidas (Bissoto, 2005). Desta forma, é importante a presença de profissionais capacitados em sala de aula, que detenham um conhecimento básico a respeito da síndrome e do manejo de seu portador. Além do conhecimento técnico, condição *sine qua non* para o êxito do trabalho com crianças com SD, parece também fundamental a sensibilidade do profissional para a compreensão de cada criança no seu universo, respeitando a singularidade, o potencial e a condição de desenvolvimento no contexto da aprendizagem. Em princípio, uma boa formação técnica parece suficiente para esta percepção; no entanto, não se trata apenas de diagnosticar a potência da criança por meio de um padrão, mas, justamente, por meio daquilo que não se repete compreender as nuances de cada um.

Apesar de isso ainda não ser uma realidade na grande maioria das escolas em diversos países, existe um esforço atual para que a educação se torne cada dia

mais inclusiva. De acordo com o Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento - *International Disability and Development Consortium* (IDDC) -, realizado em março de 1998, em Angra, na Índia (Almeida, 2007), a educação inclusiva só existe quando se reconhece que todos os alunos podem aprender, respeitando-se suas diferenças, e quando o sistema educacional permite que estruturas, sistemas e metodologias atendam à demanda do aluno e possibilita estratégias para a promoção de uma sociedade inclusiva, não oferecendo restrição de materiais e recursos para o trabalho (Almeida, 2007). Além disso, a educação inclusiva tem "(...) como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de nenhuma natureza, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos" (Alves & Barbosa, 2006).

Assim, a educação inclusiva pressupõe que, apesar de as crianças com e sem SD – ou outras necessidades especiais – possuírem objetivos e processos diferentes na escola, elas podem aprender juntas. Isso significa que o processo de desenvolvimento deve ser diversificado e criativo, visando ao atendimento das demandas e necessidades peculiares de cada indivíduo (Alves & Barbosa, 2006). Assim, de acordo com Teixeira & Kubo (2008):

(...) A educação inclusiva é benéfica para todos os alunos e não apenas para aqueles que, aparentemente, enfrentariam maiores obstáculos para desenvolverem relações de amizade com seus colegas. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino é um processo complexo que requer o envolvimento e a participação de todos os integrantes das organizações escolares (Teixeira & Kubo, 2008, p. 91).

No Brasil, já está em vigor, desde 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, da Secretaria de Educação Especial, que busca "(...) promover a educação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva" (Ministério da Educação, 2007). O programa está funcionando, atualmente, em 162 municípios, oferecendo cursos de formação de gestores e educadores. Discorre-se,

no próximo tópico, sobre a dança no contexto da educação inclusiva.

A DANÇA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A arte, de modo geral, abre espaço para a expressão de sentimentos e ideias, possibilitando o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, bem como a vivência de experiências estéticas, sendo, desta maneira, uma importante estratégia formativa, potencializadora da sensibilidade. Por causa disso, ela figura entre os principais estímulos utilizados em educação, especialmente nos primeiros estágios (4 a 6 anos, correspondente à Educação Infantil, no Brasil, e 6 a 8 anos, correspondente aos dos primeiros anos do Ensino Fundamental), seja com crianças portadoras ou não da SD. Suas diversas modalidades – entre elas a música, o teatro, a dança e as artes visuais – possuem uma gama de potencialidades que podem ser utilizadas para a transposição de dificuldades enfrentadas por portadores da SD.

A dança, por exemplo, exerce grande influência física e intelectual na formação do indivíduo, sendo capaz de produzir melhora considerável no que diz respeito à coordenação motora, à noção de lateralidade, consciência do próprio corpo e do espaço, além de trabalhar a expressividade e a criação de uma linguagem individual e única por meio do movimento (Flores & Bankoff, 2010). Além disso, trabalha aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento do esquema corporal que, por sua vez, tem papel importante no que diz respeito ao domínio psicomotor, ou seja, influencia diretamente no desenvolvimento de habilidades motoras (Furlan, Moreira & Rodrigues, 2008).

Existem, ainda, trabalhos que ressaltam o potencial terapêutico da dança, dentre os quais se pode citar como um dos mais difundidos no Brasil a dançaterapia, desenvolvida pela bailarina argentina Maria Fux (1988). Tendo trabalhado com diversos pacientes, tanto sem necessidades especiais quanto com deficiência visual, auditiva, SD, autistas, entre outras, Fux aperfeiçoou cada vez mais seu fazer em sala de aula e chegou à conclusão de que, na dançaterapia, é necessário reconhecer, primeiramente, as inúmeras mudanças que se operam no próprio corpo mediante diferentes estímulos e experiências, para que, então, seja

possível reconhecê-las e estimulá-las nos outros. Para tanto, a bailarina utiliza diversos tipos de estímulos para o movimento, tais como cores, objetos, música e palavras. Dessa forma, o indivíduo apropria-se, aos poucos, de seu próprio corpo e seus movimentos. Para Fux,

O corpo, quando se expressa no espaço, realiza sequências que são seu universo. O homem é um universo em miniatura. Através daquilo que sente e vive, transforma seu ritmo interno em sons – que podem ser palavras –, e se o desenvolve no espaço, com seu corpo, pode expressar aquilo que é, seus medos, suas angústias, suas alegrias (Fux, 1988, p. 95).

A autora complementa seu pensamento enfatizando a importância do reconhecimento de um ritmo interno para a construção da experiência percebida pelo sujeito:

O conhecimento do ritmo interno pode constituir uma experiência enriquecedora, que permitiria aos especialistas reconhecer e interpretar a linguagem profunda que têm diante deles: um corpo que está expressando seu mundo interno, que nos conta como está, sem palavras, com a linguagem não-verbal do movimento (Fux, 1988, p. 95).

Embora a autora se refira à percepção da experiência pelo especialista, é possível inferir que o reconhecimento do ritmo interno é, mais do que um recurso técnico para quem ensina dança, um conteúdo primordial a ser trabalhado junto ao aluno, em consonância com a própria valorização da subjetividade preconizada pela pós-modernidade, após o advento de pesquisas de abordagem fenomenológica como as de Merleau-Ponty (1999) e Husserl (2006), que influenciaram e influenciam terminantemente grande parte da produção em dança contemporânea.

Pouco se discute, ainda, a respeito do potencial artístico que a dança – ou qualquer outro tipo da arte – possibilita. Esta discussão está restrita aos próprios circuitos das artes, mas, ao transpor para a sociedade em geral, esta ainda entende as relações de ensino de forma muito pragmática e, no que compete à arte, presa a um paradigma que a entende como supérflua. Biesta (2013) afirma que

(...) a relação entre os governos e os cidadãos mudou em muitos casos de uma relação política para uma relação econômica: uma relação entre o Estado como provedor de serviços públicos e o contribuinte como o consumidor de serviços estatais. *Value for Money* [bom uso do dinheiro dos impostos] tornou-se um princípio orientador nas transações entre o Estado e seus contribuintes. Essa maneira de pensar está na base do surgimento de uma cultura de prestação de contas que resultou em sistemas rigorosos de inspeção e controle e em protocolos educacionais cada vez mais prescritivos. É também a lógica por trás dos sistemas de vales-educação e da ideia de que os pais, como os consumidores da educação de seus filhos, devem decidir em última análise o que deve ser oferecido nas escolas (Biesta, 2013, p. 36).

Pais que decidem o que deve ser oferecido nas escolas e que não tenham sido, eles próprios, conscientizados do valor da arte na sociedade, tendem a preferir que seus filhos aprendam os requisitos e informações explicitamente necessários à formação em profissões mais “rentáveis” e muitas vezes ignoram que as habilidades desenvolvidas em arte-educação podem auxiliar seus filhos, inclusive, a atingir esses objetivos.

No que se refere à produção em dança inclusiva, muito do que se produz ainda possui um apelo de caráter filantrópico, que mais expõe a deficiência do que a naturaliza. Em alguns casos, tragicamente, a deficiência está relacionada à própria mensagem que se deseja transmitir ao público – o que, muitas vezes, acaba por expor o indivíduo, excluindo-o sob o pretexto de incluir. O bailarino (com deficiência ou não) não é entendido como possuidor de um estilo próprio de movimentação, capaz de comunicar e expressar, mas sim como símbolo de superação e alvo de compaixão. Para que se possa começar a falar em dança inclusiva, este cenário precisa ser modificado. A deficiência nestes casos, nota-se, está na própria arte, e não na deficiência em si.

No entanto, já existem trabalhos que são produzidos por companhias compostas por integrantes com e sem deficiência, cujos espetáculos têm, em sua concepção estética, uma proposta inclusiva. Dentre estas companhias podemos citar a Crepúsculo Cia de Dança (Belo Horizonte, MG, Brasil), a Giradança (Natal, RN, Brasil) e a

Cia Integrada Multidisciplinar (Lisboa, Portugal). A primeira, criada em 1996 como parte integrante da Associação Crepúsculo, possui como referência a pesquisa em arte contemporânea e é hoje referência nacional quando o assunto é dança inclusiva; a companhia defende que “(...) a troca entre as diferenças produz novas consciências, vivências e reflexões, propiciando acontecimento de soma e amplitude dos seres” (Crepúsculo Cia de Dança, 2013). Já a segunda, criada em 2005 por Anderson Leão e Roberto Morais (Giradança, 2013), ganhou destaque recentemente na revista portuguesa *Mutante*, na qual se destaca que “(...) a diferença é vista como ferramenta de trabalho, como desafio de ir mais além na inclusão social através da dança contemporânea e das possibilidades de expressão corporal que esta oferece” (Capitão, 2013, p. 100). E, por fim, a Cia Integrada Multidisciplinar (CIM), fundada em 2007, que mantém uma parceria com a Associação de Paralisia Cerebral de Lisboa (APCL), a Associação Vo’Arte e o Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkain (CRPCCG) para a realização de seus trabalhos. A CIM pretende uma “constante reflexão da arte associada à pessoa com necessidades especiais, como meio integrador e de desenvolvimento de competências” (CIM, 2013).

Espectáculos de dança que tomam a deficiência como assunto – ao invés de, ao contrário, incluir a pessoa com deficiência para tratar de outros assuntos ou conceitos, os quais poderiam ser adotados, inclusive, por companhias não inclusivas – não perfazem o que seria a verdadeira inclusão de indivíduos portadores de SD ou de qualquer outra deficiência física ou intelectual. Esta se dá quando os limites da deficiência são transcendidos, passando-se, assim, a enxergar o portador da síndrome como um ser humano com uma expressividade única.

CONCLUSÃO

Este artigo buscou propor uma reflexão sobre o ensino de dança para crianças com Síndrome de Down e citou exemplos de companhias de dança que vêm realizando espetáculos efetivamente inclusivos. Para tal, partiu de uma breve exposição, baseada em literatura da área da saúde, sobre características da Síndrome de Down, considerando-

se a importância de divulgar este conjunto de informações para o público específico da dança e da arte-educação para proposições de estratégias de ensino de dança que sejam realistas e, justamente por isso, transformadoras.

É importante que, cada vez mais, o arte-educador tenha elementos para construir o seu pensar e, também, estratégias práticas de trabalho em arte e em arte-educação, com fundamentação teórica, de modo que ele esteja apto a propor estratégias em interlocução com os profissionais da área de saúde, dado que, cada vez mais, as equipes multidisciplinares vêm constituindo um modelo de atendimento em saúde.

O estatuto epistemológico da dança, ainda em construção, tem se fortalecido como área independente e autônoma. Na pós-modernidade, uma vez que cada vez mais os profissionais da dança constroem não somente a concepção cênica de seus espetáculos, mas, também, em muitos casos, a própria linguagem corporal a ser utilizada, é plausível e desejável fazer isso a partir de uma perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. S. R. (2013). A escola inclusiva no século XXI. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/seculoxxi#topo>. Acesso em 23 de junho de 2013.

ALVES, D. O., & BARBOSA, K. A. M. (2006). Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: Roth, B. W. (Org.). *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Brasília: Ministério da Educação (Secretaria de Educação Especial).

ANDRAUS, M. B. M. *Ensino de improvisação em dança: busca de uma dimensão epistemológica a partir da experiência artística e docente na prática da dança*. Trabalho publicado nos Anais do VII Seminário "A produção do conhecimento em Educação/ Política Educacional do século XXI: paradoxos, limites e possibilidades", realizado de 7 a 9 de outubro de 2013. pp. 806-811. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/out/anais-do-vii-seminario---2013.pdf> Acesso em 11/10/2013.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BISSOTO, M. L. (2005). Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. *Ciência & Cognição*, 4, 80-88.

CAPITÃO, S. Q. (2013). Gira Dança: Conquista do corpo. *Mutante*, 17, 98-105.

CASARIN, S. (2001). *Os vínculos familiares e a identidade da pessoa com Síndrome de Down*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CASARIN, S. (2007). *Síndrome de Down: caminhos da vida*. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Companhia Integrada Multidisciplinar. Sobre a CIM. Disponível em: <http://ciaintegradamultidisciplinar.blogspot.com.br/p/about-cim.html> Acesso em 21/11/2013.

Crepúsculo Cia de Dança. Disponível em: <http://www.crepusculo.org.br/crepusculo-cia-de-danca/> Acesso em 21/11/2013.

FLORES, M. I., & BANKOFF, A. D. P. (2010). Influência da dança expressiva sobre o equilíbrio corporal em portadores da Síndrome de Down. *Conexões*, 8 (3), 35-46.

FURLAN, S., Moreira, V. A. V., & RODRIGUES, G. M. (2008). Esquema corporal em indivíduos com Síndrome de Down: uma análise através da dança. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esports*, 7 (3), 235-43.

FUX, M. (1988). *Dançaterapia*. São Paulo: Summus.

Giradança. *Companhia*. Disponível em: <http://www.giradanca.com/#!companhia/cson> Acesso em 21/11/2013.

HENN, C. G., Piccinini, C. A., & Garcias, G. L. (2008). A família no contexto da Síndrome de Down: revisando a literatura. *Psicologia em Estudo*, 13 (3), 485-93. doi: 10.1590/S1413-73722008000300009

HUSSERL, E. (2006). *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: Introdução geral à fenomenologia pura*. 2. ed. São Paulo: Ideias e Letras.

KANT, I. (1985). Resposta à pergunta o que é Esclarecimento. In *Textos Seletos*. 2.ed. Petrópolis: Vozes.

MERLEAU-PONTY, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. Tradução Carlos Alberti Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes.

Ministério da Educação (Secretaria de Educação Especial). Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2013). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826. Acesso em 23 de junho de 2013.

OTTO, P. A., NETTO, R. C. M., & VIANNA-MORGANTI, A. M. (2009). Princípios de Genética Humana e Médica. In: Lopes, A. C. *Tratado de Clínica Médica* (pp. 1816-47). 2. ed. São Paulo: Roca.

OTTO, P. A. (2009). Aconselhamento Genético e Cálculo de Riscos. In: Lopes, A. C. *Tratado de Clínica Médica* (pp.1847-58). 2. ed. São Paulo: Roca.

PENNINGTON, B. F., MOON, J., EDGIN, J., STEDRON, J., & NADEL, L. (2003). The neuropsychology of Down syndrome: evidence for hippocampal dysfunction. *Child Development*; 74 (1), 75-93.

PORTO, T. H., & BALTAZAR, J. A. (2005). Análise das percepções e consequências na relação entre os pais e portadores da Síndrome de Down. *Terra e Cultura*, 40 (21), 29-35.

Presidência da República – Casa Civil. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 21/11/2013.

PUESCHEL, S. (1993). Síndrome de Down: Guia para pais e educadores. Trad. Lucia Helena Reily. Campinas, SP: Papyrus.

RAMOS, A. F., CAETANO, J. A., SOARES, E., & ROLIM, K. M. C. (2006). A convivência da família com o portador de Síndrome de Down à luz da Teoria Humanística. *Rev Bras Enferm*, 59 (3), 262-8. doi: 10.1590/S0034-71672006000300003

RASORE-QUARTINO, A. (1999). The present state of medical knowledge in Down syndrome. In: Rondal, J., Nadel, L. *Down syndrome: a review of current knowledge – World Congress* (pp. 153-62), 6 ed. London: Whurr.

SCHWARTZMAN, J. S. (1999a). Histórico. In: Schwartzman, J.S. (Org.). *Síndrome de Down* (pp. 3-15). São Paulo: Mackenzie.

SCHWARTZMAN, J. S. (1999b). Generealidades. In: Schwartzman, J.S. (Org.). *Síndrome de Down* (pp. 16-31). São Paulo: Mackenzie.

SILVA, N. L. P., & DESSEN, M. A. (2002). Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia*, 6 (2), 167-76.

Silva, N. L. P., & DESSEN, M. A. (2003). Crianças com Síndrome de Down e suas Interações Familiares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 503-14. doi: 10.1590/S0102-79722003000300009

SUNELAITIS, R. C., ARRUDA, D. C., & MARCON, S. S. (2007). A repercussão de um diagnóstico de síndrome de Down no cotidiano familiar: perspectiva da mãe. *Acta Paul Enferm*, 20 (3), 264-71. doi: 10.1590/S0103-21002007000300004

VOIVODIC, M. A. M. A., & STORER, M. R. S. (2002). O desenvolvimento cognitivo das crianças com Síndrome de Down à luz das relações familiares. *Psicologia: Teoria e Prática*, 4 (2), 31-40.