

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

THAIELY COSTA DA SILVA

**AVALIAÇÃO MOTORA ADAPTADA PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE
DOWN: REALIDADES DO SEU DESEMPENHO MOTOR**

PORTO ALEGRE

2017

THAIELY COSTA DA SILVA

**AVALIAÇÃO MOTORA ADAPTADA PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE
DOWN: REALIDADES DO SEU DESEMPENHO MOTOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de
Graduação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e dança
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dra. Adriana Berleze

PORTO ALEGRE

2017

AGRADECIMENTOS

Dedico esta pesquisa a todos aqueles que lutam por um mundo mais justo, igualitário e equiparado, que lutam por igualdades de direitos e respeitam as diferenças de cada ser humano, independente de cor, raça, opção sexual, classe social e limitações.

Dedico meus estudos para todas as crianças que de alguma forma me incentivaram através de suas carências a estudar e me qualificar para ser uma professora melhor e futuramente utilizar-me dos conhecimentos adquiridos como meio de transformação social.

Ainda, faço desta dedicatória um agradecimento, dedicando esta pesquisa à minha família, ao meu querido pai que me apoiou e incentivou em minha caminhada acadêmica, à minha irmã que me auxiliou desde o início em minha escolha pelo curso de educação física e em especial à minha mãe que como professora me passou a vontade de fazer a diferença na vida das crianças.

Por último e muito especialmente, quero agradecer à minha orientadora, Adriana Berleze, por ter aceitado me conduzir neste desafiante caminho e por me acompanhar mesmo em meio às turbulências da vida. Fica aqui o meu MUITO OBRIGADA!

THAIELY COSTA DA SILVA

**AVALIAÇÃO MOTORA ADAPTADA PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE
DOWN: REALIDADES DO SEU DESEMPENHO MOTOR**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à Comissão de Graduação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado(a) em Educação Física.

Aprovado em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Nome do professor - instituição

Nome do professor - instituição

Nome do professor - instituição (orientador)

RESUMO

A inclusão de crianças com deficiência é uma conquista que permeia diversos desafios. Não se pode querer que todo o grupo realize a mesma tarefa, ou que uma atividade resulte em uma mesma aprendizagem para todos. Nesta perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver uma avaliação motora adaptada e avaliar o desempenho motor de crianças com Síndrome de Down (SD). Fizeram parte da pesquisa três meninas com SD, com idades de 8, 13 e 14 anos, estando respectivamente no terceiro, quinto e sexto ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública municipal de Canoas/RS. A avaliação motora adaptada foi baseada no Teste de Equilíbrio de Bruininks e Oseretsky (1994), e no teste de desenvolvimento motor grosso (TGMD-2) de Ulrich (2000). A adaptação ocorreu através do protocolo lúdico e protocolo lúdico em contexto. Algumas adaptações dos protocolos foram pré definidas e outras realizadas ao longo de aplicação de testes, conforme necessário para cada criança. Cada subitem do teste sofreu em média uma ou duas adaptações. Quanto à avaliação do desempenho motor, para a maioria das habilidades, foi observado o protocolo em contexto tendo as crianças melhor desempenho comparado ao protocolo lúdico, assim como o desempenho foi melhor no protocolo lúdico em comparação ao protocolo padrão. Como conclusão do estudo, ficou evidente que o concreto para a aprendizagem e interesse da criança é muito eficiente, e quando se trata de crianças especiais essas estratégias de aprendizagem se tornam ainda mais importantes.

Palavras-chave: Avaliação Motora Adaptada – Desempenho Motor – Criança com Síndrome de Down.

ABSTRACT

The inclusion of children with disabilities is an achievement that permeates various challenges. One can not want the whole group to perceive the same task, or that one activity results in the same learning for all. In this perspective, the general objective of the research was developed an adapted motor evaluation and to evaluate the motor performance of children with Down Syndrome (DS). They were part of the survey of girls with DS, aged 8, 13 and 14 years old, respectively in the third, fifth and sixth year of elementary school, in a municipal public school in Canoas / RS. A motor assessment adapted to the diagnosis without Bruininks and Oseretsky's Balance (1994) and without Ulrich's (2000) Gross Motor Development Test (TGMD-2). An adaptation through the ludic protocol and playful protocol in context. Some adaptations of the protocols were pre-defined and others were performed during the application of the testicles as needed for each child. Each subitem of the test underwent on average 1 or 2 adaptations. Regarding the evaluation of the motor performance, for the most abilities, the protocol was observed in context having as children better performance compared to the ludic protocol, as well as the performance was better in the ludic protocol compared to the standard protocol. As a conclusion of the study, it became apparent to work for the learning and fun of the child and very efficient, and when it comes to special children.

Keywords: Adapted motor assessment – Performance motor – Down Syndrome child.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....	23
Quadro 2.....	24
Quadro 3.....	28
Quadro 4.....	28
Quadro 5.....	29
Quadro 6.....	30
Quadro 7.....	32
Quadro 8.....	32
Quadro 9.....	34
Quadro 10.....	34
Quadro 11.....	36
Quadro 12.....	38
Quadro 13.....	39
Quadro 14.....	40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REVISÃO DE LITERATURA	12
2.1 Inclusão Social: ênfase à Síndrome de Down	12
2.2 Coordenação Motora: ênfase em adaptações lúdicas	16
2.3 Orientações Pedagógicas: ênfase ao contexto familiar e escolar	19
3 METODOLOGIA	22
3.1 Caracterização e participantes da pesquisa	22
3.2 Procedimentos éticos	23
3.3 Instrumentos utilizados	23
3.3.1 Avaliação Motora: equilíbrio	23
3.3.2 Avaliação Locomotora: passada e galope	24
3.4 Análise dos dados	25
4 RESULTADOS CONQUISTADOS	27
4.1 Equilíbrio: adaptações e desempenho motor	27
4.1.1 Adaptações do protocolo	27
4.1.2 Desempenho motor dos testes de equilíbrio	29
4.2 Habilidades Locomotoras: adaptações e desempenho motor	31
4.3 Desempenho motor dos testes de habilidades locomotoras	33
4.3.1 Participante A (8 anos)	33
4.3.2 Participante B (13 anos)	35

4.3.3 Participante C (14 anos).....	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
5.1 Limitações do estudo	43
5.2 Sugestões para futuros estudos.....	43
REFERÊNCIAS.....	45
ANEXO 1 – Termo de Consentimento para Pesquisa	50
ANEXO 2 – Termo de Consentimento para Pesquisa	51
ANEXO 3 – Termo de Consentimento para Pesquisa	52

1 INTRODUÇÃO

A inclusão social é um assunto bastante discutido no século XXI, suas evoluções na educação, conforme Maciel (2000), Abramowicz (1997) e Stainback & Stainback (1999), nos direitos dos cidadãos com deficiências, e ainda as formulações contra o preconceito que ressaltam o quanto somos todos iguais. Porém, de acordo com Gorla (2005), Pick (2004) e Berleze (2009), pesquisas interventivas inclusivas são raras. Para Gorla e Araujo (2007), quando se trata de avaliação motora para pessoas com deficiência, os protocolos são ainda mais restritos.

Atualmente no Brasil, existem 300 mil pessoas com Síndrome de Down (SD)¹. No entanto, podemos observar que mesmo com essa quantidade significativa, ainda faltam iniciativas no que diz respeito a direitos e possibilidades de progresso diante de suas limitações. Então nos questionamos: qual o tipo de inclusão está acontecendo? E, infelizmente, nos deparamos com uma inclusão teórica, onde poucas oportunidades ocorrem de fato.

Durante quatro anos estive na universidade, passei por muitas disciplinas que abordavam esportes, que falavam sobre como desenvolver um currículo para a educação física escolar, sobre como o nosso corpo funciona e o que podemos fazer para melhorar o seu desempenho. Mas foram poucas as disciplinas que abordaram a importância de se desenvolver a prática pedagógica para as pessoas com necessidades especiais. Neste sentido, uma avaliação motora inicial é fundamental para o planejamento e conseqüentemente a evolução da criança com deficiência. No entanto, de acordo com Rockenback (2014), Beyer (2005) e Araujo (2010), poucos estudos têm contemplado uma avaliação motora com adaptações específicas para cada criança, quanto às suas habilidades e capacidades motoras, ainda mais quando se tratando de crianças especiais.

A escolha dessa pesquisa tem relação direta com minha vida acadêmica e pessoal. O universo da dança sempre esteve presente no meu dia a dia, fazendo conjunto com esse assunto que sempre tive curiosidade e interesse em estudar e avaliar: as pessoas com SD. Em diversas pesquisas podemos analisar que a dança agregada às atividades de Educação Física resulta em um fator de grande

¹ Fonte <<https://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em: 16 de setembro de 2017.

importância na formação dos indivíduos na medida em que pode estruturar um ambiente que oferece diversas experiências. Como afirma Vargas (2013), não só auxiliando no desenvolvimento motor e cognitivo, mas também contribuindo para a inclusão social. Assim, a possibilidade de avaliar dois movimentos da dança, *chassé* e *grand jeté*, nomeados como passada e galope no desempenho motor, em crianças com SD tornou-se uma pesquisa motivadora e encantadora para mim. Acredito que a partir de uma avaliação mais próxima à capacidade da criança, pode-se traçar objetivos e planejar um programa interventivo que se adapte às necessidades das crianças deficientes auxiliando conseqüentemente no desempenho de suas habilidades motoras.

Nesta perspectiva, o objetivo geral deste estudo foi desenvolver uma avaliação motora adaptada e avaliar o desempenho motor de crianças com SD. Mais especificadamente: (1) realizar uma avaliação motora adaptada para a habilidade de equilíbrio estático e dinâmico para crianças com SD; (2) realizar uma avaliação motora adaptada para a habilidade de locomoção (passada e galope) de crianças com SD; (3) verificar o desempenho motor das crianças com SD na habilidade de equilíbrio estático e dinâmico; (4) verificar o desempenho motor das crianças com SD na habilidade de locomoção (passada e galope) e (5) identificar como se dá o desempenho motor no decorrer das fases do desenvolvimento das crianças com SD.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Inclusão Social: ênfase à Síndrome de Down

A palavra “inclusão” vem do latim “includere” que significa “encerramento”. Na língua portuguesa a palavra inclusão é um substantivo feminino que significa, em primeira definição, o ato ou efeito de incluir ou incluir-se. Aprofundando a partir da literatura, conserva-se o conceito de que a inclusão constrói-se a partir do reconhecimento e da aceitação à diversidade, na sociedade e para a sociedade. Estes conceitos significam a garantia do acesso de todos os cidadãos a todas as oportunidades sociais, independentemente das peculiaridades, características físicas e cognitivas, limitações e ainda situação financeira ou social. A inclusão, entretanto, não define exatamente o que abordamos nesta revisão, pois contempla uma enorme gama de possibilidades inclusivas, desde as inclusões sociais de pessoas com deficiência, a que nos referimos no trabalho, até inclusão de negros ou ainda de mulheres, homens, crianças, etc. Desta forma abordamos o termo em sua magnitude nas limitações de deficiências físicas e mentais, porém utilizando apenas o termo inclusão.

A inclusão é propriamente dita, o conjunto de meios e ações que combatem o seu oposto, a exclusão. A exclusão pode ser identificada como a exclusão da escola, a exclusão da família e mais amplamente a exclusão da vida em sociedade. Esta exclusão comumente vem atrelada ao significado de preconceito social, onde não se possibilita que as pessoas com características diferentes dos padrões impostos pela sociedade apresentem-se de forma plena, utilizando um pré-julgamento e desqualificando-as devido às suas condições, sejam quais forem. A exclusão na maioria das vezes origina-se no preconceito. A inclusão social possibilita oportunidades equiparadas de acesso aos serviços oferecidos pelos órgãos públicos ou privados.

Na Constituição Federal, a Lei Brasileira de Inclusão Social² garante o acesso aos direitos dos sujeitos que necessitam de um tratamento inclusivo diferenciado. Essa lei em seu artigo primeiro menciona que há a necessidade de assegurar e de promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

² Fonte: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.146-2015?OpenDocument> Acesso em: 3 de outubro de 2017.

Ainda o Artigo 4º menciona que “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”, corroborando com nossos apontamentos iniciais. Assim também, analisa-se que essas condições de igualdade não apenas ofereçam a possibilidade, mas também o acompanhamento para que esses direitos sejam bem usufruídos. No Artigo 42 desta mesma lei, registra-se que a pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades. Ou seja, garantindo-lhe não só os itens básicos da vida social (educação, saúde, etc.), mas também toda e qualquer oportunidade que tenha por objetivo auxiliar quanto à melhora de sua qualidade de vida.

Apesar do preconceito enraizado em nossa sociedade, a busca pela inclusão é um fator constante e importante em nossa sociedade. Propagandas, estudos e até mesmo conversas sociais auxiliam no esclarecimento de formações de ideias errôneas a respeito das deficiências. Porém ainda nos deparamos com a desigualdade mesmo nos processos de aceitação e inclusão. Infelizmente, algumas condições são mais bem aceitas do que outras devido as suas características cognitivas, físicas ou ainda pelos índices de incidência das ocorrências de casos. Esta é a situação da SD, que ocorre com mais frequência que outros casos de deficiência e através de inúmeros movimentos sociais ganhando mais espaço de discussão e conseqüentemente de inclusão. O Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística afirma que em média 45 milhões de pessoas no Brasil tenham alguma deficiência física ou mental, e destas, ainda estima-se que 300 mil possuem SD, com uma incidência, portanto de 1 a cada 600 nascimentos³.

Sabe-se muito sobre a SD, como foi descoberta e quais as suas características, tanto físicas quanto biológicas, assim como são contemplados aos poucos os indícios sociais e de relacionamento. A SD é uma desordem genética, onde um indivíduo tem um cromossomo extra em cada uma das milhões de células, assim em vez de 46, ele tem 47 cromossomos. Como afirma Schwartzman (1999), esta conclusão foi descoberta em 1959 pelo Dr. Jerome Lejeune e Patricia A. Para Brunoni (1999), esta é uma doença cujo quadro clínico global tem explicação pelo desequilíbrio na constituição cromossômica, caracterizando, assim, uma trissomia simples.

³ Fonte: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em: 29 de outubro de 2017.

Logo ao nascer pode-se notar algumas questões que caracterizam a deficiência, como dificuldades para a sucção e deglutição, atraso no desenvolvimento de alguns reflexos de bebê, comprometimento na postura de semiflexão dos quadris. É ainda importante mencionar, que como toda criança, as crianças com SD são únicas, podendo haver características, conforme afirmam Tunes e Piantino (2017), que se apresentam em algumas e não em outras, e desta mesma forma deve ser o tratamento para com estas crianças, visando-as como pessoas de forma individualizada como todas as outras. Embora a literatura sinalize (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013; FONSECA, 2008) uma padronização esperada no desenvolvimento movimento motor, cognitivo e afetivo, cada pessoa apresenta modificações influenciadas pelo seu contexto e por suas características natas.

São inúmeros os fatores que devem ser analisados para o que se espera de uma criança, sendo fatores metabólicos, anatômicos, psicotônicos, psicoemocionais, psicomotores, motores, psicossociais; os dados também podem ser interoceptivos, proprioceptivos e exteroceptivos. Não cabe avaliar apenas um fator ou outro para pesquisa ampla, afinal, os processos motores exigem o concurso de diversas representações mentais. Haywood e Getchell (2010) apontam que as restrições dos indivíduos podem agir como limitadores de taxa ou controladores. Espera-se durante a infância diversos fatores do desenvolvimento motor, como as capacidades perceptivo-motoras, movimentos fundamentais, habilidades motoras e capacidades motoras. Para as crianças com SD não existem exatamente padrões, mas sabe-se que há uma desaceleração deste desenvolvimento, havendo até mesmo o congelamento de alguns desenvolvimentos, sem avanços (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013).

Para o bom desenvolvimento global da criança com SD, a inserção adequada ao seu contexto sociocultural pode ser determinante para sua adaptação e bem-estar, sendo a família, a escola e o ciclo de convívio importantes para este processo inclusivo. A deficiência muitas vezes isola a criança do mundo, faz com que ela sinta que não pode compreender e nem ser compreendida. Haywood e Getchell (2010) afirmam que a família pode ser a única fonte de interação social que a criança venha a ter, sendo esta a fonte primária e por vezes incentivadora dos contatos e relações.

Algumas crianças terão maiores dificuldades e outras maiores fluências em seu desenvolvimento motor. Estas sofrem influência por parte da família, onde a

qualidade dos cuidados, o amor e a atenção prestados pelos familiares podem criar oportunidades de aprendizagens e crescimento. Os bebês e as crianças que possuem a SD, como todas as outras crianças, têm grandes melhorias por meio de uma família amorosa e que lhes passe segurança; onde os ambientes em que estão tem brincadeiras, conversas e onde são valorizados como membros da família (BUCKLEY, 2000).

Ainda podemos relatar que a Inclusão Educacional é algo que vem caminhando para a universalização, porém ainda há muitas complicações pelo caminho dessa utilização de direitos, uma dessas barreiras é a estruturação escolar. A possibilidade de inclusão de crianças deficientes, lamentavelmente, ainda está associada àquelas que não implicam uma forte reestruturação e adaptação da escola (TEZZARI E BAPTISTA, 2002). Mello (1997) referencia o processo educacional como vivido com base de competência, responsabilidade e satisfação.

Soler (2005) aponta que quando tratamos sobre políticas públicas diretamente relacionadas à inclusão social, mais diretamente vinculada ao ambiente escolar, visualizamos três dimensões que norteiam a construção das mesmas, sendo elaborar políticas inclusivas, desenvolver práticas inclusivas e criar culturas inclusivas. Estas dimensões podem ser consideradas dimensões/ações, que se inter-relacionam e solidificam a ideia de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

A primeira dimensão, que fala a respeito da criação de políticas inclusivas, tem por objetivo solidificar uma filosofia de inclusão, tornando todas as pessoas igualmente valorizadas. A segunda dimensão reflete sobre a elaboração de políticas inclusivas, unificando o grupo escolar complexo, onde toda a comunidade escolar participa e coopera com a construção coletiva, para estudar e trabalhar nesta construção. Dentro da terceira dimensão, desenvolvem-se as práticas inclusivas, pensando as atividades que podem ser inclusivas a todos, utilizando as diferenças individuais como recurso para o aprendizado e explorando o que cada um tem a oferecer (SOLER, 2005).

Dentro destas políticas o profissional que promove a inclusão vai refletir uma atitude de não-rejeição, vai trocar experiências e conhecimentos com os seus colegas, e vai explorar a valorização da autoimagem e autoestima. Assim também este profissional irá promover atitudes de não-segregação, apresentando soluções para promover trocas interativas com o grupo (SOLER, 2005).

Nesta mesma direção, Glat e Nogueira (2003) ressaltam ainda que o ensino de qualidade para crianças com necessidades especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve pelo menos dois tipos de formação profissional docente, que são os professores generalistas do ensino regular, que terão um mínimo de conhecimento e de prática sobre alunos com algum tipo de necessidade especial, e ainda os professores especialistas, que serão mais especialistas em determinadas “necessidades educativas especiais”. O professor especialista pode desenvolver um trabalho direto a essas pessoas ou ainda com um trabalho de apoio, realizado então por professores que interagem com os alunos.

2.2 Coordenação Motora: ênfase em adaptações lúdicas

Compreende-se que o movimento humano é fator relacionado à vida. Praticamente todas as nossas atividades rotineiras (trabalhar, estudar, divertir, entre outras) envolvem algum tipo de movimento, em diferentes intensidades e amplitudes. Nossos órgãos mesmo dependem de inúmeros movimentos para manterem nosso corpo em funcionamento (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013). Compreender a coordenação e o controle motor faz parte da compreensão da vida como um todo. A eficácia do ensino e da aprendizagem de habilidades motoras parte de conhecermos o processo típico das mesmas; assim como para os indivíduos com deficiências, a compreensão destes pontos leva a uma melhora da intervenção com estes indivíduos.

Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) afirmam que, a habilidade motora é uma tarefa de ação de movimento voluntária, aprendida, orientada para um objetivo e também orientada por uma ou ainda mais de uma parte do corpo; assim, há sim um objetivo implícito em cada habilidade motora ou ainda locomotora (como será apresentado neste trabalho), sendo inúmeras vezes condizentes com situações a que o indivíduo enfrentará em sua vida corriqueira. Assim, é de suma importância que estas habilidades motoras sejam bem desenvolvidas e estimuladas.

As mais diversas situações sociais se apresentam por meios diferenciados, como em atividades recreativas, no brincar e no lazer (HAYWOOD E GETCHELL; 2010). Ostrower (1987) propunha que a criatividade infantil poderia ser observada como uma semente que contém tudo em si, ainda tudo o que o adulto poderá um dia realizar. Estimular é a palavra-chave quando tratamos do viés lúdico como fator de

estratégia para aprendizagem. As habilidades motoras necessitam também de estratégias para aprendizagem, sendo o lúdico uma opção em potencial, tanto para a compreensão, quanto para a motivação.

Observando a partir da Síndrome de Down, uma das melhores formas, segundo Cintra, Oliveira e Veiga (2015), de estimulação também das variáveis das habilidades motoras, são as brincadeiras e atividades que envolvam diversas linguagens, como a dança, a música e o teatro, por exemplo. Visando o desenvolvimento destas habilidades também de forma prazerosa e não exaustiva. Quanto à prática educativa, Piaget (1971), incorpora a atividade lúdica como berço das atividades intelectuais da criança. Sendo assim, importantíssima para a também compreensão de explicações e demonstrações como no caso da aprendizagem das habilidades motoras e também locomotoras mais específicas.

Nos estudos de Bertapelli (2011), pode ser observada a intervenção precoce como uma forma de antecipar marcos motores, principalmente quando referentes à função motora grossa, como a marcha, observando então nos resultados uma melhora do desempenho motor. Além disso, tornou-se de suma importância o fato de na maioria dos estudos os pais acompanharam efetivamente a realização das pesquisas, sendo beneficiados com a intervenção precoce de seus filhos.

Especificamente com crianças com SD e a inclusão, pesquisas como de Silva e Ferreira (2001), Ornelas e Souza (2001), Polastri e Barela (2002), Silvia e Dessen (2003), foram desenvolvidas com objetivos de fortalecer os mais variados contextos da criança (escola, família, entre outros) corroborando com a nossa pesquisa. Na sequência do texto, segue uma descrição mais detalhada sobre as mesmas.

Silva e Ferreira (2001), ressaltam em seus estudos a importância da educação física no desenvolvimento de pessoas com SD, não apenas em características físicas, mas também cognitivas e sociais. A melhora no desenvolvimento motor neste estudo foi de 78% a partir de uma intervenção bem estruturada e aplicada. Ainda argumentando sobre baixos níveis em determinados testes, com a possível má formação cardíaca, resultando no cansaço e desistência de atividades. Também sobre a contribuição da educação física para estas pessoas, o estudo de Ornelas e Souza (2001) concluiu que os profissionais que trabalham com crianças com SD inúmeras vezes não tem formação e nem especialização para isso, sem conhecer seu desenvolvimento e limitações, comparando-as por seus níveis de desenvolvimento.

O estudo comparativo de Polastri e Barela (2002) pôde concluir sobre a percepção-ação de crianças com SD, que estas demoram mais tempo para adquirir os principais marcos motores comparadas a crianças normais. Também concluíram que de forma geral, estas crianças apresentam um acoplamento sensório-motor submetidas a determinados ambientes.

Silva e Dessen (2003) apontam que as interações das famílias em seus estudos foram caracterizadas predominantemente pela Sincronia entre a criança e seus genitores. Este fator indicando que os comportamentos emitidos, na sua maioria, tiveram uma resposta adequada do receptor, seja a criança ou os genitores.

Um dos estudos que apontam a inclusão brasileira foi de Gorgatti e Rose (2009) onde percebeu-se que ainda existem muitas barreiras a serem superadas no que se refere à inclusão de alunos com deficiência nas escolas do Brasil salientando ainda a ideia de que a simples promulgação de leis não garante o acesso de todos à escola. Nesta mesma linha Alves e Duarte (2012), apresentam resultados que demonstram ainda muitas lacunas a serem preenchidas a respeito do processo inclusivo de alunos com deficiência, sendo poucos estudos abordando a concretização deste processo na rede regular de ensino.

Um estudo apresentado no IV Encontro Científico e Simpósio de Educação Unisalesiano de 2013, apresentou uma intervenção com dança para pessoas com SD, que comprovou melhora psicomotora nos sete elementos da bateria de testes psicomotores de Fonseca (1995), tornando considerável a utilização da dança como ferramenta para o desenvolvimento motor e psicossocial de pessoas com esta condição.

Os estudos de Trindade e Nascimento (2016) observaram que a soma do atraso motor em diversas áreas, influencia na obtenção da idade motora geral. Concluíram ainda que com referência aos níveis de atraso motor nos indivíduos que possuem a SD, embora constantemente presentes, exibem resultados que variam conforme a tarefa solicitada e de acordo com as individualidades do sujeito.

Coelho (2016) contrapõe a área da psicologia, desenvolvendo as relações de autonomia e mortalidade de pessoas com SD. Como observado em nosso estudo, às habilidades desenvolvidas e avaliadas podem colaborar para uma melhor qualidade de vida e também das atividades diárias das pessoas com SD. Assim o estudo de Coelho (2016), reflete que o prognóstico do paciente com SD depende

também da intervenção multidisciplinar e da estimulação proporcionada pelo meio, tendo suma importância e orientando o indivíduo em busca da sua autonomia.

2.3 Orientações Pedagógicas

Em seu livro, Tunes e Piantino (2003) dizem que a semelhança nos iguala, e a diferença nos identifica. Estamos vivendo e buscando a cada dia nossa identidade como ser humano, assim, torna-se imprescindível que valorizemos as diferenças e que saibamos respeitar as pessoas como indivíduos (únicos). Assim, para o profissional de educação física, atuante em qualquer área, fica explícito que devemos ter um olhar individual para cada um que vamos atingir.

O documento “Diretrizes de atenção da pessoa com Síndrome de Down” (2013), organizado pelo Ministério da Saúde, incentiva que o cuidado com a saúde da pessoa com SD seja norteado pelas políticas públicas do Ministério da Saúde. Observa-se ainda que deve haver compreensão ampliada do processo de saúde e doença e ainda no item quatro que tem melhor amplitude para a área da educação física, destacando o comprometimento dos profissionais. Ainda neste documento é mencionado que a saúde da pessoa com SD está quase que diretamente vinculada a aquilo que ela faz em relação aos seus hábitos de vida. O trabalho de profissionais da saúde deve estar, portanto, direcionado a promover estilos de vida com mais propensão à saúde no ambiente familiar.

Isto demonstra a preocupação que se deve ter com a saúde e as condições para a saúde, que devem ser incentivadas pelo profissional da saúde, permeando também o ambiente do professor de educação física, que vai lidar com este indivíduo em diversas situações.

Este cuidado tem como produto final a saúde física e mental e o desenvolvimento da autonomia e da inclusão social destas pessoas, ou seja, a concretude de uma vida plena. Silva e Ferreira (2001) explicitam que há poucos estudos que tratam sobre o desenvolvimento humano no âmbito da educação física, sendo necessário incrementar instrumentos para avaliações fidedignas, para que o professor possa pautar seus planejamentos e intervenções em algo concreto e de maior confiabilidade. A educação física possibilita desenvolver o ser humano em sua formação perante suas mais diversas atividades da área, visto desta forma, é necessário pensar que os indivíduos são diferentes e requerem diferentes atendimentos e muitas vezes diferentes atividades. Para isto, deve-se ir além e

pensar que uma criança com SD terá de ter uma educação física “adaptada”, moldada a suas limitações e dificuldades, mesmo que sejam estas poucas, mas que contemple o fator de equiparar os direitos de aprendizagens.

A palavra estimular, como já citada, deve ter um enfoque principal quando se tratando com pessoas com alguma deficiência, não sendo diferente para o SD. Dentro do desenvolvimento da psicomotricidade, Gestal e Mansolo (2008) apontam diversos benefícios biopsicossociais e também psicomotores como o equilíbrio, a coordenação dos movimentos, a estruturação do esquema corporal, a orientação espacial e propriocepção, o ritmo, a sensibilidade, os hábitos posturais e os exercícios respiratórios. Cada um destes aspectos deve ser desenvolvido nas aulas de educação física para estimular cada vez mais os alunos, também utilizando aspectos lúdicos para auxílio na compreensão e também para motivação às práticas. Como sabemos, o tônus muscular das pessoas com SD é baixo (hipotonia), conforme o passar dos anos essa hipotonia diminui, havendo ganho de força, e este processo pode ser acelerado através de exercícios que estimulem a variável força, assim exercícios resistidos também devem ter seu lugar de importância nas aulas.

Através do estudo de Ornelas e Souza (2001) mencionam que a estimulação essencial é de suma importância para um desenvolvimento saudável e comum da criança com SD. Assim, as aulas devem visar o estímulo a criança de forma global e concreta.

Nesta mesma direção, autores (FARREL, 2008; MARQUES, CIDADE, LOPES, 2009) descrevem algumas estratégias pedagógicas básicas no trabalho com o deficiente intelectual, tais como: (1) Tentar certificar-se que a habilidade foi dominada em pelo menos um contexto (casa, escola, grupo de amigos). Professores devem fazer planos de transferência de aprendizagem, para novas habilidades sejam aplicadas em outros contextos; (2) Selecionar metas e objetivos funcionais e relevantes para os alunos; (3) Conseguir a atenção do aluno antes de iniciar uma instrução (para maior envolvimento); (4) Ensinar com materiais variados e reais (em vez de símbolos e abstrações); (5) Demonstrar (ênfase ao concreto); (6) Explicar as atividades forma breve (pequena quantidade de informações por vez); (7) Progredir lentamente - oferecer primeiro atividades familiares, atingíveis e realistas (oferecer experiências que permitam o aluno a participar); (8) Diminuir gradativamente a ajuda; (9) Elogiar as tentativas e dar ênfase ao bom desempenho; (10) Aplicar regras de comportamento para todos; (11) Favorecer a segurança emocional do

aluno com rotinas em aula (previsibilidade); (12) Utilizar-se de pares tutores; (13) Favorecer autonomia (permitir escolhas nas atividades); (14) Adequar atividades (trabalhando a mesma atividade que os colegas sem deficiência).

3. METODOLOGIA

3.1 Caracterização e participantes da pesquisa

A presente pesquisa teve um delineamento descritivo de estudo de caso. Foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa da UFRGS (2003109). Participaram da pesquisa três (03) meninas com SD, com idades de 8, 13 e 14 anos, estando respectivamente no terceiro, quinto e sexto ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública municipal de Canoas/RS. Na sequência do texto, seguem as características desenvolvimentistas, de cada menina, relatada pela professora responsável pela sala de recursos e também complementado por diálogos informais com a direção da escola e professoras titulares das turmas das respectivas meninas.

- a) Aluna com 8 anos (Terceiro ano do Ensino Fundamental): Esta aluna é extremamente extrovertida, brincalhona e também muito agitada. Possui boa dicção, mas ainda um vocabulário pequeno, sem muitos recursos para expressar-se. Foi apontada como muito teimosa, mas participativa. Fisicamente apresenta início de sobrepeso apesar de ainda ter ultrapassado o limite, segundo a mãe. Tem acompanhamento com diversos profissionais como nutricionista, fonoaudiólogo e pedagogo.
- b) Aluna com 13 anos (Quinto ano do Ensino Fundamental): Esta aluna apresenta-se quieta, calma e também com muitas dificuldades de expressar suas vontades. Teve perdas em curto período anterior à pesquisa estando ainda mais retraída que seu normal. Segundo irmã já realizou diversos atendimentos especializados quando menor, mas não frequenta mais nenhum destes profissionais. Apresenta sobrepeso com circunferência abdominal preocupante visualmente.
- c) Aluna com 14 anos (Sexto ano do Ensino Fundamental): Esta aluna com idade mais avançada é a que apresenta maiores dificuldades e comprometimentos sociais. Apesar de realizar as aulas de educação física, não conversa com os colegas e fecha-se em qualquer diálogo. Apresenta problemas com frequência escolar e também não realiza mais atendimentos especializados externos à escola. Por relatos da direção escolar, a família

não proporciona o apoio necessário para um melhor desenvolvimento social, cognitivo e motor.

3.2. Procedimentos Éticos

Foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis legais (Anexo A), autorizando a participação na pesquisa. A pesquisa foi explicada aos familiares, à direção e professoras da escola. As identidades das alunas não foram mencionadas, tratando-as como a Aluna A (8 anos), Aluna B (13 anos) e Aluna C (14 anos). Após, foi realizada a avaliação motora adaptada respeitando a concordância verbal das participantes, sendo que quando as mesmas não quiseram participar foi respeitada a sua vontade.

3.3 Instrumentos Utilizados

3.3.1 Avaliação Motora: equilíbrio

Para avaliação motora do equilíbrio, foi utilizado o teste de Bruininks-Oseretsky (2005). Sendo o seguinte protocolo padrão de teste: O avaliador poderá fornecer uma demonstração e uma descrição verbal para a criança. Além de uma tentativa prática, caso a criança demonstre dificuldade de compreensão. Pode ser realizada duas tentativas por item, onde será registrado a melhor tentativa. Na sequência do texto segue o protocolo padrão na habilidade de Equilíbrio Estático e Dinâmico.

Quadro 1- Protocolo Padrão de Bruininks-Oseretsky (2005):

Habilidades	Descrição básica
Equilíbrio Estático	(1) permanecer com a perna preferencial apoiada no solo.
	(2) permanecer em equilíbrio na perna preferencial apoiada na trave de equilíbrio (10cm de largura x 5cm de altura).
	(3) permanecer em equilíbrio na perna preferencial apoiada na trave de equilíbrio com olhos fechados.
	(4) caminhar para frente em uma linha
	(5) caminhar para frente em uma trave de equilíbrio (10cm de

Equilíbrio Dinâmico	largura x 5cm de altura).
	(6) caminhar para frente na linha de equilíbrio tocando dedos no calcanhar.
	(7) caminhar para frente na trave tocando dedos no calcanhar.
	(8) Reação rápida com um passo sobre um obstáculo na trave de equilíbrio.

Materiais recomendados:

Trave de equilíbrio (10cm por 5cm altura), fita crepe, obstáculo, câmera filmadora.

Materiais adaptados:

Materiais lúdicos: Trave de equilíbrio colorida, nuvem de papel, fita durex colorida, bastão plástico com desenho de fogo.

Materiais em contexto (dança): Saiote de bailarina e enfeite de cabelo.

3.3.2 Avaliação Locomotora: passada e galope

Para avaliação motora locomotora o instrumento utilizado foi o *Test of Gross Motor Development – Second Edition (TGMD-2)* de Ulrich (2000), das doze habilidades dos testes, foram avaliadas duas (Passada e Galope). A escolha destas habilidades deu-se devido às mesmas terem maior relação com as habilidades da dança, sendo movimentos utilizados no *ballet* clássico (*Grand Jeté e Chassé*). A escolha por estas habilidades foi iniciada pela ligação da pesquisadora com a área da dança, bem como, pela proximidade com movimentos da dança, *grand jeté* (passada) e o *chassé* (galope), sendo como uma referência para uma avaliação inicial de participantes na dança, servindo como base para o desenvolvimento de uma intervenção motora específica.

Quadro 2- Protocolo Padrão de Ulrich (2000):

Habilidades	Descrição básica
Passada	Correr por 6 metros, saltar levantando voo com um pé, mantendo um período em que ambos os pés estão fora do chão, sendo esta passada maior que na corrida e aterrissando com o pé opositor com o pé opositor. O braço oposto ao pé que lidera faz uma extensão a frente auxiliando no

	início do voo.
Galope	Galopar com os braços flexionados e mantidos na altura da cintura, um passo à frente com o pé que lidera seguido por um passo com o pé que é puxado ao lado ou atrás do pé que lidera. Deve existir em um breve período em que ambos os pés estão fora do chão, mantendo o padrão rítmico por quatro galopes consecutivos.

Materiais recomendados:

Saco de feijão, fita crepe e câmera filmadora.

Materiais adaptados:

Materiais lúdicos: Desenho de rio em cartolina, cavalinho de plástico e fita durex colorida.

Materiais em contexto (dança): Saiote de bailarina e enfeite de cabelo.

3.4 Análise de Dados

Para a avaliação do equilíbrio, a análise da pontuação foi através da pontuação de “0” a “7” para cada subitem. Sendo que do “1” ao “3” são pontuados por segundos em que a criança permanece na posição indicada, do “4” ao “7” pelo número de passos realizados, e o subitem 8, se conseguiu realizar a tarefa ou não. Pontuando da seguinte maneira: (Subitem 1): 1 para 1-3s, 2 para 4-5s, 3 para 6-8s e 4 para 9-10s; (Subitem 2): 1 para 1-2s, 2 para 3-4s, 3 para 5-6s, 4 para 7-8s, 5 para 9s e 6 para 10s; (Subitem 3): 1 para 1-3s, 2 para 4-5, 3 para 6s, 4 para 7s, 5 para 8s, 6 para 9s e 7 para 10s; (Subitem 4): 1 para 1-3p, 2 para 4-5p, 3 para 6p; (Subitem 5): 1 para 1-3p., 2 para 4p, 3 para 5p, 4 para 6p; (Subitem 6): 1 para 1-3p, 2 para 4-5, 3 para 6p; (Subitem 7): 1 para 1-3p, 2 para 4p, 3 para 5p, 4 para 6p; (Subitem 8): sim para (sucesso) e não para (fracasso).

Para a avaliação do desempenho na passada e galope, foi analisada através das filmagens seguindo os critérios de avaliação descritos por Ulrich (2000). Para a passada os critérios analisados foram: (1) levantar voo com um pé e aterrissar com o pé opositor; (2). Um período em que ambos os pés estão fora do chão, passada maior que na corrida esta avaliação foi conduzida pela avaliadora / pesquisadora; e (3) O braço oposto ao pé que lidera faz uma extensão a frente. Para o Galope os critérios analisados foram: (1) Braços flexionados e mantidos na altura da cintura no momento que os pés deixam o solo; (2) um passo à frente com o pé que lidera

seguido por um passo com o pé que é puxado, numa posição ao lado ou atrás do pé que lidera; (3) breve período em que ambos os pés estão fora do chão; e (4) manter o padrão rítmico por quatro galopes consecutivos

Para a análise dos resultados obtidos pelas meninas A, B e C, foram realizados cálculos percentuais sobre a pontuação alcançada por cada uma nos subitens dos testes de equilíbrio estático, equilíbrio dinâmico, habilidade passada e habilidade galope.

Nos testes de equilíbrio foram somados os pontos que corresponderiam ao total que poderia ser alcançado pelo sujeito e diretamente vinculado aos 100% do teste. Então somou-se a pontuação alcançada e realizou-se uma regra de três (multiplicação e divisão em x) para descobrir a porcentagem alcançada. No subitem oito dos testes de equilíbrio, onde o resultado seria fracasso ou sucesso, somou-se “1” ponto para sucesso ou “0” pontos para fracasso.

Nos testes de habilidade locomotora passada e galope, foram realizadas inúmeras tentativas, porém pontuou-se apenas as duas melhores tentativas. De acordo com cada um dos critérios analisados foi pontuado “1” para as participantes que alcançaram o critério e “0” para as que não alcançaram. Ao fim, somou-se os pontos para cada um dos protocolos, inserindo-se uma porcentagem.

As porcentagens foram realizadas para que houvesse uma melhor visualização e análise comparativa entre as meninas (idades diferentes) e entre os testes, observando mais claramente as evoluções.

4 RESULTADOS CONQUISTADOS

4.1 Equilíbrio: adaptações e desempenho motor

As adaptações dos protocolos foram feitas pela pesquisadora, sendo algumas predefinidas e outras feitas ao longo da aplicação dos testes, conforme foi sendo necessário.

4.1.1 Adaptação do Protocolo

Algumas adaptações foram realizadas para todas as meninas de maneira igual e estas estarão a seguir descritas. Nos testes de equilíbrio estático realizou-se mais de duas demonstrações em cada uma das atividades. Para o teste de equilíbrio em uma perna, embora a literatura recomende que o equilíbrio seja realizado sem o avaliador dar suporte, optou-se por este auxílio na tentativa das participantes, levando em conta um início com mais segurança emocional, para que posteriormente este suporte seja retirado, na tentativa de diminuir gradativamente a ajuda.

Na trave o avaliador ficou bem próximo da aluna para lhe dar maior segurança, com apoios verbais de incentivo. No teste sobre a trave com os olhos fechados a adaptação foi colocar uma venda nas meninas, pois com o protocolo padrão de apenas fechar os olhos as mesmas não o realizavam e espiavam por entre as pálpebras.

Para os testes de equilíbrio estático realizou-se mais dois protocolos adaptados: lúdico e lúdico em contexto da dança. No protocolo lúdico o teste de ficar em uma perna foi feito primeiramente em cima de uma nuvem de papel colada ao chão, depois em uma trave pintada de colorido com formigas em cima e no teste de olhos fechados apenas realizou-se feedback positivo após as tentativas.

O protocolo em contexto foi a mesma adaptação para todos os testes, onde colocou-se uma saia de bailarina nas meninas (exceto na menina C) e acessórios (tiara e enfeite no pescoço), adaptando as explicações das atividades ao contexto da dança, enfatizando o que uma “linda bailarina” consegue realizar. Ainda para todos os testes a altura da trave foi diminuída para quatro centímetros.

A seguir, o quadro 3 é relacionado ao teste de Equilíbrio Estático, como é o protocolo padrão e também as adaptações feitas de forma diferente para cada uma das participantes.

QUADRO 3 – Descrição das adaptações no teste de equilíbrio estático:

PROTOCOLO ADAPTADO	
Participante A:	Item 1: sem adaptação, realizou protocolo padrão. Item 2: O avaliador teve de auxiliar com a ponta do dedo para que ela não caísse logo que tirasse o pé do chão. Item:3 Teve de se pedir concentração para a menina, pois ela começou a dar risadas e não conseguia realizar o teste.
Participante B:	Item 1: Foram feitas mais de 4 tentativas anteriores à que ela ficou por um momento sem desequilíbrio. Item 2: Não foi possível realizar sem dar a mão para a mesma, soltando apenas na última tentativa. Item 3: Deu-se as mãos até que ela conseguisse ficar em equilíbrio
Participante C:	Item 1: sem adaptação, realizou protocolo padrão. Item 2: Foi necessário mover o pé dela para que ela visse como apoiar o mesmo na trave. Item 3: A aluna não queria usar a venda, teve-se então de pedir que fechasse os olhos nas primeiras tentativas e em seguida convenceu-se a mesma a utilizar a venda.

Com relação ao equilíbrio dinâmico, não foi possível ser utilizado o protocolo padrão. O mesmo auxílio que ocorreu no equilíbrio estático também foi necessário. No teste padronizado onde as mesmas deveriam tocar os dedos nos calcanhares, as alunas não os realizaram com êxito, não conseguindo tocar a ponta dos pés nos calcanhares. A partir deste resultado, foi aceito o melhor desempenho delas. Cabe salientar que em todos os protocolos de equilíbrio (estático e dinâmico) foi necessário o uso de demonstrações verbais com ênfase ao concreto, como por exemplo, no subtteste de caminhar sobre a trave, a dica verbal fornecida foi “como se estivessem caminhando na rua”.

O protocolo lúdico foi desenvolvido com materiais variados, como por exemplo, caminhar sobre uma linha colorida, sobre uma trave pintada colorida e com formigas desenhadas, entre outros materiais. Quando incentivadas a saltar sob um obstáculo inseriu-se, por exemplo, um desenho de fogo à ponta do obstáculo, dando ênfase verbal de que para elas não se queimarem no fogo teriam de saltá-lo.

QUADRO 4 – Descrição das adaptações no teste de equilíbrio dinâmico:

PROTOCOLO ADAPTADO	
Participante A	Item 4: Após tentativas fracassadas teve-se de pedir que atravessasse a sala caminhando normalmente, depois pediu que fizesse o mesmo na linha. Item 5: Após muitas tentativas com desequilíbrio pediu-se que acelerasse o ritmo. Item 6: Não houve adaptação. Item 7: Não houve adaptação. Item 8: Após duas tentativas em que ela parou e desceu antes do obstáculo fez-se estímulo verbal ao chegar perto do obstáculo para que pulasse.
Participante B	Item 4: As primeiras tentativas foram muito lentas, causando desequilíbrio, pediu-se então que acelerasse os passos. Item 5: Utilizou-se nas primeiras tentativas o apoio das mãos do avaliador, até que ela se sentisse segura. Item 6: Não houve adaptação. Item 7: Idem 5. Item 8: Grudou-se as tiras de TNT mais perto do obstáculo, pois a participante não conseguia abrir a passada para passar por cima sem pisar no obstáculo.
Participante C	Item 4: Não houve adaptação. Item 5: Sem sucesso nas primeiras tentativas pequeno apoio da pesquisadora. Item 6: Não houve adaptação. Item 7: Idem 5. Item 8: Nas primeiras tentativas não quis saltar, assim falou-se que não íamos encostar o “fogo” nela e ela realizou.

Estes resultados reforçam a importância das adaptações para cada criança deficiente. Enfatizando a importância de um olhar individual para suas necessidades, indo ao encontro do que os autores Tunes e Piantino (2017), Imamura (2006) e Soler (2005) mencionam sobre este tema.

4.1.2 DESEMPENHO MOTOR DOS TESTES DE EQUILÍBRIO

Este Sobre o desempenho motor das participantes nos testes de equilíbrio, organizou-se as análises através do quadro de pontuação padronizado nos testes, sendo nos quadros 5 e 6 os resultados.

Quadro 5 – Produto de desempenho motor no Equilíbrio Estático:

EQUILÍBRIO ESTÁTICO			
PROTOCOLO PADRÃO	Participante A:	Participante B:	Participante C:
Item 1: Permanecer com a perna preferencial apoiada no solo.	2	1	1
Item 2: Permanecer em equilíbrio na perna	1	1	1

preferencial apoiada na trave de equilíbrio.			
Item 3: Permanecer em equilíbrio na perna preferencial apoiada na trave de equilíbrio com olhos fechados.	1	1	1
TOTAL DE PONTOS	4 (23%)	3 (17%)	3 (17%)
PROTOCOLO ADAPTADO	Participante A:	Participante B:	Participante C:
Item 1: Permanecer com a perna preferencial apoiada no solo.	2	2	2
Item 2: Permanecer em equilíbrio na perna preferencial apoiada na trave de equilíbrio.	2	1	1
Item 3: Permanecer em equilíbrio na perna preferencial apoiada na trave de equilíbrio com olhos fechados.	1	1	1
TOTAL DE PONTOS	5 (29%)	4 (23%)	4 (23%)
PROTOCOLO ADAPTADO EM CONTEXTO	Participante A:	Participante B:	Participante C:
Item 1: Permanecer com a perna preferencial apoiada no solo.	3	2	Não realizou
Item 2: Permanecer em equilíbrio na perna preferencial apoiada na trave de equilíbrio.	1	2	Não realizou
Item 3: Permanecer em equilíbrio na perna preferencial apoiada na trave de equilíbrio com olhos fechados.	1	1	Não realizou
TOTAL DE PONTOS	5 (29%)	5 (29%)	- (0%)

Item 1: 1 para 1-3 s (segundos), 2 para 4-5 s, 3 para 6-8 s e 4 para 9-10 s.

Item 2: 1 para 1-2 s, 2 para 3-4 s, 3 para 5-6 s, 4 para 7-8 s, 5 para 9 s e 6 para 10 s.

Item 3: 1 para 1-3 s, 2 para 4-5 s, 3 para 6 s, 4 para 7 s, 5 para 8 s, 6 para 9 s e 7 para 10 s.

Quadro 6 – Produto de desempenho motor no Equilíbrio Dinâmico

EQUILÍBRIO DINÂMICO			
PROTOCOLO PADRÃO	Participante A:	Participante B:	Participante C:
Item 4: Caminhar para frente em uma linha	2	3	3
Item 5: Caminhar para frente em uma trave de equilíbrio	1	1	1
Item 6: Caminhar para frente na linha de equilíbrio tocando dedos no calcanhar.	2	2	3
Item 7: Caminhar para frente na trave tocando dedos no calcanhar.	1	1	1
Item 8: Reação rápida com um passo sobre um obstáculo na trave de equilíbrio.	0	0	1
TOTAL DE PONTOS	6 (40%)	7 (46%)	9 (60%)
PROTOCOLO ADAPTADO	Participante A:	Participante B:	Participante C:
Item 4: Caminhar para frente em uma linha	2	3	3
Item 5: Caminhar para frente em uma trave de equilíbrio	2	2	2
Item 6: Caminhar para frente na linha de equilíbrio tocando dedos no calcanhar.	2	2	3
Item 7: Caminhar para frente na trave tocando dedos no calcanhar.	1	1	2
Item 8: Reação rápida com um passo sobre um obstáculo na trave de equilíbrio.	1	1	1
TOTAL DE PONTOS	8 (53%)	9 (60%)	11 (73%)

PROTOCOLO ADAPTADO EM CONTEXTO	Participante A:	Participante B:	Participante C:
Item 4: Caminhar para frente em uma linha	3	3	Não realizou
Item 5: Caminhar para frente em uma trave de equilíbrio	2	2	Não realizou
Item 6: Caminhar para frente na linha de equilíbrio tocando dedos no calcanhar.	2	3	Não realizou
Item 7: Caminhar para frente na trave tocando dedos no calcanhar.	1	1	Não realizou
Item 8: Reação rápida com um passo sobre um obstáculo na trave de equilíbrio.	1	1	Não realizou
TOTAL DE PONTOS	9 (60%)	10 (66%)	- (0%)

Item 4: 1 para 1-3p, 2 para 4-5p, 3 para 6p;
Item 5: 1 para 1-3p., 2 para 4p, 3 para 5p, 4 para 6p;
Item 6: 1 para 1-3p, 2 para 4-5, 3 para 6p;
Item 7: 1 para 1-3p, 2 para 4p, 3 para 5p, 4 para 6p;
Item 8: Sim (1- sucesso); Não (0- fracasso)

Observou-se, nas três participantes, que houve uma melhora no desempenho com as adaptações. Farrel (2008) menciona algumas estratégias pedagógicas que são fundamentais no trabalho com os deficientes intelectuais, como por exemplo, conseguir a atenção da pessoa antes de iniciar a instrução, ensinar com materiais variados, demonstrar com ênfase ao concreto, explicar as atividades de forma breve, progredir lentamente, e diminuir gradativamente a ajuda. Neste sentido, acreditamos que as participantes obtiveram uma melhora, uma vez que as estratégias pedagógicas foram cuidadosamente contempladas.

Apenas com a participante C o teste lúdico em contexto não foi tão eficiente, quando comparado com as outras meninas, pois a mesma se negou a realizar as atividades neste formato. Porém, como visto nos testes de equilíbrio estático e dinâmico ela teve algumas melhoras com os contextos lúdicos. Não se pode afirmar exatamente que foram superadas as expectativas dos testes, pois primeiro, eles não foram realizados completamente pelas três meninas e segundo, as três apresentaram muitas dificuldades e desempenho motor bastante atrasado por falta de estímulos.

4.2 Habilidades locomotoras: adaptações e desempenho motor

Segundo os testes de habilidades locomotoras deu-se ênfase à passada e ao galope, por terem maior relação com o protocolo de contexto da dança, sendo movimentos utilizados no *ballet* clássico (*grand jeté* e *chassé*).

Algumas adaptações foram realizadas para todas as meninas de maneira igual e estas estarão a seguir descritas. Para a habilidade de passada, no protocolo

padrão teve-se de realizar inúmeras demonstrações para que as meninas entendessem o iniciar da passada antes do saquinho de feijão. Para o protocolo lúdico foi implementado um rio feito de cartolina com o desenho de um jacaré, que foi colocado no lugar do saco de feijão. As meninas foram incentivadas a saltar por cima do rio para não caírem nele e o jacaré pegá-las. Seguirá abaixo o quadro 7 que se refere a habilidade motora de passada.

Quadro 7 – Protocolos da habilidade locomotora passada:

PROTOCOLO ADAPTADO	
Participante A	Tentativas a mais pois o desempenho estava melhorando ao passar das tentativas, pois não estava totalmente adaptada ao movimento.
Participante B	Repetição das instruções e demonstrações algumas vezes a mais que o protocolo padrão.
Participante C	Realizou normalmente o protocolo padrão, e compreendeu o protocolo lúdico, porém não realizou o protocolo lúdico em contexto.

Ainda para as adaptações do protocolo lúdico foi colocado um cavalinho de cabo de vassoura para que as meninas realizassem o teste do galope. Embora a opção pelo galope, com o cavalinho, restringiu o uso dos braços, esta escolha foi feita na tentativa de as participantes darem início a uma melhor compreensão do movimento por partes. Para o galope ainda se fez sons de cavalos cavalgando, para incentivar o ritmo e que as meninas fizessem o movimento de galope. Segue o quadro 8 com as adaptações no protocolo do teste de galope.

Quadro 8 – Adaptações da habilidade locomotora galope:

PROTOCOLO ADAPTADO	
Participante A	Inúmeras pausas e novas tentativas, pois a menina não conseguiu compreender o galope, realizando apenas seguidas passadas até o final dos testes.
Participante B	Pausas para repetir instruções e dar feed back sobre fazer o galope saltando mais para cima.
Participante C	Realizou normalmente o protocolo padrão, porém não quis realizar as adaptações do protocolo lúdico, não aceitando também os feedbacks e fazendo apenas 1 tentativa.

A ludicidade é fundamental no trabalho com crianças (KELLERMANN, 2015; CEBALOS, 2012; CINTRA, 2015). Quando se trata de crianças especiais, esta

ferramenta é ainda mais importante. Marques, Cidade e Lopes (2009) sinalizam que adequar as atividades, oferecer experiências atingíveis e realistas para as crianças, são estratégias básicas no trabalho com o deficiente intelectual.

4.3 Desempenho motor dos testes de habilidades locomotoras

Sobre o desempenho motor das meninas na habilidade de passada e galope, organizou-se as análises através dos critérios de avaliação descritos por Ulrich (2000).

4.3.1 Participante A (8 anos)

Pode-se observar um melhor desempenho na segunda tentativa de cada um dos protocolos. Neste teste a maior dificuldade da menina A foi utilizar o braço oposto ao pé que lidera fazendo extensão à frente. O ponto positivo observado durante este teste foi em relação ao protocolo lúdico e em contexto, onde foi percebida uma maior motivação, entusiasmo, uma grande alegria em realizar a atividade, que no protocolo padrão não foi observado. Ainda no protocolo em contexto a aluna pontuou nos três critérios avaliativos.

Quadro 9 – Produto de desempenho motor na passada:

DESEMPENHO MOTOR Habilidade Passada		1ª tent.	2ª tent.	Total de pontos e %
Protocolo Padrão	1. Levantar voo com um pé e aterrissa com o pé opositor	1	1	PONTOS (33%)
	2. Um período em que ambos os pés estão fora do chão, passada maior que na corrida.	0	0	
	3. O braço oposto ao pé que lidera faz uma extensão a frente	0	0	
Protocolo Lúdico (Rio com Jacaré)	1. Levantar voo com um pé e aterrissa com o pé opositor	1	1	PONTOS (50%)
	2. Um período em que ambos os pés estão fora do chão, passada maior que na corrida.	1	0	
	3. O braço oposto ao pé que lidera faz uma extensão a frente	0	0	
Protocolo em Contexto – Dança (saia de bailarina)	1. Levantar voo com um pé e aterrissa com o pé opositor	0	1	PONTOS (66%)
	2. Um período em que ambos os pés estão fora do chão, passada maior que na corrida.	1	1	
	3. O braço oposto ao pé que lidera faz uma extensão a frente	0	1	

No que se refere à habilidade locomotora do galope da participante A, observou-se um menor desempenho quando comparado com a habilidade da passada. No protocolo original e nas primeiras tentativas a aluna não apresentou bom desempenho, não conseguindo alcançar os critérios avaliativos estabelecidos, porém houve melhora quando inseridas as estratégias lúdicas do cavalinho e depois ainda a roupa de bailarina mantendo menos alcance dos critérios, porém um maior prazer ao realizar a atividade. Tivemos como limitante da avaliação neste protocolo lúdico a não utilização dos braços, pois as mãos estavam ocupadas segurando o cavalinho, mas o material de estratégia lúdica do cavalinho auxiliou na melhora do ritmo de quatro galopes constantes. Também a utilização de som de cavalo feito pela avaliadora, resultou em uma melhora do ritmo dos galopes, mesmo que estes não estivessem sendo tecnicamente bem executados.

Quadro 10 – Produto do desempenho motor no galope:

DESEMPENHO MOTOR	1ª	2ª	Total de pontos e
------------------	----	----	-------------------

Habilidade Galope		tent.	tent.	%
Protocolo Padrão	(1) Braços flexionados e mantidos na altura da cintura no momento que os pés deixam o solo	0	0	0 pontos (0%)
	(2) Um passo à frente com o pé que lidera seguido por um passo com o pé que é puxado, numa posição ao lado ou atrás do pé que lidera.	0	0	
	(3) Breve período em que ambos os pés estão fora do chão	0	0	
	(4) Manter o padrão rítmico por quatro galopes consecutivos	0	0	
Protocolo Lúdico (Cavalinho)	(1) Braços flexionados e mantidos na altura da cintura no momento que os pés deixam o solo	0	0	3 pontos (37%)
	(2) Um passo à frente com o pé que lidera seguido por um passo com o pé que é puxado, numa posição ao lado ou atrás do pé que lidera.	0	1	
	(3) Breve período em que ambos os pés estão fora do chão	0	1	
	(4) Manter o padrão rítmico por quatro galopes consecutivos	0	1	
Protocolo em Contexto – Dança (saia de bailarina)	(1) Braços flexionados e mantidos na altura da cintura no momento que os pés deixam o solo	0	0	2 pontos (25%)
	(2) Um passo à frente com o pé que lidera seguido por um passo com o pé que é puxado, numa posição ao lado ou atrás do pé que lidera.	0	0	
	(3) Breve período em que ambos os pés estão fora do chão	0	1	
	(4) Manter o padrão rítmico por quatro galopes consecutivos	0	1	

Estes resultados fortalecem a importância da vivência concreta lúdica. PIAGET (1971) relata a atividade lúdica como o berço das atividades intelectuais da criança, sendo assim algo totalmente indispensável para a prática educativa.

4.3.2 Participante B (13 anos)

A participante B realizou também o teste de passada em três protocolos, padrão, lúdico e lúdico em contexto. Nota-se também melhora da segunda tentativa, observando-se na prática a questão de a pessoa com SD ter mais variação de resultados de tentativa para tentativa, descrita no estudo de Fonseca (2001) que aponta a dificuldade de velocidade na realização das atividades e também a

característica dos mesmos serem mais calmos durante as execuções. A seguir o quadro 11 com os resultados apresentados pela aluna B na habilidade motora Passada, dentro dos três protocolos.

Quadro 11 – Produto do desempenho motor na passada:

DESEMPENHO MOTOR Habilidade Passada		1ª tent.	2ª tent.	Total de pontos e %
Protocolo Padrão	1. Levantar vô com um pé e aterrissa com o pé opositor	0	1	1 ponto (12,5%)
	2. Um período em que ambos os pés estão fora do chão, passada maior que na corrida.	0	0	
	3. O braço oposto ao pé que lidera faz uma extensão a frente	0	0	
Protocolo Lúdico (Rio com Jacaré)	1. Levantar vô com um pé e aterrissa com o pé opositor	0	1	2 pontos (25%)
	2. Um período em que ambos os pés estão fora do chão, passada maior que na corrida.	0	1	
	3. O braço oposto ao pé que lidera faz uma extensão a frente	0	0	
Protocolo em Contexto – Dança (saia de bailarina)	1. Levantar vô com um pé e aterrissa com o pé opositor	0	1	3 pontos (37,5%)
	2. Um período em que ambos os pés estão fora do chão, passada maior que na corrida.	0	1	
	3. O braço oposto ao pé que lidera faz uma extensão a frente	0	0	

A participante B mostrou baixo desempenho na habilidade motora de locomoção requisitada: a passada. Houve compreensão sobre a forma de execução, porém apresentou muitas limitações na execução. Mesmo sendo uma adolescente de 14 anos, não apresentou melhoras da coordenação motora quando comparada à aluna A de 8 anos. Apesar da deficiência, os estudos apontam que a criança de 14 anos pode ter um desenvolvimento bem avançado (SPRAY-GUNDERSEN, 2007), assim, a deficiência já acarreta atrasos no desenvolvimento motor, porém este resultado da menina B pode ser das pelo fato também de haver ausência de estímulos, tanto no contexto familiar, quanto no contexto escolar.

Analisamos ainda que na segunda tentativa do teste lúdico e em contexto os critérios na habilidade requisitada foram mais evidentes quando em comparação ao protocolo padrão. Isto deve-se provavelmente pelo caráter lúdico apresentado, algo que não é corriqueiro das atividades que a aluna está acostumada a realizar na

escola, onde apesar da idade a mesma gosta e se motiva mais a participar quando influenciada pela história, imaginação e criatividade. Adamuz e Zamberlan (apud Gomes e Almeida, 2001) afirmam que “o ambiente do jogo e da brincadeira, são de suma importância para o aluno, porque aí ele está livre para explorar, criar, experimentar, descobrir, inventar, divertir-se de acordo com seu próprio ritmo”.

Ainda fica extremamente visível que a característica de excesso de peso da participante B também é um fator que pode ser limitante da realização da habilidade motora de passada, visto que ela requer que o aluno saia do solo. Isto reforça a importância da família quanto ao controle da alimentação e ainda acompanhamento com especialistas, tal como a importância de realização de exercícios também para manter a saúde da criança. Segundo alguns estudos, estima-se que 30% das crianças com SD são obesas (STRAY-GUNDERSEN, 2007). Esta obesidade pode ter causa fisiológica ou ainda ambiental, afinal estas crianças são quase sempre menos expostas a atividades que causem gastos calóricos. Ainda sobre a questão fisiológica há diversos motivos para o sobrepeso, como a hipotonia, a hipofunção da tireóide, entre outros.

A participante B realizou dentro dos três protocolos a habilidade motora galope. Onde foi observado também uma melhora das segundas tentativas, porém houve também alguns bons resultados nas primeiras tentativas. A seguir o quadro 12 com os resultados a partir dos critérios estabelecidos.

Quadro 12 – Produto do desempenho motor no galope:

DESEMPENHO MOTOR Habilidade Galope		1ª tent.	2ª tent.	Total de pontos e %
Protocolo Padrão	(1) Braços flexionados e mantidos na altura da cintura no momento que os pés deixam o solo	0	0	1 pontos (25%)
	(2) Um passo à frente com o pé que lidera seguido por um passo com o pé que é puxado, numa posição ao lado ou atrás do pé que lidera.	0	1	
	(3) Breve período em que ambos os pés estão fora do chão	0	0	
	(4) Manter o padrão rítmico por quatro galopes consecutivos	0	1	
Protocolo Lúdico (Cavalinho)	(1) Braços flexionados e mantidos na altura da cintura no momento que os pés deixam o solo	0	0	3 pontos (62,5%)
	(2) Um passo à frente com o pé que lidera seguido por um passo com o pé que é puxado, numa posição ao lado ou atrás do pé que lidera.	0	1	
	(3) Breve período em que ambos os pés estão fora do chão	1	1	
	(4) Manter o padrão rítmico por quatro galopes consecutivos	1	1	
Protocolo em Contexto – Dança (saia de bailarina)	(1) Braços flexionados e mantidos na altura da cintura no momento que os pés deixam o solo	0	0	5 pontos (62,5%)
	(2) Um passo à frente com o pé que lidera seguido por um passo com o pé que é puxado, numa posição ao lado ou atrás do pé que lidera.	0	1	
	(3) Breve período em que ambos os pés estão fora do chão	1	1	
	(4) Manter o padrão rítmico por quatro galopes consecutivos	1	1	

O protocolo lúdico e em contexto proporcionou uma maior motivação como já visto no outro teste, porém foi observado neste teste o sorriso no rosto da participante B, ao qual desde o início dos testes ainda não tinha sido percebido. Isto ressalta ainda mais a importância da ludicidade e do ato de brincar, como o autor VYGOTSKY (1998) afirma, relatando que é a partir do brincar que a criança constrói seu pensamento, ou seja que a a mesma auxilia no desenvolvimento cognitivo e também de emoções.

Ainda esses dois protocolos, lúdico e em contexto, proporcionaram melhora desde a primeira tentativa nos critérios avaliativos da habilidade galope. Sendo assim pode-se afirmar que os materiais e estímulos pedagógicos (cavalinho e a caracterização de bailarina) proporcionaram prazer e motivação na realização dos testes. Assim, os escores do galope melhoraram.

4.3.3 Desempenho motor: participante C (14 anos)

A participante C realizou os protocolos padrão e lúdico, na habilidade passada, porém não quis realizar o protocolo lúdico em contexto da dança, assim como não realizou também o protocolo lúdico na habilidade galope, apenas o protocolo padrão. A participante C realiza a prática da educação física com os colegas e demonstra gostar muito da mesma, provado perante o relato da mãe que diz que ela só quer ir à aula em dias de educação física. Essa realização das práticas pode causar efeito na melhora da habilidade passada, visto que diversas práticas de aula (esportivas) utilizam esta habilidade.

Com relação a não realização do protocolo lúdico em contextos, observa-se que um motivo que está relacionado a negação talvez seja a idade mais avançada, ao qual o impacto lúdico pode estar já perdendo força. Também pela idade a participante C pode já estar realizando escolhas, tanto de práticas motoras como de utilização dos materiais, não escolhendo a dança como opção. Assim também já se constatou por observação que nas aulas de educação física não são utilizadas muitas vivências lúdicas de contexto, assim a participante C pode não estar acostumada com estas vivências. Enfim, apresentou desconforto e resistência em colocar a saia de bailarina, querendo até mesmo desistir da prática solicitada.

A seguir o quadro 13 que apresenta o critérios e resultados da habilidade motora passada.

Quadro 13 – Produto do desempenho motor na passada:

DESEMPENHO MOTOR Habilidade Passada		1ª tent.	2ª tent.	Total de pontos e %
Protocolo Padrão	1. Levantar vôo com um pé e aterrissa com o pé opositor	1	1	4 pontos (66,6%)
	2. Um período em que ambos os pés estão fora do chão, passada maior que na corrida.	0	1	
	3. O braço oposto ao pé que lidera faz uma extensão a frente	0	1	
Protocolo Lúdico (Rio com Jacaré)	1. Levantar vôo com um pé e aterrissa com o pé opositor	1	1	6 pontos (100%)
	2. Um período em que ambos os pés estão fora do chão, passada maior que na corrida.	1	1	
	3. O braço oposto ao pé que lidera faz uma extensão a frente	1	1	
Protocolo	1. Levantar vôo com um pé e	-	-	0%

em Contexto – Dança	aterriça com o pé opositor			NÃO REALIZOU
	2. Um período em que ambos os pés estão fora do chão, passada maior que na corrida.	-	-	
	3. O braço oposto ao pé que lidera faz uma extensão a frente	-	-	

Para Getchel (2010), as fases de corrida proficientes, devem estar bem desenhadas anteriormente à idade que a participante C tem. Porém, ainda para pessoas sem qualquer deficiência a idade não pode delimitar totalmente a eficiência do gesto, podendo haver adolescentes e adultos com as habilidades motoras ineficientes. O saltar ainda pode ser mais comprometido, essas habilidades básicas, como menciona Getchel (2010), pode estar em refinamento durante toda adolescência, incluindo algumas vezes mudanças qualitativas apenas.

Gallahue e Ozmun (2001) enfatizam a importância de estímulos para a prática, encorajamento e instrução adequada. Quando estas práticas pedagógicas não são eficientes, o aluno não tem um bom desempenho nas habilidades e conseqüentemente na prática esportiva, desmotivando-os a dar continuidade no envolvimento das práticas corporais. Portanto, quando se trata de pessoas deficientes, essas estratégias (estímulos, encorajamento e instrução adequada) deveriam ganhar mais ênfase, tanto no ambiente familiar como no escolar.

Com relação à habilidade locomotora do galope, a participante C realizou apenas o protocolo padrão, porém, não demonstrou vontade de fazê-lo. Mesmo na realização do protocolo padrão, porém não alcançou nenhum dos critérios, negando-se a realizar mais tentativas após o feedback da pesquisadora. Apresentou muita dificuldade em compreender como realizava-se o galope, e não teve interesse em realiza-lo. A seguir o quadro 14 apresenta os resultados da habilidade galope.

Quadro 14 – Produto do desempenho motor no galope:

DESEMPENHO MOTOR Habilidade Galope		1ª tent.	2ª tent.	Total de pontos e %
Protocolo Padrão	(1) Braços flexionados e mantidos na altura da cintura no momento que os pés deixam o solo	0	0	2 pontos (25%)
	(2) Um passo à frente com o pé que lidera seguido por um passo com o pé que é puxado, numa posição ao lado ou atrás do pé que lidera.	0	0	
	(3) Breve período em que ambos os pés estão fora do chão	0	1	

	(4) Manter o padrão rítmico por quatro galopes consecutivos	0	1	
Protocolo Lúdico (Cavalinho)	(1) Braços flexionados e mantidos na altura da cintura no momento que os pés deixam o solo	0	0	NÃO REALIZOU
	(2) Um passo à frente com o pé que lidera seguido por um passo com o pé que é puxado, numa posição ao lado ou atrás do pé que lidera.	0	0	
	(3) Breve período em que ambos os pés estão fora do chão	0	0	
	(4) Manter o padrão rítmico por quatro galopes consecutivos	0	0	
Protocolo em Contexto – Dança	(1) Braços flexionados e mantidos na altura da cintura no momento que os pés deixam o solo	0	0	NÃO REALIZOU
	(2) Um passo à frente com o pé que lidera seguido por um passo com o pé que é puxado, numa posição ao lado ou atrás do pé que lidera.	0	0	
	(3) Breve período em que ambos os pés estão fora do chão	0	0	
	(4) Manter o padrão rítmico por quatro galopes consecutivos	0	0	

Estes resultados de baixo desempenho, provavelmente se dão pela não utilização desta habilidade nas aulas de educação física e ainda em seu cotidiano em casa, pois não é uma habilidade muito utilizada em atividades esportivas ou brincadeiras comuns. Haywood e Getchel (2010) trazem a ideia de socialização, onde as restrições ambientais podem interferir com relevância no desempenho motor de uma criança. Faz sentido para estes autores, que sejam oferecidas oportunidades de práticas corporais desde a infância e que as mesmas se mantenham por toda a vida.

Ocorreu ainda a negação de utilização do contexto dança e do cavalinho do contexto lúdico. Silva (2001) colabora com este assunto mencionando que as habilidades de autonomia pessoal e social proporcionam melhor qualidade de vida, pois favorecem a relação, a independência, interação, satisfação pessoal e atitudes positivas. Assim, a criança que não tem estes estímulos pode estar sujeita a não ter um desenvolvimento social como esperado. A negação da ludicidade pode estar associada, portanto, ao não estímulo com contextos lúdicos desde criança, não conhecendo e tendo até mesmo medo do experimentar algo diferente. Também a idade é fator que pode estar associado com o não entrar nas brincadeiras lúdicas, pois com 14 anos, mesmo com a idade cronológica acima da cognitiva (CINTRA, 2015) ela já não se dispõe como as outras participantes mais novas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com SD é um tema com pouca evolução para fatos concretos, como adaptações que se fazem necessárias para essas crianças. Neste sentido, esse estudo então desenvolveu adaptações lúdicas e procedimentais sobre os testes de equilíbrio estático, equilíbrio dinâmico e as habilidades locomotoras de passada e galope, visando um possível melhor desempenho motor das crianças avaliadas.

A avaliação motora adaptada aproximou-se mais das possibilidades que as meninas avaliadas tinham, verificando melhor seu desempenho e constatando a importância do universo lúdico para crianças com SD, assim como para outras crianças. Os atrasos motores foram constatados como a literatura já previa, mas observou-se também a relação da idade com a ludicidade, não sendo o universo lúdico bem aceito por pré-adolescentes.

Ao longo do estudo constatou-se que as adaptações para avaliações são de suma importância, sejam elas de cunho diagnóstico (vindos de uma avaliação prévia), somativas (durante o processo), ou ainda final (com os resultados do processo). Estas avaliações servem para dar segurança no planejamento do professor, e reforçam também que para um público com maiores diferenças não se pode aplicar apenas um protocolo padrão, mas sim, realizar adaptações que mantenham o objetivo do protocolo padrão do teste.

Portanto, cabe reforçar que é necessário um planejamento de aulas que seja integrado por uma avaliação motora adaptada que possibilite o melhor desempenho da pessoa. Refletir sobre o progresso dos indivíduos a partir da estipulação de metas e das suas particularidades torna-se essencial quando falamos de crianças com necessidades diferentes da população geral.

A variedade de estímulos é fundamental para as crianças, em especial para as crianças com SD. A família e o contexto das aulas de educação física exercem influência diretamente no desenvolvimento da criança. Praticar atividades com as habilidades que lhes são mais atrasadas, é uma estratégia para melhorar o desenvolvimento da criança nos mais variados contextos (quadra, pracinha, parque, etc.).

Neste sentido a proximidade entre a família e a escola é fundamental. Este macrossistema, formado pela família e pela escola é essencial para a construção da

humanização do indivíduo, para sua formação e seu desenvolvimento, assim como para adquirir sua personalidade, identidade e autonomia. Além dos estímulos, uma visão otimista e persistente nas possibilidades que a criança com SD tem, é essencial para que tudo ocorra com segurança e tranquilidade na aprendizagem da criança.

Ao concluir este estudo, afirmo como educadora a importância de termos um olhar diferenciado para a criança que venha a estar sob nossa orientação, sendo ela com muitas ou poucas limitações. Cabe ao profissional de educação física, desenvolver aquilo que a criança tenha dificuldade de desempenhar quanto a sua coordenação motora, e que será essencial para sua vida. Porém, cabe a todos aqueles que estão no entorno da criança, desempenhar o papel de estimuladores de duas habilidades e capacidades, para seu melhor desempenho motor, assim como também social e cognitivo.

No momento que todos os envolvidos com a criança entenderem que a adaptação é a palavra chave para o sucesso da mesma, tudo isto pode não parecer à primeira impressão algo essencial, mas é, quando vemos a desigualdade de chance de sucesso a que elas são expostas quando obrigadas a fazer as coisas como todos fazem. A equiparidade é instrumento de direito quando falamos destas pessoas. Aceitar, amar, incentivar e possibilitar; Palavras que devem estar a todo o momento no contexto daqueles que estarão envolvidos no dia-a-dia destas crianças.

5.1 Limitações de estudo

Idades das participantes muito diferentes, não apresentando uma linearidade das faixas etárias, dificultando uma análise mais detalhada por idade de desenvolvimento para a criança com SD.

Análise do desempenho motor somente com meninas, dificultando o parâmetro para avaliação e planejamento de atividades para o sexo masculino.

5.2 Sugestões para futuros estudos

Um estudo que possa amplificar a amostra desenvolvendo padrões motores para a criança com SD. Estudos com pré e pós-intervenção, observando as

adaptações lúdicas e também os processos com adaptações lúdicas e sem adaptações.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Jaqueline (org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

ARAUJO, A.S. **Avaliação da coordenação de crianças com Síndrome de Down, da APAE de Campina Grande – PB, utilizando o teste KTK**. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, PB. Dezembro, 2010.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. **A participação de alunos com síndrome de Down nas aulas de Educação Física Escolar: Um estudo de caso**. Movimento. Porto Alegre, v. 18, n. 03, jul/set de 2012.

BERTAPELLI F, Martin JE, Goncalves EM, de Oliveira Barbeta VJ, Guerra-Junior G. **Growth curves in Down syndrome: implications for clinical practice**. Am J Med Genet Part A. 2014;

BERTAPELLI, F. et al. Desempenho motor de crianças com Síndrome de Down: uma revisão sistemática. *Journal of the Health Sciences Institute*, v.29, n.4, 2011.

BERLEZE, A. **Efeitos de um programa de intervenção motora em crianças, obesas e não obesas, nos parâmetros motores, nutricionais e psicossociais**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais : Educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRUININKS, R. H.; BRUININKS, B. D. Bruininks-Oseretsky **Test of Motor Proficiency**, Second Edition (BOT-2), 2005.

BRUNONI, D. (1999). **Aspectos epidemiológicos e genéticos**. Em J. S. Schwartzman (Org.), **Síndrome de Down** (p. 32-43). São Paulo: Mackenzie.

BUCKLEY, S. **Living with Down Syndrome**. The New Syndrome Educational Trust. 2000.

CARDOSO VARGAS, A. C., KRABBE, S. **A dança e a inclusão de alunos com necessidades especiais. Um relato de experiência.** EFDeportes.com, *Revista Digital*. Buenos Aires, Año 18, Nº 185, Octubre de 2013.

CEBALOS, N. M. ; BAZAROS R. A. ; ZANIN, M. **A importância do universo lúdico para crianças com Síndrome de Down.** EFDeportes.com, *Revista Digital*. Buenos Aires, 2012.

CINTRA, R. C. G. G. ; OLIVEIRA, A. N. ; VEIGA, E. C. F. **As contribuições do lúdico no processo de desenvolvimento das crianças com síndrome de Down na educação infantil.** Horizontes, v. 33, 2015.

FARREL, M. **Estratégias Educacionais em Necessidades Especiais: deficiências sensorias e incapacidades físicas.** Porto Alegre: Armed, 2008.

FONSECA, A. S. ; LIBERALLI, R. ; ARTAXO, M. I. ; MUTARELLI, M. C. **Benefícios da dança em portadores de Síndrome de Down.** *Revista de Psicologia*. São Paulo, v. 14, 2011.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Artmed. Porto Alegre, 2008.

GALLAHUE, D.L. OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 7ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GALLAHUE, D. L. & OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Phorte, 2001.

GESTAL, S. B. P. ; MANSOLDO, A. C. **A importância da atividade física na melhoria da qualidade de vida dos portadores da síndrome de down.** *Revista Digital*. Buenos Aires, 2008.

GLAT, R. ; NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** Caderno de programa de pós graduação em educação. 2003.

GORGATTI, M. G. ; ROSE, D. **Percepções dos Professores Quanto à Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física.** *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 119-140, abril/junho de 2009.

GORLA, J. I. **Coordenação Motora de portadores de Deficiência Mental: Avaliação e Intervenção.** Campinas, 2001. Graduação - Núcleos de Ensino, 2005.

GORLA, J.I.; ARAÚJO, P. F de. **Avaliação Motora em Educação Física adaptada: Teste KTK para deficientes mentais.** São Paulo: Phorte, 2008

HAYWOOD, K. M. ; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida.** Artmed. Porto Alegre, 2010.

IMAMURA, E. T. M. **Por uma escola que atenda as necessidades especiais de seus alunos.** Rev. Bras. Ed. Esp.. Marília, v.12, 2006.

KELLERMANN, M. M. **Ludicidade: o jogo e a brincadeira na linguagem da dança.** Revista @rquivo Brasileiro de Educação. Belo Horizonte, v.3, 2015.
MACIEL, M. R. C., **Portadores de deficiência e a questão da inclusão social.** São Paulo Perspec. Vol.14 no.2 São Paulo Abr./Jun,2000

MARQUES, C. A; CIDADE, R. E.; LOPES, K. A. Questões da Deficiência e as Ações no Programa Segundo Tempo. IN: Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo. Editora da UEL, 2009

MELLO, R. R. ; SILVA, F. R. P. **Dança para crianças com síndrome de down: desenvolvimento corporal e psicossocial.** IV Encontro científico e simpósio de educação Unisalasio. São Paulo, 2013.

ORNELLAS, M.A.; SOUZA, C. **A contribuição do profissional de educação física na estimulação essencial em crianças com síndrome de Down.** Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v.12, n.1, p.77-88, 2001.

PICK, R. K. **Influência de um Programa de Intervenção Motora Inclusiva no desenvolvimento motor e social de crianças com atrasos motores.** Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

PIAGET, J. **A epistemologia genética.** Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971

POLASTRI, P. F. ; BARELA, J. A. **Percepção-ação no desenvolvimento motor de crianças portadoras de síndrome de Down.** Revista da Sobama. São Paulo, v. 7, 2002.

RIBEIRO, A. S. ; DAVID, A. C. ; BARBACENA, M. M. ; RODRIGUES M. L. ; FRANÇA, N. M. **Teste de coordenação corporal para crianças (KTK): aplicações e estudos normativos.** vol 7. Motricidade, 2008.

SCHWARTZMAN, J. S. (1999a). **Histórico.** Em **J. S. Schwartzman (Org.), Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie.

SILVA, D. R. ; FERREIRA, J. S. **INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN.** Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 12, 2001.

SILVA, N. L. P. ; DESSEN, M. A. **Crianças com Síndrome de Down e suas Interações Familiares.** Psicologia: Reflexão e Crítica. Brasília, 2003.

SOLER, R. **Educação Física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural.** Sprint, 2005.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SPRAY-GUNDERSEN, K. **CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: Guia para pais e educadores.** Artmed. Porto Alegre, 2007.

TUNES, E.; PIANTINO, L. D. **Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu... O programa da Lurdinha.**

ULRICH, D. **The test of gross motor development.** Second edition. Austin: Pro-Ed, 2000.

VARELA, P. M. F. **Coordenação motora em indivíduos com Síndrome de Down praticantes e não praticantes de actividade física.** Universidade do Porto. Porto, 2006.

VARGAS, L. A. **A dança na escola.** *Revista Cíniegis*, Santa Cruz do Sul, v.4, n.1, p.09-13, Jan/Jun., 2003.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO PARA CONSENTIMENTO DA PESQUISA

Termo de Consentimento para pesquisa

Eu, **Thaiely Costa da Silva**, graduanda do Curso de Educação Física Licenciatura, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação das Prof^{as} **Nadia Cristina Valentin** e **Adriana Berleze**, peço a participação da **sua filha** em um estudo de pesquisa. O foco da pesquisa será uma avaliação motora (Equilíbrio e saltitos), com o objetivo de ter parâmetros do desenvolvimento da criança e com isso, desenvolver estratégias pedagógicas em benefícios do desenvolvimento da criança com Síndrome de Down.

Os resultados do estudo podem ser publicados, mas o nome e identidade de sua filha, não serão revelados. As orientadoras manterão a confidencialidade dos registros das avaliações, sendo responsáveis pelo armazenamento dos dados. Fui informado que não serei remunerado pela participação da minha filha na pesquisa, podendo, a qualquer momento, retirar meu consentimento por qualquer motivo.

VITÓRIA FERREIRA DA SILVA

Luza M. Ferreira

Assinatura dos responsáveis legais da criança e data

Thaiely Costa da Silva

Assinatura da pesquisadora e data

telefone para contato do responsável legal: () _____

ANEXO 2 - TERMO PARA CONSENTIMENTO DA PESQUISA

Termo de Consentimento para pesquisa

Eu, **Thaiely Costa da Silva**, graduanda do Curso de Educação Física Licenciatura, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação das Prof^{as} **Nadia Cristina Valentin** e **Adriana Berleze**, peço a participação da **sua filha** em um estudo de pesquisa. O foco da pesquisa será uma avaliação motora (Equilíbrio e saltitos), com o objetivo de ter parâmetros do desenvolvimento da criança e com isso, desenvolver estratégias pedagógicas em benefícios do desenvolvimento da criança com Síndrome de Down.

Os resultados do estudo podem ser publicados, mas o nome e identidade de sua filha, não serão revelados. As orientadoras manterão a confidencialidade dos registros das avaliações, sendo responsáveis pelo armazenamento dos dados. Fui informado que não serei remunerado pela participação da minha filha na pesquisa, podendo, a qualquer momento, retirar meu consentimento por qualquer motivo.

VITÓRIA FERREIRA DA SILVA

Luza M. Ferreira

Assinatura dos responsáveis legais da criança e data

Thaiely Costa da Silva

Assinatura da pesquisadora e data

telefone para contato do responsável legal: () _____

ANEXO 3 – TERMO PARA CONSENTIMENTO DA PESQUISA

Termo de Consentimento para pesquisa

Eu, Thaiely Costa da Silva, graduanda do Curso de Educação Física Licenciatura, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação das Prof^{as} Nadia Cristina Valentin e Adriana Berleze, peço a participação da sua filha em um estudo de pesquisa. O foco da pesquisa será uma avaliação motora (Equilíbrio e saltitos), com o objetivo de ter parâmetros do desenvolvimento da criança e com isso, desenvolver estratégias pedagógicas em benefícios do desenvolvimento da criança com Síndrome de Down

Os resultados do estudo podem ser publicados, mas o nome e identidade de sua filha, não serão revelados. As orientadoras manterão a confidencialidade dos registros das avaliações, sendo responsáveis pelo armazenamento dos dados. Fui informado que não serei remunerado pela participação da minha filha na pesquisa, podendo, a qualquer momento, retirar meu consentimento por qualquer motivo.

GLENDHA JOSIANE SICHINI CAMPOS

Josiane Sichi

Assinatura dos responsáveis legais da criança e data

Thaiely Costa da Silva (03/10/17)

Assinatura da pesquisadora e data

Telefone para contato do responsável legal: () 22000 127
9939 19011