

Ana Rita Porto da Rocha Maia

## **A Implementação de Programas Inclusivos de Dança Criativa**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DA COGNIÇÃO

Ana Rita Porto da Rocha Maia

## **A Implementação de Programas Inclusivos de Dança Criativa**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
**MESTRE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, COM ESPECIALIZAÇÃO EM  
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO**

Orientação

*Prof. Doutora Mónica Silveira Maia*

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO**

*À minha amiga Andreia,  
exemplo de luta e coragem, cuja vida ceifada impediu partilharmos esta  
alegria.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao corpo docente do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição, da Escola Superior de Educação do Porto, por todos os ensinamentos, pela partilha aberta e pelas discussões que permitiram a desconstrução de preconceitos e derrubar muros, em particular à Professora Doutora Manuela Ferreira.

À Professora Doutora Mónica Silveira Maia, pelo excelente acompanhamento do projeto, desde o entusiasmo com que o recebeu à particular compreensão para com os imprevistos do percurso.

Aos meus Pais (e Irmã) por me darem a vida novamente e ajudarem a reconstruir caminhos.

À Ana Lúcia Vieira, pela aceitação pronta do desafio lançado para participar de forma tão especial neste projeto.

Às escolas de dança e instituições, nas quais entrevistei professores, técnicos e utentes participantes de dança, e sem os quais este trabalho não seria possível.

Aos alunos especiais (e pais) que durante alguns anos foram despertando em mim a necessidade de uma formação mais aprofundada.

A todos o meu sincero agradecimento

## RESUMO

Enquadrado sobre a necessidade de serem criadas oportunidades que façam cumprir o direito ao acesso e ao envolvimento na vida cultural, recreação, lazer e desporto (art. 30 da Convenção sobre os direitos das pessoas com incapacidade - ONU, 2006) a pessoas com incapacidade, este estudo teve como objetivo descrever as experiências de participação de crianças/ jovens com incapacidade em atividades de dança criativa, focando barreiras e estratégias de apoio ao seu envolvimento, bem como, o impacto sobre o processo de inclusão. Para o efeito foram entrevistados 5 professores de dança, 2 técnicos de instituições de apoio a jovens com incapacidade, e 6 jovens com incapacidade. As entrevistas – de carácter semiestruturado – foram sujeitas a análise de conteúdo. Paralelamente foi implementado um programa de dança criativa de 4 meses, composto por um grupo de 3 crianças, incluindo uma criança de 11 anos com limitações/restrições decorrentes de uma disgenesia secundária do corpo caloso. O processo de inclusão foi analisado mediante observação sistematizada – tendo por base a Escala Adaptada de LMA “Freedom to Move” (Dunphy & Scott, 2003) – e de observações assistemáticas.

Os dados deste estudo revelam que uma das principais barreiras ao acesso a atividades de dança será a desinformação social, pela predominância de estereótipos da perfeição/normalidade, que a tornam globalmente vedada a pessoas com incapacidade. Os aspetos que determinam o sucesso destas experiências parecem incluir a preparação do professor bem como a implementação de estratégias de suporte como a demonstração, as pistas tátil-cinestésicas e a repetição. O impacto na funcionalidade e participação social das crianças/jovens é sobretudo sentido ao nível da mobilidade, autonomia, concentração/atenção, autodeterminação e autoestima, bem como, ao nível da gestão de comportamentos e do sentido de pertença.

**Palavras-chave:** dança terapêutica; dança na educação; dança criativa; dança inclusiva.

## **ABSTRACT**

Framed by the need of creating opportunities to accomplish the right of people with disability to access and being involved in the cultural, recreational, leisure and sport activities (article 30 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities - UN, 2006), this study aims to describe the participation experiences of children / young people with disability in creative dance activities, focusing on barriers and support strategies of their involvement as well as the impact on their inclusion process. Interviews were made to 5 dance teachers, 2 technical staff of care institutions to young people with disability, and to 6 young people with disability. The interviews – of semi-structured nature – were subjected to content analysis. It was also implemented a 4 months creative dance program, composed by a group of 3 children, including one 11 year's old child with limitations/restrictions resulted from a dysgenesis of the corpus callosum. The inclusion process was analyzed according to a systematized observation, using as base the LMA's Adopted Scale "Freedom to Move" (Dunphy & Scott, 2003), and with the use of unsystematic observations.

Study results revealed that one of the most important barriers to access the activity of dance might be the social misinformation, by the prevalence of normality/perfection stereotypes, which make them generally out of bonds to people with disability. The aspects that determine the success of these experiences seem to include the teachers' preparation as well as the implementation of support strategies as demonstration, tactile-kinesthetic clues and repetition. The impact on functionality and social participation of young people/children is felt, above all, at the level of autonomy, mobility and concentration/attention, self-determination and self-esteem as well as to the level of behavior management and to the sense of belonging.

**Keywords:** therapeutic dance; dance in education; creative dance; inclusive dance.

# ÍNDICE

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice	v
Índice de Tabelas	vii
Índice de Figuras	viii
Introdução	1
Parte A – Enquadramento Teórico-Conceptual	4
1. A Participação de Indivíduos com Incapacidade em Atividades de Dança	4
1.1. Dança Terapêutica	4
1.2. Dança na Educação	5
1.2.1. Dança Criativa	6
1.2.2. Dança Inclusiva	7
2. O Processo Inclusivo Através da Dança	9
2.1. Estruturas de Organização	9
2.2. Impacte no Indivíduo	10
2.3. Estratégias no Ensino de Dança	12
Parte B – Estudo Empírico	20
1. Método	20
1.1. Desenho do Estudo	20
1.2. Participantes	21
1.2.1. Entrevista	21
1.2.2. Estudo de Caso	23
1.3. Instrumentos de Recolha de Dados	24
1.3.1. Programa de Dança	26
1.4. Análise de Dados	27

1.5. Procedimentos	29
2. Resultados	31
2.1. Temas e categorias	31
2.1.1. Contextos de atividade de dança	34
2.1.2. Áreas de restrição dos participantes	34
2.1.3. Aspetos estéticos	35
2.1.3. Estratégias de suporte	36
2.1.5. Aspetos atitudinais	38
2.1.6. Aspetos logísticos	40
2.1.7. Impacte na vida	40
2.1.8. Processo inclusivo	42
2.2. Estudo de Caso	44
3. Discussão	51
Conclusões	55
Bibliografia	56
Anexos	
Anexo 1. Pedido de colaboração às instituições/ escolas de dança e respetivos consentimentos informados	
Autorização dos representantes legais para a participação de pessoas com incapacidade	
Anexo 2. Guiões de entrevista a professores de dança, técnicos, participantes (com incapacidade) em atividades de dança, criança do estudo de caso, par da criança do estudo de caso	
Anexo 3. Pedido formal para o estudo de caso	
Plano metodológico apresentado	
Consentimentos informados e autorizações dos representantes legais das crianças para a participação do estudo de caso	
Anexo 4. Estrutura do programa de dança	
Grelha de registos sistemáticos (LMA)	
Anexo 5. Resultados: temas, categorias e exemplos de discurso	

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Resumo do perfil de funcionalidade da criança participante no estudo de caso.	23
<b>Tabela 2.</b> Excerto do codebook para efeitos de análise de conteúdo.	28

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Esquema de ramificações relativo às categorias encontradas	28
<b>Figura 2.</b> Sentimento de prazer e bem-estar	45
<b>Figura 3.</b> Comunicação com o aqui e agora	46
<b>Figura 4.</b> Conexão e comunicação com os outros	47
<b>Figura 5.</b> Noção do corpo, amplitude de movimentos	47
<b>Figura 6.</b> Capacidade Física e Coordenativa	48
<b>Figura 7.</b> Capacidade para relaxar	48
<b>Figura 8.</b> Conexão entre o pensamento, a imaginação e o corpo	49
<b>Figura 9.</b> Desenvolver a capacidade de iniciativa, de decisão e liderança	49
<b>Figura 10.</b> Capacidade de performance/ desempenho	50

## INTRODUÇÃO

A *Convenção sobre os Direitos da Criança* – adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal em 1990, prevê no seu artigo 23 o direito das crianças com incapacidade a condições dignas que favoreçam a sua autonomia e participação ativa na comunidade, incluindo - para além dos domínios da educação, formação, cuidados de saúde, reabilitação e preparação para o emprego, explicitamente o acesso a atividades recreativas. Esta orientação encontra-se também plasmada na convenção sobre os direitos das pessoas com incapacidade (ONU, 2006), onde no seu artigo 30.º refere o direito à participação na vida cultural, recreação, lazer e desporto, definindo no seu ponto 2: *“Os Estados Partes adotam as medidas apropriadas para permitir às pessoas com deficiência terem a oportunidade de desenvolver e utilizar o seu potencial criativo, artístico e intelectual, não só para benefício próprio, como também para o enriquecimento da sociedade”*.

Não obstante o compromisso na persecução desse objetivo, são amplamente reconhecidas as restrições experienciadas por esta população no acesso a atividades recreativas e de lazer, especificamente no que se refere àquelas desenvolvidas em contexto inclusivo (Magalhães, 2011). Esta evidência encontra-se espelhada na *Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020*, aprovada em 2010, pelo parlamento europeu, onde - reconhecendo obstáculos à participação de pessoas com incapacidade, nomeadamente ao acesso a atividades culturais, recreativas e desportivas – propõe a melhoria no acesso de pessoas com incapacidade a este tipo de atividades, concretamente através *“da acessibilidade de organizações, atividades, manifestações, estruturas, bens e serviços desportivos, recreativos e culturais, incluindo os audiovisuais”*.

Dentro do espectro de atividades recreativas e de lazer, a dança tem assumido protagonismo, por consubstanciar uma atividade artística com reconhecidos méritos na promoção do processo de inclusão bem como no desenvolvimento de competências por indivíduos em situação de incapacidade (e.g., Fraleigh, 1987; Hughs & Paterson, 1997; Riley, 1987; Murrock & Graor, 2014;).

Sob o plano desenvolvimental, tem sido salientado o seu importante papel no desenvolvimento físico, com efeito positivo sobre variáveis como a mobilidade do corpo, a força, a coordenação e a flexibilidade (Kowalksi; Pacchetti et.al., 2000; Hokkanen, et.al., 2008; Wanwichai, 2010; Natasa, 2012). Para além da componente motora, vários são os estudos a sublinhar a dança como instigadora do desenvolvimento da relação entre corpo e mente, promovendo funções/competências como a imagem corporal, a consciência espacial e as habilidades sociais (Ashley & Crenan, 1993; Kowalski, 2000).

Sob o plano da inclusão, é ainda emergente o corpo de literatura a revelar, com sustentação empírica, os seus efeitos na participação social de indivíduos com incapacidade (O'Conner e Cuvo, 1987). De facto, além de maioritariamente focados em benefícios terapêuticos, de cariz individual e/ou desenvolvimental, estes estudos reportam-se à prática de dança referindo-se a cenários institucionais, não inclusivos, onde todos os participantes apresentam algum tipo de incapacidade (Peto, 2000; Liberato & Dimenstein, 2009; Garção, 2011; Oliveira, 2013; Mauerberg-de-Castro & Moraes, 2013;).

Contrariando esta tendência, e dentre as poucas referências que focam linearmente a dança como veículo de inclusão, a *dança criativa* tem sido referida como uma modalidade que melhor corresponde aos desígnios da inclusão social, por estar focada num resultado artístico que promove a imagem social dos que nela participam (Amoedo, 2002, cit in Claro, 2012; Inal, 2014). Rudolf Laban (1978, cit in Claro, 2012) definiu o conceito de dança criativa como experiências de movimento

que consistem uma forma de expressão artística e de desenvolvimento das funções físicas do corpo, promotoras de autoestima, autoimagem, e do autoconhecimento, concretamente na capacidade de comunicar os próprios sentimentos. Em Portugal, o reconhecimento do impacto positivo desta atividade no processo de inclusão, encontra reflexo no crescente número de iniciativas levadas a cabo através de projetos como *Dançando com a Diferença*, *A Jú Dança*, *Fragile* – Projeto Europeu de Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual nas Artes Performativas e o Laboratório da Dança Inclusiva “*LabInDance*”. Existem ainda muitas instituições de apoio a pessoas com incapacidade que apresentam ofertas de atividade a dança, em contexto institucional.

Tendo por base estas iniciativas e a perceção do contributo deste domínio de atividade sobre a promoção da inclusão, com este estudo pretendemos descrever as experiências de participação de crianças/ jovens com incapacidade em atividades de dança criativa, focando abordagens e estratégias de apoio ao seu envolvimento, bem como, o seu impacto sobre o processo de inclusão. Assim, a partir da auscultação de elementos chave envolvidos em experiências/ projetos de dança inclusiva e de um estudo de caso, com este estudo pretendemos explorar: (i) barreiras e estratégias de suporte à participação de crianças/ jovens com incapacidade em atividades de dança; (ii) dimensões de impacto sobre a sua funcionalidade e participação social.

## **PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL**

### **1. A PARTICIPAÇÃO DE INDIVÍDUOS COM INCAPACIDADE EM ATIVIDADES DE DANÇA**

Dentro do domínio da recreação e lazer, a participação em atividades de dança por indivíduos com incapacidade tem vindo a ganhar espaço de debate a nível internacional, podendo-se distinguir dois contextos de atuação: um reabilitativo, onde predomina o conceito de dança terapêutica; e outro educativo, onde se sublinham os conceitos de dança criativa e inclusiva.

#### **1.1. DANÇA TERAPÊUTICA**

A dança terapêutica, criada na segunda metade do século XX, tem como principais objetivos ajudar o indivíduo a superar desafios e a ser mais feliz através da dança. O método criado por Maria Fux constitui para Magalhães (2011) um estímulo à aplicação de movimentos que o indivíduo guarda em si mesmo, que possibilita o trabalho de áreas do corpo menos ativas. A dança terapêutica não se constitui apenas como uma terapia do corpo mas também como uma terapia emocional, que orienta o indivíduo para a busca de novos sentidos na sua própria vida. Segundo Fux (cit in Magalhães, 2011), a dança permite ao indivíduo libertar-se dos sentimentos mais ou menos positivos, e simultaneamente estimularem-se as potencialidades que estão confinadas a um corpo, passando a movimentos o que antes eram sentimentos e emoções. Ao longo do trabalho em dança terapêutica, o indivíduo desenvolve uma nova consciência de si e das suas potencialidades.

Tendo por base estes argumentos, várias têm sido as alusões na literatura ao uso da dança como uma ferramenta terapêutica dirigida a indivíduos com incapacidade. Para além de uma vasta abordagem ao tema relativamente aos indivíduos com paralisia cerebral – salientando os seus efeitos sobre o bem-estar relativamente ao próprio corpo e na relação que estabelece com este, encontra-se também menção aos seus benefícios no que respeita a indivíduos com doença mental (O'Conner, 1989); (Stran & Hardin, 2002), dificuldades de aprendizagem (McMillan, 2012), incapacidade auditiva (Mauerberg-de-Castro & Moraes, 2013), e incapacidade na terceira idade (Murroc & Graor, 2014).

## 1.2. DANÇA NA EDUCAÇÃO

Rudolf Laban, “pai da dança educativa” (in Magalhães, 2011), desenvolveu as suas teorias e estudos em torno da premissa de que todo o ser humano transporta em si valores culturais, que se constituem como mensagens transmissíveis através do movimento livre, insurgindo-se contra a técnica mecânica e rígida do ballet clássico (Marques, 1999, cit in Brasileiro & Marcassa, 2008, p.201).

Segundo Magalhães (2011) a dança na educação deverá ter como objetivo o desenvolvimento global do indivíduo, que se descobre pela exploração do corpo e do movimento. As emoções interiores vão-se traduzindo em movimentos, numa nova forma de se expressar. Através da exploração dos movimentos possíveis, desenvolvem-se competências ao nível das funções e estruturas do corpo, constituindo-se estas como um conjunto de facilitadores à atividade e participação. Salientando-se ainda a influência da prática de dança no aumento de competências motoras, bem como nas funções da memória e atenção.

Inscritos no âmbito educativo, importa definir dois conceitos largamente explorados no que respeita ao envolvimento de indivíduos com incapacidade: dança criativa e dança inclusiva.

### 1.2.1. DANÇA CRIATIVA

Baseada em partes ou integralmente da teoria de Laban, a terminologia de "dança criativa" é frequentemente utilizada no contexto educativo (in Scarpato, 2001).

Dança criativa e dança educativa, pressupondo a igualdade de direito ao acesso e participação de todas as crianças nesta disciplina, tem-se tornando parte integrante obrigatória de alguns currículos escolares. Em 2009 uma resolução do Parlamento Europeu sobre estudos artísticos na União Europeia recomendava uma maior coordenação da educação artística na europa. Neste sentido o estudo da Rede Eurydice, apresenta informações relevantes sobre a oferta de educação artística e cultural, comparando os currículos de 30 países europeus, tendo demonstrado que a música e as artes visuais estão presentes nos currículos de todos os países nomeadamente no ensino básico. Por outro lado, a dança surge frequentemente integrada em outras áreas curriculares (e.g. educação física). Exemplo da crescente importância da dança na participação educacional é o caso da Comunidade Flamenga da Bélgica, Finlândia e Noruega, onde a dança integra o currículo obrigatório, estando - no caso Belga - agregada à disciplina de música e educação física. Além disso, à data do relatório, 62 escolas na Land Remânia do Norte-Vertefália (Alemanha) integravam a dança nos seus currículos escolares como disciplina obrigatória no primeiro ciclo do ensino básico. Também a Escócia (Reino Unido), na elaboração e aprovação (2009) do *Currículo para a Excelência* incluiu a dança como disciplina obrigatória. São, hoje, um total de 24 países da União Europeia onde podemos encontrar a dança como obrigatória, contudo, em apenas 5 esta é considerada uma disciplina não integrada em outras áreas curriculares. No continente americano é de referir o caso do Brasil, onde em 2013 foi aprovada a integração da dança nos currículos oficiais de ensino básico (a partir do ensino pré-escolar).

Assim a dança tem deixado de ser uma atividade de elites (Marques, 1999, cit in Scarpato, 2001), assente na universalidade de movimentos que enquanto seres humanos nos predispõe a uma capacidade inata, biológica para exprimirmos

criativamente os nossos sentimentos e ideias através de movimentos do corpo, pelo que *"na dança criativa existem muitas e diferentes respostas corretas na exploração do movimento"* (Joyce M., 1994, cit in McCutchen, 2006), através de um processo no qual cada aluno/bailarino coloca o seu "eu" na construção dos gestos e movimentos (Marques, 1999, cit in Brasileiro e Marcassa, 2008).

Segundo Joyce (1994, cit in Stran & Hardin, 2002), a dança criativa pode constituir-se como um meio para expressão do humor e dos sentimentos; no qual o primeiro passo será a captação de sentimentos através da música, seguido de instruções claras por parte dos professores sobre o tipo de tarefa que pretendem ver na performance. Através destas indicações, o aluno/bailarino explora o espaço adotando diferentes formas corporais, utilizando os braços, as pernas e até mesmo a expressão facial.

Constituindo-se uma boa técnica de trabalho individual antecedendo o trabalho em grupo, na dança criativa as instruções do professor são de tal forma claras que o aluno/bailarino compreende sem dúvidas o tipo de movimento esperado. Sendo que neste tipo de dança a música é fundamental para o sucesso do trabalho de movimento e a transmissão da emoção, e que a cada pausa da música durante o treino o professor dê o feedback aos alunos, recomeçando-se novamente o processo criativo (Stran & Hardin, 2002).

### 1.2.2. DANÇA INCLUSIVA

Apesar de à partida as definições e características serem semelhantes, a dança inclusiva difere dos outros tipos de dança pela perspectiva não terapêutica em que se baseia, privilegiando o envolvimento e desempenho artístico do indivíduo na modalidade (Boudouin & Pépin, 2013).

Patterson e Hughes (1999, in Everelles, 2011) afirmam que o corpo com incapacidade atua de forma diferente, constituindo-se como uma forma de estar no mundo, implicando uma reorganização que passa também pelas relações sociais

entre si e os outros corpos. São experiências “entre-corpos” que segundo os autores acontece, não apenas relativamente ao indivíduo e ao seu corpo, mas deste com os outros, atribuindo-lhe significado social.

Frequentemente, a dança é definida como uma arte que utiliza o movimento como o seu meio e o corpo como o instrumento, ou seja aquele que dá forma, sendo a concentração uma capacidade fundamental ao dualismo corpo-mente (in Freleigh, 1987).

À semelhança do que tem acontecido com outros domínios de participação, também o acesso e envolvimento em atividades de dança por indivíduos com incapacidade pode ser perspetivada segundo as diferentes lentes de entendimento do fenómeno da incapacidade. Assumindo o modelo social como aquele que hoje mais se encontra alinhado com o desígnio de se desenvolver uma sociedade inclusiva, Hughes e Patterson (1997, cit in Pitney & Parker, 2009) defendem que esta perspetiva apresenta um dualismo entre incapacidade/prejuízo, no qual o corpo “prejudicado” é visto apenas como prejuízo biológico: pré-social, sem sofrer influências de discursos culturais e das experiências de ser e ter um comportamento entre redes de relações interpessoais.

Neste sentido, o envolvimento em atividades de dança (ballet, moderna, contemporânea, folk/étnica ou tradicional) por pessoas com incapacidade parece espelhar estas perspetivas, colocando em evidência que a afetação do corpo não significa linearmente uma barreira à participação (Inal, 2014). Alguns exemplos disso mesmo, que serão explorados mais detalhadamente à frente, são os projetos como o Magpie Dance (Reino Unido), Axis Dance Company (Estados Unidos) ou o projeto Dançando com a Diferença, grupos de dança constituídos por bailarinos com e sem incapacidade.

## **2. O PROCESSO INCLUSIVO ATRAVÉS DA DANÇA**

### **2.1. ESTRUTURAS DE ORGANIZAÇÃO**

Não existindo na literatura, até ao momento, guiões orientadores relativos à implementação de experiências estruturadas de dança inclusiva, faremos neste subtópico uma breve descrição dos diferentes projetos (nacionais e internacionais) implementados que nos permitirão, num momento seguinte, explorar a dança inclusiva não como produto de iniciativas isoladas mas como um movimento onde se podem já encontrar abordagens comuns ou transversais a experiências bem-sucedidas.

A nível internacional, podemos destacar a Mushroom Theatre Company cuja linha de ação proporciona a pessoas com e sem dificuldades de aprendizagem treino no âmbito das artes performativas, entre as quais a dança, canto e dramatização, deixando ao critério das pessoas a opção entre estas aulas ou outras específicas para pessoas com incapacidade. Além disso, a companhia planeia a oferta de cursos profissionalizantes integrados para alunos com mais de 16 anos. A companhia de dança Anjali (Oxfordshire) dedica-se ao trabalho em dança contemporânea, baseado no potencial das pessoas com dificuldades de aprendizagem, com grande enfoque na formação profissional dos bailarinos. Três aulas por semana são ministradas por tutores profissionais, através de um programa contínuo de desenvolvimento de competências técnicas e de resistência.

Algumas companhias de dança apresentam obras coreográficas complexas, apesar do comprometimento físico do corpo de alguns bailarinos, centrando-se na habilidade e talento dos mesmos.

A nível nacional, o projeto *A Jú Dança* (Magalhães, 2011), surgiu no âmbito de um espetáculo de beneficência projetado através de uma parceria com uma academia de bailado, cujo objetivo era manter uma secção de desporto adaptado do norte do país. Atualmente funciona como um grupo de dança inclusiva com participantes com diferentes tipos de afetação motora incluindo participantes em cadeiras de rodas. Frequentemente constroem projetos em parceria com a escola de bailado anteriormente referida. Alguns participantes integram simultaneamente outros projetos (ambos com paralisia cerebral) verificando-se o envolvimento de um participante em performances com outros bailarinos em diferentes contextos; e um segundo participante que frequenta um curso de dança numa escola de ensino artístico profissional.

Há quinze anos o grupo *Dançando com a Diferença*, sediado na Região Autónoma da Madeira, tem-se destacado como uma experiência de sucesso na produção de espetáculos de dança inclusiva.

## 2.2. IMPACTE NO INDIVÍDUO

Indivíduos com dificuldades de aprendizagem tem menor acesso a eventos sociais, sendo o isolamento em casa ou em centros de acolhimento uma realidade (McMillan, 2012). A dança além de ser uma forma de participação e de inclusão desempenha um papel importante ao nível do desenvolvimento físico e das capacidades emocionais do indivíduo com incapacidade (Kowalksi; Pacchetti et al., 2000; Hokkanen, et.al., 2008; Wanwichai, 2010; Natasa, 2012, cit in Inal, 2014). De salientar o facto de muitos indivíduos com incapacidade terem vidas sedentárias, sendo a obesidade um problema comum, no qual a dança poderá ter também um importante papel de

combate (McMillan, 2012), produzindo efeitos positivos sobre a mobilidade do corpo, aumentando a força, coordenação, flexibilidade e capacidade cardiorrespiratória. A dança estimula ainda a relação entre corpo e mente, criando um impacto positivo na imagem corporal que o indivíduo tem de si próprio, bem como da consciência espacial e ainda das habilidades sociais (Ashley e Crenan, 1993; Kowalski, 2000, cit in Inal, 2014).

Podemos dizer que a dança tem um efeito terapêutico, um conceito que tal como já foi referido tinha como objetivo a dança para a autoexpressão das emoções e para melhorar a imagem corporal (Haboush, et al., 2006, cit in Inal, 2014). A American Dance Therapy Association define a terapia do movimento de dança como o *"uso psicoterapêutico de movimento como um processo que promove o emocional, cognitivo, social e integração física do indivíduo"*.

O papel da dança na promoção quer do desenvolvimento de competências, quer no bem-estar e inclusão apesar de largamente reconhecido, serve-se ainda de um corpo reduzido de evidências empíricas. Numa revisão da literatura pudemos observar que são ainda poucos os estudos de caso e ainda menos os de carácter experimental ou quasi-experimental a demonstrar o impacto da dança nos indivíduos com incapacidade.

Entre os raros estudos debruçados sobre o assunto, encontra-se o trabalho de Tsimaras et al. (2012, cit in Inal, 2014) onde através da integração de indivíduos com incapacidade intelectual num programa de formação em dança mostra efeitos sobre o equilíbrio dinâmico. Da mesma forma, Keogh et al. (2012, cit in Inal, 2014) afirmam que também existiram melhorias significativas no desempenho funcional no caso de idosos que frequentavam programas de dança, nas tarefas que implicam velocidade da marcha, agilidade e equilíbrio dinâmico. Corroborando esta mesma posição, Haboush et al. (2006, cit in Inal, 2014) refere que as habilidades aprendidas em terapias de movimento podem ser utilizadas nas atividades do quotidiano.

Outra evidência largamente disseminada trata-se dos experimentos de Magpie Dance representando uma companhia de dança inclusiva que começou por ser um

pequeno projeto de trabalho de dança com pessoas adultas com dificuldades de aprendizagem. Ao longo de duas décadas de trabalho, a companhia foi desenvolvendo performances e oficinas diversificadas, e um esquema de tutoria onde os jovens com dificuldades de aprendizagem (ente os catorze e os vinte e cinco anos) são apoiados por adultos com mais de 25 anos. Segundo o estudo desenvolvido por McMillan (2012), de entre os bailarinos da Magpie Dance, oito em dez referem melhorias na autoconfiança, saúde e bem-estar geral. Enquanto sete em dez dos participantes apontam para melhorias na capacidade de comunicação com os outros.

Em território nacional, destaca-se o estudo realizado numa escola profissional de dança, no Porto, através de um workshop composto por 20 sessões durante 3 meses, no qual participaram indivíduos com paralisia cerebral hemiparesia. Este estudo revelou, não só, o aumento de competências motoras globais (e.g., estabilidade, equilíbrio, coordenação, esforço, fluxo e mobilidade), mas também, competências de interação social. Estas foram verificadas através de comportamentos dos participantes, nomeadamente durante a performance individual na procura de feedback por parte dos pares, através de sorrisos, risos, comentários verbais, troca de olhares (Lopes-dos-Santos et al. 2008).

### 2.3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE DANÇA

Inscritos no âmbito das experiências e estudos antes documentados, pudemos identificar algumas das estratégias que vão sendo reportadas como estando na base de um envolvimento bem-sucedido de indivíduos com incapacidade em atividades de dança.

Algumas delas reportam-se, como seria de esperar, a necessidades de apoio universais como são os aspetos relacionados com a segurança. A esse respeito Inal

(2014) sublinha que a dança, enquanto atividade física, implica para quem a pratica questões de segurança, enaltecendo o papel da planificação e adequação dos procedimentos no desenvolvimento de atividades desta natureza.

#### *Adequação no caso de restrições na mobilidade*

A exploração da planificação e do exercício de adequação das atividades encontra-se mais amplamente explorado no que diz respeito a indivíduos com restrições físicas. Segundo Stran e Hardin (2002) a inclusão de alunos com incapacidade motora pode fazer-se através da implementação de modificações para que os alunos em cadeira de rodas ou outros suportes pratiquem dança.

Krasnow, Mainwaring, e Kerr (1999 cit in Inal, 2014) verificou que frequentemente no caso de bailarinos em cadeira de rodas existiam lesões de membros superiores, tronco e pélvis, uma vez que esta prática implica o uso excessivo destas áreas do corpo, pela compressão entre mãos/rodas e os quadris/assento. Ainda a respeito da mesma população, Scull e Athreya (1995, cit in Inal, 2014) acrescentam a necessidade de evitar movimentos gímnicos que envolvam peso-rolamento para membros superiores e da coluna cervical. Neste sentido, no ensino de dança, os movimentos e a intensidade dos mesmos, deverão ser planeados de forma a prevenir lesões.

Além disso, no caso de alunos em cadeira de rodas, é fundamental compreender-se que esta é uma estrutura de apoio, mas que se constitui como uma extensão do próprio corpo. Pelo que, a fim de se evitar a invasão do espaço pessoal desse aluno, e sendo a dança uma forma de auto-expressão não será desejável que outro aluno empurre a cadeira. Devendo ser acauteladas todas as questões de segurança subjacentes que permitam ao aluno o treino de habilidades de dança em cadeira destacando-se de entre os movimentos descritos na literatura os seguintes (Stran e Hardin, 2002):

(i) “Hop” - o bailarino impulsiona o corpo e a cadeira ao mesmo tempo para cima, como um salto, em que as quatro rodas saem do chão (durante breves instantes).

(ii) “Tilting” - consiste em inclinar a cadeira para um lado, apoiada nas duas rodas do mesmo lado, fazendo-a deslizar sobre essas rodas.

(iii) “Wheelie” - consiste num movimento semelhante ao de um cavalo nas motos, durante o qual o bailarino levanta as rodas da frente.

Ainda os mesmos autores referem que na dança de pares, um bailarino em cadeira de rodas pode dançar com um par que não esteja na mesma situação, que lhe servirá de apoio, dando-lhe o espaço necessário para as rotações.

Qualquer tipo de dança poderá ser praticado por um indivíduo com incapacidade, implicando naturalmente a adaptação dos movimentos de acordo com a coreografia, apresentação e personalidade do praticante de dança. No entanto, estas variações baseiam-se na capacidade do indivíduo e na utilização das partes do corpo não afetadas: um bailarino com lesões da espinal medula (com paralisia dos membros inferiores e músculos do tronco), poderá sem dificuldade utilizar os membros superiores, a parte superior do tronco, os ombros, pescoço e cabeça. Uma das possíveis estratégias para a sua participação plena é o uso de um apoio especial para manter o equilíbrio da parte inferior das costas em equilíbrio (e.g. alça para a pélvis ou cadeira de rodas ligeiramente inclinada para trás) segurando os movimentos das pélvis e ficando assim garantido o equilíbrio do tronco inferior, prevenindo quedas durante a performance. Por outro lado, as pessoas que apresentam lesões em níveis superiores da cervical podem estar mais dependentes dos seus parceiros de dança. Sendo uma das possibilidades de aumento da mobilidade em cadeiras de rodas o uso de comandos (e.g. joystick) que se devem assumir como elementos de dança (Stran & Hardin, 2002).

Existe ainda referência a outros elementos de ornamentação estética ou de orientação para cadeiras de rodas (e.g. lenços, fitas e bandeiras de diferentes comprimentos e cores) assim como o uso de fantoches (de dedo ou luva) podem ser utilizados como elemento de dança (Stran & Hardin, 2002).

Burgess e Rappoporty (1993, cit in Inal, 2014) e ainda Scelfo (2009, cit in Inal, 2014) mencionam a opção de muitos bailarinos amputados: dançar sem prótese, pois isso permite maior liberdade nos movimentos e maior velocidade. Por outro lado, muitos bailarinos com amputações de um dos membros inferiores facilmente desenvolvem a capacidade de dançar com muletas. Além disso, caso tenham um equilíbrio eficiente e sentido cinestésico, facilmente poderão prescindir destas para a sua performance. Quanto às amputações de membros superiores, estas poderão não apresentar o mesmo nível de complexidade na exploração do movimento, por permitirem maior liberdade no uso do corpo.

Outro aspeto relativo à planificação e adequação dos procedimentos reside no desenho da sequência de treino. Segundo Stran e Hardin (2002, p.33) uma boa sequência de treino poderá ser iniciada com a exploração dos movimentos das mãos, passando para a dança criativa e mais tarde a dança de pares. Na primeira, os alunos podem estar sentados em círculo e experimentarem movimentos básicos das mãos: (i) bater palmas; (ii) bater as mãos nas pernas, acrescentando progressivamente outros elementos, construindo-se uma sequência de movimentos que envolva toda a parte superior do tronco. Esta estratégia pode ser tutorada pelo professor, por um elemento do grupo ou por todos os elementos do grupo, cada um na sua vez acrescentando um elemento à sequência (Harris et al, 1999, cit in Stran e Hardin, 2002).

Durante o processo de dança criativa, os alunos percorrem a sala adotando diferentes formas do corpo, explorando com os braços, pernas, cara e mãos. Sendo o objetivo expressar o humor e emoção (Joyce, 1994, cit in Stran e Hardin, 2002), a música deverá ser escolhida de forma a induzir nos alunos a capacidade de explorar esses sentimentos, devendo o professor ao longo do exercício acrescentar indicações sobre os elementos que pretende ver na performance individual.

### Adequação no caso de deficiências sensoriais

A incapacidade auditiva também há muito se revelou como uma condição não impeditiva da prática de dança, já que as vibrações da música são transmitidas através do corpo (pés e mãos). Segundo Guyton e Hall (2000, cit in Inal, 2014) ossos, tecido conjuntivo e as estruturas internas do corpo constituem-se nestes casos como as ferramentas para "ouvir". Wanwichai (2010, cit in Inal, 2014) refere que estes fatores biológicos combinados com o treino de observação e a aprendizagem do ritmo, bem como a cambiante de cores e das luzes, poderá ser utilizado como apoio à performance de bailarinos surdos.

Já no caso de bailarinos com incapacidade visual, o ritmo da música é a principal orientação na performance, sendo fundamental a apresentação da área de dança de forma a evitarem-se acidentes (Guyton & Hall, 2000, cit in Inal, 2014).

### Adequação no caso de incapacidade intelectual

No caso das incapacidades intelectuais, incluindo a título de exemplo as PEA (perturbações do espectro do autismo), é possível verificar-se a exigência de alguns cuidados adicionais durante a formação em dança. Segundo Stanfield (1973, cit in O'Conner e Cuvo, 1987), frequentemente as pessoas com incapacidade intelectual estão privadas de atividade física, envolvendo-se maioritariamente em atividades passivas como ver televisão, ouvir rádio ou ir ao cinema.

Num estudo sobre implementação de um programa de dança realizado por O'Conner e Cuvo (1987) num centro para pessoas com incapacidade, pretendia-se demonstrar quais as estratégias possíveis para ensinar dança. Como estratégias do programa, foram utilizadas cassetes áudio com as indicações sobre os exercícios com música e pistas verbais, bem como um livro de apoio com a descrição dos exercícios e imagens. A validação telefónica com professores de educação física sobre o programa a implementar demonstrou: (i) o programa representava rotinas de dança frequentemente encontradas noutros programas semelhantes; (ii) o programa era

adequado às faixas etárias dos participantes; (iii) o nível de atividade era moderado, sendo assim adequado a pessoas que não realizassem exercício regularmente. A primeira fase do treino consistia na audição da cassete com as pistas verbais, acompanhadas de demonstração pelo treinador. Seguidamente o treinador modelou cada movimento, atribuindo elogios para cada resposta correta na realização do exercício anterior. Durante quatro rotinas os participantes deveriam executar corretamente a sequência de exercícios acompanhados de instrução verbal e modelagem. Quando estas eram executadas corretamente e passavam ao seguinte isto servia para dar indicação que a tarefa tinha sido dominada, por outro lado, se o desempenho fosse incorreto, seguia-se uma nova rotina mais intensiva com instrução verbal mais detalhada e orientação física. As respostas eram fisicamente orientadas desde os pés aos braços, revertendo-se logo de seguida a rotina, tornando-se assim menos intensiva (incluindo instrução verbal detalhada e modelagem). Sempre que errassem na mudança de exercício, o treinador sugeria um movimento para mudar e realizar o exercício em treino, bem como a cada execução incorreta do movimento, o treinador alertava para as partes do corpo e posições adequadas. No entanto, quando os participantes passaram para o contexto inclusivo, e frequentaram aulas com outras pessoas sem incapacidade, percebeu-se que o treino no contexto inclusivo obteve um decréscimo de resultados, talvez segundo os autores, por diferenças entre o programa original de treino e o utilizado no contexto inclusivo que incluía diversos exercícios não treinados.

Já numa experiência de dança inclusiva, em que enfermeiros se dedicam ao trabalho de dança com pessoas com incapacidade intelectual (McMillan, 2012) destaca-se a importância do trabalho de pares (um para um), de forma a promover a confiança, traduzindo-se na capacidade de execução do exercício de olhos fechados por parte de um dos elementos do par, enquanto o outro se mantém como apoio.

### *Estratégias transversais a qualquer tipo de incapacidade/ funcionalidade*

Russ e Bowditch (2013), refletem sobre o desenvolvimento de bailarinos talentosos com incapacidade, definindo desde logo como essencial o conhecimento de todas as necessidades de apoio antes do início de qualquer treino, bem como encorajar o aluno a comunicar as suas necessidades. Um espírito de abertura para a comunicação com os outros, possibilita uma prática centrada na busca de soluções, na promoção da adaptação, na definição clara dos objetivos de trabalho e na identificação dos princípios subjacentes ao exercício e essência do movimento.

Desde logo será necessário conhecer o aluno, conversando com a família, professor/diretor de turma e se necessário com o professor de apoio da educação especial ou terapeutas. Seguidamente o professor deverá elaborar um programa educativo individual focando-se no nível de capacidade do aluno e definindo objetivos alcançáveis. Ainda numa fase inicial o professor deverá realizar um inventário do material adaptado que poderá ser necessário (Stran e Hardin, 2002). As expectativas deverão ser elevadas, de forma consciente, sem receio por parte dos professores de exercerem demasiada pressão sobre os estudantes.

Para o processo inclusivo na dança é fundamental redefinir o programa da turma, atendendo às necessidades individuais dos alunos, procedendo às adaptações necessárias, mantendo a dança como uma modalidade agradável, segura e desafiante.

Russ e Bowditch (2013) referem a presença de um assistente de dança treinado para apoiar bailarinos com incapacidade na adaptação ao exercício e na emissão de um feedback detalhado e construtivo. Ao conhecimento de dança, é essencial da parte dos assistentes uma predisposição para a criatividade, por forma a ajudar o bailarino com incapacidade na adaptação do material, numa fase inicial, dando depois espaço à sua autonomia.

Segundo Spessato e Valentini (2013), demonstração, dicas verbais e imagem mental constituem três estratégias fundamentais ao ensino de dança: (i) a

demonstração, permite o fornecimento de informação visual pela aprendizagem por observação, podendo ser utilizada na aprendizagem de um novo movimentos ou sequência de movimentos; (ii) as dicas verbais orientam a performance através de informação verbal, permitindo ao aluno executar os movimentos de forma mais autónoma do que a demonstração; (iii) a imagem mental, que permite um ensaio mental do movimento, ajudando a melhorar os seguintes aspetos: perceção corporal; perceção espacial; distribuição do peso; alinhamento; coreografia; improvisação e memorização (Franklin, 1996, cit in Spessato & Valentini, 2013).

É importante referir que as dicas verbais são de acordo com Zivin (1979, cit in Spessato e Valentini, 2013), palavras ou frases curtas e objetivas referentes a componentes essenciais ao movimento que o aluno deverá aprender e que integram uma coreografia. Estas dicas orientam o aluno a focar a atenção nos aspetos fundamentais do movimento, constituindo-se ainda como facilitadoras ao processo de memorização de uma coreografia. Já a imagem mental, permite ao aluno “ver” e “sentir” o movimento sem o executar (White e Hardy, 1998, cit in Spessato e Valentini, 2013).

## **PARTE B – ESTUDO EMPÍRICO**

### **1. MÉTODO**

A necessidade de percebermos a realidade portuguesa no âmbito das práticas inclusivas de crianças e jovens em situação de incapacidade em atividades de dança, de cariz criativo e cultural, conduziu-nos ao desenvolvimento de um estudo qualitativo composto por dois planos de análise.

Um norteado pelo objetivo de analisar a perspetiva de elementos chave (crianças/ jovens em situação de incapacidade/ adultos, pais, professores/técnicos) sobre o envolvimento de crianças/ jovens em situação de incapacidade em programas de dança, procurando compreender: (i) barreiras e estratégias de suporte à sua participação; (ii) dimensões de impacto sobre a sua funcionalidade e participação social.

E, um outro, mediante o qual pretendemos descrever o processo de implementação de um programa de dança criativa numa academia de dança do Porto, analisando o processo de inclusão de uma criança com necessidades adicionais de suporte.

#### **1.1. DESENHO DO ESTUDO**

Não tendo intenção de generalização dos resultados, mas antes uma compreensão aprofundada sobre o tema, o estudo a que nos propomos desenvolver é de natureza predominantemente qualitativa, onde se procurará, numa primeira fase, auscultar –

através de entrevistas semi-estruturadas - a perspetiva de elementos chave (técnicos/professores e crianças/jovens em situação de incapacidade) sobre o envolvimento de crianças/jovens em situação de incapacidade em programas de dança criativa. Num segundo momento será desenvolvido um estudo de caso mediante o qual se pretende descrever a implementação de um programa de dança criativa inclusiva.

## 1.2. PARTICIPANTES

### 1.2.1. Entrevista

Com o objetivo de descrever e analisar o envolvimento de crianças e jovens em situação de incapacidade em programas/atividades de dança, foram auscultadas diferentes perspetivas:

- dos próprios – crianças e jovens em situação de incapacidade que estão ou estiveram envolvidos em atividades de dança e um elemento da família. Como critérios de inclusão para a seleção dos sujeitos, consideramos o tempo de envolvimento em programas de dança por períodos iguais ou superiores a 2 meses, que permitam aos sujeitos compreenderem e responderem às questões a colocar na entrevista. Nos casos em que a equipa técnica considere necessário (e.g., no caso de participantes menores ou de existirem limitações na comunicação da criança / jovem), entrevistar-se-á também um elemento da família / cuidador para uma apreensão mais holística da perspetiva da criança/ jovem.
- dos professores, terapeutas ou técnicos, cuja experiência no acompanhamento de atividades de dança com crianças/ jovens em

situação de incapacidade - gerindo/ ministrando os programas – seja igual ou superior a dois meses.

- dos professores de dança que utilizem os métodos RAD<sup>1</sup> (Royal Academy of Dance) e ISTD<sup>2</sup> (Imperial Society of Teachers of Dancing), a lecionarem em academias/escolas de dança particulares, com ou sem experiência inclusiva. O critério de escolha no caso das academias/ escolas foi em primeiro lugar o método utilizado (apontados na literatura como permitindo adequações no ensino e avaliação) e em segundo lugar o reconhecimento público de experiência no ensino da dança.

Para as entrevistas considerou-se, então, uma amostra constituída por:

- I. 4 Professoras de dança em academias que ministrem os métodos RAD ou ISTD com formação superior, com idades compreendidas entre os 30 e os 60 anos de idade;
- II. 2 Técnicas de instituições de apoio a pessoas com incapacidade que dinamizam sessões de dança para um grupo específico de utentes. Uma terapeuta ocupacional e uma técnica auxiliar (voluntário na dinamização das sessões);
- III. 6 Utentes de 2 instituições de apoio a pessoas com incapacidade (as mesmas que as técnicas referidas anteriormente), 5 do sexo feminino e 1 masculino, com idades compreendidas entre o 20 e os 40, tendo como

---

<sup>1</sup> Método de ensino de dança, programado pela Royal Academy of Dance, sediada em Londres e reconhecida internacionalmente, inclui nos 8 níveis iniciais três disciplinas: *Classical* (clássico); *Free Movement* (movimento livre); *Character* (estilização de danças folclóricas internacionais).

<sup>2</sup> Método de ensino de dança, da Imperial Society of Teachers of Dancing (Londres) também reconhecida internacionalmente, organizar-se em níveis de ensino, adequados às idades dos alunos, podendo seguir a via profissionalizante através dos exames Majors (Pré-intermédio, Intermédio, Avançado I e Avançado II). Inclui programas tanto de ballet clássico como de modern jazz.

principais áreas de restrição: intelectual, mobilidade e comunicação, desde ligeira a quase total nas áreas mencionadas;

### 1.2.2. Estudo de caso

O estudo de caso, debruçou-se sobre uma criança do sexo feminino, de 11 anos de idade com disgenesia secundária do corpo caloso, cujo perfil de funcionalidade aponta para a diminuição da velocidade de processamento e de recuperação da informação, apresentando implicações mais graves ao nível do desempenho académico. O maior facilitador consiste na sistematização da informação na memória a curto prazo, simplificando o processo de recuperação.

Tabela 1. Resumo do perfil de funcionalidade da criança participante no estudo de caso

Principais Limitações/ restrições colocadas ao nível das Atividades e Participação	Explicações encontradas nas Funções do Corpo	Facilitadores Ambientais
<b>d220.3</b> Dificuldades em executar tarefas; e em <b>d175.3</b> Resolver problemas	<b>b117.2</b> Funções Intelectuais <b>b1441.4</b> Funções da Memória	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segmentar de forma clara cada conteúdo, explicando cada pequeno sub-conteúdo separadamente.</li> <li>- Sempre que possível substituir palavras que representem maior dificuldade interpretativa por imagens.</li> <li>- Retirada do máximo de estímulos possíveis que possam interferir na atenção para a tarefa.</li> <li>- Demonstração das ações passo a passo, segmentando tarefas.</li> <li>- Elaboração de cartões/ lembretes de execução de tarefas ou ações elementares</li> <li>- Recorrer ao elogio das competências ou tarefas bem executadas.</li> <li>- Não demonstrar afetação do adulto perante o erro e explicar/ demonstrar como deveria ter executado a tarefa.</li> </ul>
	<b>b152.2</b> Funções emocionais	

<b>d130.3/d135.3</b> Imitar/ Ensaiar	<b>b176.3</b> Sequenciação de movimentos complexos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstração passo a passo (modelagem).</li> <li>- Apoio físico direto.</li> <li>- Utilização de pistas verbais.</li> <li>- Ensinar movimentos isolados e posteriormente colocá-los numa sequência.</li> <li>- Utilização de gestos simples de codificação para movimentos em sequência.</li> </ul>
---	--	--

A criança integrou um grupo de dança criativa, composto por mais 2 crianças, uma do sexo feminino outra do sexo masculino com 10 e 7 anos de idade respetivamente, ambas com desenvolvimento típico. As crianças conheceram-se apenas no início do programa de dança. A professora de dança a dinamizar o grupo - programa de dança criativa - de 31 anos de idade, 10 anos de experiência e contava com experiências anteriores de contacto com crianças com incapacidade.

### 1.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

#### Entrevista

Para a análise do fenómeno foi desenvolvido um guião de entrevistas semiestruturado dirigido a jovens com incapacidade participantes em grupos de dança inclusiva e técnicos das instituições de apoio a jovens com incapacidade. A construção dos guiões de entrevista teve por base categorias enunciadas em estudos já desenvolvidos sobre o tema (e.g., Aujla & Redding, 2013; Sooful et al., 2010; Bulbulian, R. et al., 1987); centrando-se nos seguintes tópicos: (1) barreiras na participação; (2) efeitos da dança no desenvolvimento e vivência da criança; (3) oportunidades de participação; (4) estratégias de ensino. Desenvolvidos em torno destes 4 tópicos, os guiões sofreram adaptações tendo em vista a entrevista a cada grupo de participantes: (i) criança/jovem participante na atividade de dança; (ii)

técnico/ professor de dança em instituição de apoio a crianças/jovens com incapacidade; (iii) professores de ballet que utilizem os métodos RAD ou ISTD.

Assim, o guião para participantes de dança (anexo 2) foi constituído por 20 questões e a sua implementação teve uma duração média de 20 minutos tendo sido realizada em contexto predominantemente institucional (e.g., instituições de apoio a jovens/adultos). O guião para técnicos (anexo 2) entrevistados nos mesmos contextos, foi constituído por 37 questões e a sua implementação teve uma duração máxima de 30 minutos. Já o guião para professores de dança (anexo 2) foi constituído por 31 questões e a sua implementação teve uma duração máxima de 60 minutos tendo sido realizadas em contexto predominantemente institucional (e.g., escolas de dança). O guião de entrevista para o par mais próximo da criança do estudo de caso (anexo 2), foi constituído por 15 questões, demorando em média 20 minutos a ser entrevistado.

A abrangência e validade dos guiões produzidos foi alvo de escrutínio por parte de um painel de peritos, composto por 3 profissionais/ técnicos no domínio da reabilitação e inclusão. Procedeu-se também a um pré-teste, com aplicação do guião a uma investigadora, uma professora de dança e a dois técnicos a trabalhar em instituições de apoio a jovens com incapacidade, a fim de aferir a clareza das questões. Com base no feedback obtido, foram introduzidas adaptações nos guiões até se chegar às suas versões finais.

### Estudo de Caso

A fim de reportar o envolvimento da criança no programa de dança, foi realizada observação direta, recorrendo a registo de forma assistemática, e sistemática através da utilização da Escala Adaptada de LMA “Freedom to Move” desenvolvido por Dunphy e Scott (2003). Para o nosso estudo socorremo-nos da tradução para a língua portuguesa feita por Claro (2012) num estudo onde pretendia observar e avaliar a implementação de um programa de dança com um grupo de jovens com incapacidade. A Escala Adaptada de LMA está dividida em nove domínios

subdivididos em 45 itens. O preenchimento do instrumento de observação é feito através de uma escala com pontuação a variar entre um a cinco, onde cinco corresponde ao comportamento mais ajustado.

A fim de avaliar a fiabilidade dos registos, recorreu-se a um segundo observador em três de nove sessões, que procedeu à pontuação do desempenho da criança de um modo independente do investigador principal. Comparados os registos a percentagem de concordância foi de entre 57% e 59% nas duas primeiras sessões – tendo havido posteriormente discussão sobre os pontos em desacordo até que se chegasse a um consenso. Na terceira sessão a percentagem de acordo foi de 71%. De forma complementar, foram acrescentadas notas, de teor qualitativo, que corporizaram registos assistemáticos a servir de apoio à pontuação atribuída em cada item.

### 1.3.1. PROGRAMA DE DANÇA

O programa de dança decorreu entre os meses de fevereiro e maio de 2015, numa academia de dança do distrito do Porto. Composto por 9 sessões, o programa – apresentado em detalhe no anexo 4 – consistiu na implementação de atividades que globalmente visavam: a consciencialização do corpo; a exploração de diferentes tipos (redondos ou retos), níveis (baixo, médio, alto) e dinâmicas (rápido, lento) de movimento; exploração de diferenças de peso (forte/leve); exercícios de exploração espacial com o corpo (e.g., desenho de círculos e quadrados); imitação de movimentos dos pares; trabalho coreográfico; exploração de noções de tempo musical e frases musicais; noções de distribuição espacial em frente ao espelho; exploração de movimentos opostos (esticar/ enrolar); trabalho de aperfeiçoamento técnico; exploração de conceitos de geometria e aritmética através do movimento; exercícios de improvisação; e exploração de objetos (dança com acessórios).

As aulas tiveram uma duração de aproximadamente uma hora, com periodicidade semanal. Todas as sessões – embora contemplando atividades distintas – eram compostas por um momento inicial de aquecimento do corpo; seguido pela apresentação da atividade. Todas as sessões eram finalizadas com um período de relaxamento e tomada de consciência do corpo.

A sala onde decorreram as sessões caracterizava-se por ser ampla (considerando o tipo de atividade e número de elementos) por ter espelho ao comprimento numa das paredes da sala, possibilitando a monitorização com o olhar dos movimentos realizados. Como recursos materiais existiam: aparelhagem de som, barras para alongamentos, bolas de diferentes dimensões, colchões, adereços, livros, CDs, DVDs... Na apresentação de cada atividade a professora utilizou como estratégias a descrição oral da tarefa recorrendo a exemplos metafóricos, seguida de demonstração, apresentação progressiva das tarefas e por vezes pistas táctil-cinestésicas. As atividades eram distribuídas no tempo de aula em tarefas de pesquisa/performance individual ou díades.

#### 1.4. ANÁLISE DOS DADOS

Todas as entrevistas realizadas - quer no estudo de caso quer na auscultação de outras experiências de dança inclusiva - foram gravadas e transcritas na íntegra, procedendo-se à sua leitura integral de forma a definir as categorias de análise. A mesma técnica de análise foi utilizada para os registos qualitativos das sessões. Para o efeito utilizaram-se técnicas de análise de conteúdo, socorrendo-nos da sistematização de Bardin (1977): (i) recorte – escolha das unidades de análise; (ii) enumeração – definição das regras de contagem; (iii) classificação e agregação – seleção das categorias. Os temas da análise foram definidos dedutivamente a partir dos temas do guião de entrevista pré-definido, bem como algumas categorias de

análise. No entanto, outras categorias foram definidas indutivamente com base no discurso dos entrevistados.

Tabela 2 – Excerto do codebook para efeitos de análise de conteúdo

Temas	Categoria	Sub-categorias	Conteúdo	Amostras de Discurso
Áreas de restrição dos participantes	Motores/ Locomoção		Sempre que era descrita a participação de indivíduo(s) apresentando limitações a nível motor, incluindo na locomoção (e.g. uso de cadeira de rodas).	“(…) Às vezes não mexe, às vezes mexe...”  “(…) foram avaliados de acordo com sentido rítmico, gosto pela dança, nível em que estavam em termos de coordenação de passos, (...)”
	Comunicação / Expressão oral		Sempre que era descrita a participação de indivíduo(s) apresentando limitações ao nível da comunicação, tanto na compreensão como na expressão oral.	“(…) tive uma aluna surda que tem um implante coclear, portanto, mas tem muita dificuldade na fala (...)”  “(…) Pronto e eu nem sequer conseguia comunicar com ele porque ele nem sequer falava nem nada, nada...”

Para aferir a fiabilidade da análise de conteúdo, um segundo investigador, realizou a análise de parte dos conteúdos transcritos de modo a obter uma medida de acordo inter-observador, havendo posterior discussão sobre pontos de discordância. A percentagem de acordo obtido foi de 90%.

Os dados resultantes das observações levadas a cabo no estudo de caso, através da aplicação da escala LMA, foram tratados quantitativamente (com estatística meramente descritiva), tendo em vista a apresentação de linhas evolutivas de indicadores de participação da criança ao longo das sessões.

## 1.5. PROCEDIMENTOS

Inicialmente foi selecionada por conveniência, uma academia de dança no Porto a fim de propor a implementação de um programa de dança inclusiva. A academia foi escolhida pela proximidade e pelo conhecimento do investigador principal sobre o seu modo de funcionamento e sobre o interesse previamente manifestado na abertura/adaptação dos programas a crianças com incapacidade. Após aceitação da instituição, foi agendada uma reunião para discussão do projeto, nomeadamente o programa a implementar e os sujeitos que experimentalmente estariam envolvidos neste. Posteriormente, foi selecionada - também por conveniência - uma criança potencialmente interessada nesta atividade, e que estivesse abrangida pelos serviços de educação especial na escola que frequentava. Procedeu-se para o efeito a apresentação de um ofício ao seu encarregado de educação onde constava o intuito do estudo de caso, bem como a autorização para a participação da criança no programa e benefícios previstos com o seu envolvimento no estudo. Após obter aceitação por parte do encarregado de educação foi composta a turma de dança, abrindo vagas para crianças entre os 7 e os 12 anos de idade.

A implementação do programa de dança criativa teve início em fevereiro tendo duração de 2 meses. As sessões foram observadas diretamente, sendo realizado um registo sistemático, bem como o preenchimento da *Grelha de Observação da Escala de Avaliação de LMA Adaptada "Freedom to Move"* (Claro, 2012). Após as sessões decorreram momentos de avaliação da mesma entre a investigadora e a professora de dança, nomeadamente para acerto do programa ou estratégias de ensino.

Paralelamente, a fim de conduzir as entrevistas às instituições com experiência na implementação de programas de dança dirigidos a jovens com incapacidade, procedeu-se inicialmente à identificação e listagem de instituições de apoio a crianças e jovens em situação de incapacidade (na região Norte de Portugal Continental) cujos projetos/ serviços tivessem incluído, em algum período, atividades de dança. A partir dessa listagem foi enviado um pedido de colaboração a essas instituições e grupos via

correio eletrónico e /ou carta, onde constavam os objetivos de estudo bem como os respetivos pedidos de autorização e consentimentos informados para as entrevistas.

Nos casos em que obtínhamos confirmação de interesse na participação, acordaram-se via telefónica ou por correio eletrónico os momentos adequados para a condução das entrevistas. As entrevistas – realizadas entre janeiro de 2015 e abril de 2016 - foram sujeitas a gravação áudio para posterior transcrição. Como explicitado na carta de apresentação do estudo, a todos os participantes foi garantido absoluto sigilo e anonimato em dados referentes à sua identidade (ou que possibilitem a revelação da mesma).

Os dados foram em seguida sujeitos a uma análise de conteúdo, de forma a encontrar padrões de discurso que possibilitassem a resposta aos nossos objetivos de investigação.

## 2. RESULTADOS

Procurando responder às questões de investigação, pretendemos identificar: (i) barreiras na participação em atividades de dança experienciadas por crianças/ jovens com incapacidade; (ii) estratégias de suporte para o seu envolvimento bem-sucedido; (iii) impacte da dança sobre a funcionalidade e participação social dessas crianças/ jovens.

Os resultados são apresentados em duas partes. Uma primeira parte durante a qual exploramos as perspetivas de elementos chave envolvidos em experiências/ projetos de dança inclusiva. E uma segunda que corresponde à análise dos dados de um estudo de caso sobre a participação de uma criança com incapacidade num programa de dança criativa.

### 2.1. TEMAS E CATEGORIAS

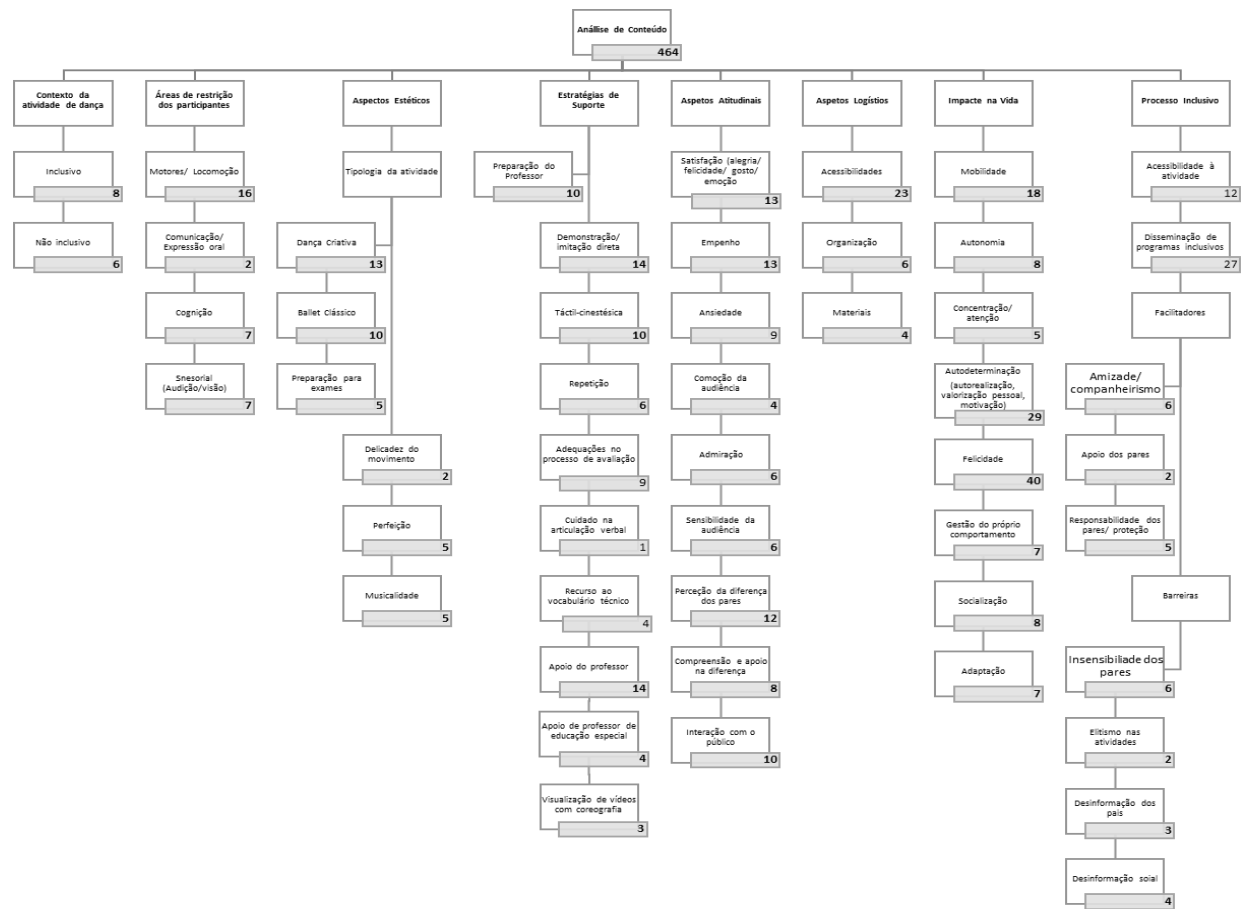
Por forma a caracterizar-se os conteúdos analisados, os temas foram definidos pela construção do guião de entrevista aos participantes do estudo. Já as categorias foram definidas dedutivamente, partindo igualmente dos guiões de entrevista e indutivamente a partir de respostas dos participantes.

Esta categorização resultou na identificação de temas e categorias, totalizando 464 unidades de significado: 144 nas respostas dos participantes com incapacidade em atividades de dança, 78 identificadas nas respostas dos técnicos, 222 identificadas nas respostas dos professores de dança e 21 nas respostas da criança (par) do estudo de caso.

Assim foram definidos 8 temas: (i) contexto de atividade de dança; (ii) áreas de restrição dos participantes; (iii) aspetos estéticos; (iv) estratégias de suporte; (v) aspetos atitudinais; (vi) aspetos logístico; (vii) impacte na vida; (viii) processo inclusivo.

Na Figura 1 ilustramos em esquema de ramificações as categorias encontradas em cada tema.

Figura 1 – Esquema de ramificações relativo às categorias encontradas



### 2.1.1.Contextos de atividade de dança

Nas descrições relativas às experiências dos entrevistados em programas de dança com pessoas com incapacidade, podem-se distinguir dois contextos de atuação:

- um contexto de dança inclusiva mencionada pelos professores (com 8 unidades de significado) – onde a inserção num grupo com outras crianças sem incapacidade parece ser aspeto definidor: *“Já tive alunos com incapacidade, mas integrados numa turma com outras crianças sem incapacidades.” “(...) eu quando dou aula por exemplo a ela, ela tá inserida no grupo, não tem uma aula específica(...)”*;

- e ainda contextos de dança não inclusivos referidos pelos técnicos (com 2 unidades de significado) e por professores (com 4 unidades de significado) – onde as atividades são desenvolvidas para grupos de crianças com incapacidades: *“Todos com incapacidade. Dentro da incapacidade é que tem... (...) Normalmente ligeira, moderada e eu penso que um dos utentes é grave.”*;

### 2.1.2. Áreas de restrição dos participantes

Na descrição das crianças/jovens envolvidos nas atividades de dança, foram realçadas:

- (i) Restrições motoras/locomoção mencionadas por todos os entrevistados, referida pelos professores (com 6 unidades de significado) - *“(...) foi um caso um bocadinho diferente, tinha problemas de locomoção(...).”*; referida pelos técnicos (com 1 unidade de significado) *“(...) foram avaliados de acordo com sentido rítmico, gosto pela dança, nível em que estavam em termos de coordenação de passos, (...)”*;

- (ii) Restrições na comunicação / expressão oral, apenas referida por professores (com 2 unidades de significado) *“(...) tive uma aluna surda que tem um implante coclear, portanto, mas tem muita dificuldade na fala (...)”;**“(...) Pronto e eu nem sequer conseguia comunicar com ele porque ele nem sequer falava nem nada, nada...”.*
- (iii) Limitações que decorrem das funções da cognição (professores, com 6 unidades de significado; participante, 1 unidade de significado) *“Treino, mas não vem nada... eu aprendo mas... (...) Eu, na altura, vejo e faço, mas depois, na outra semana a seguir... É, baralho um bocado, mas, em geral, eu desenrasco-me sozinha, danço para lá (...)”.*
- (iv) Restrições decorrentes de alterações sensoriais (audição/visão) professores, (com 6 unidades de significado; um técnico, com 1 unidade de significado): *“(...) foi um caso um bocadinho diferente, tinha surdez, tinha falta de visão (...)”;**“(...) como ele não via, mas tinha a perceção... ele não era totalmente cego ele tinha... (...)... ele tinha a perceção do movimento, pronto!”;*

### 2.1.3. Aspetos estéticos

No âmbito do tema foram identificadas quatro categorias:

- tipologia da atividade, tendo como subcategorias: (i) dança criativa (professores, com 8 unidades de significado; participantes, com 5 unidades de significado), *“E a dança criativa tem objetivos não é? Mas não tem propriamente um conteúdo programático, em que uma pessoa tem que abordá-lo, (...)”;* *“Acessível, e isso é uma verdade imutável para toda a gente.”;* *“A dança criativa é educacional, permite ao professor/ formador, muito maior adaptação do programa. Permite ao aluno e executante maior adaptação e por consequência maior sucesso.”;* *“Que nós íamos criar mais coisas, fazer mais coisas diferentes íamos criar a nossa própria coreografia e (...)”.* (ii) ballet clássico, (professores, com 10 unidades de significado):

*“Dependendo do tipo e nível de incapacidade. Acho, honestamente, que toda a criança e jovem pode ter a experiência da aprendizagem do ballet clássico, mas num sentido mais amplo.”* (iii) preparação para exame (professores, com 5 unidades de significado) *“Esta aluna surda conseguia fazer a progressão toda, e fez exames com a academia inglesa e tudo com a examinadora cá dentro. (...)”*;

- delicadeza do movimento, (professores, com 2 unidades de significado) *“(...) eu acho que uma pessoa portadora de paralisia cerebral como estes exemplos que eu lhe dei, tem uma estética que é uma coisa...percebe? Em termos visuais fazem-se coisas fabulosas, portanto não é só... (...) considero um complemento.”*;

- perfeição, (professores, com 5 unidades de significado) *“(...) ela fazia aulas com as meninas dos quatro anos, e executava os movimentos não na perfeição mas fazia tudo por imitação,(...)”*;

- musicalidade, (professores, com 4 unidades de significado; técnicos, com 1 unidade de significado): *“(...) nota-se ali uma disparidade entre um ou dois utentes porque já tem muito bom sentido rítmico, (...)”*.

#### 2.1.4. Estratégias de suporte

Entre as estratégias de suporte, foi possível identificarem-se dez categorias de análise:

- preparação do professor, (referida por professores, com 7 unidades de significado; técnicos, com 3 unidades de significado): *“Acho que sim... nesta altura.(...) junto com a consulta com os pais também, perceber o que é que... se tivermos dúvidas recorrer aos pais é importante. Tentamos ter o mesmo tipo de ensino e ver como é que as crianças reagem.”*.

- demonstração/ imitação direta (professores, com 5 unidades de significado; significado; técnicos, com 3 unidades de significado; participantes, com 6 unidades): *“(...) juntamos fazemos do género uma tutoria de pares em que eles*

*acabam por ajudar uns aos outros.”; “Primeiro olho para a **TO**, como ela faz os passos...”; “Mostra...”;*

- pistas táctil-cinestésicas (professores, com 3 unidades de significado; técnicos, com 2 unidades; participantes, com 5 unidades): *“(...) tenho que ir dizer - têm de mexer, faz assim com a mão, faz assim com o pé, vou à beira deles e puxo e faço, (...)”;* *“(...) modelamos o movimento com o corpo deles para eles perceberem (...)”;*

- repetição, (professores, 3 unidades de significado; técnicos, 1 unidade de significado): *“(...) então fazemos, repetimos várias vezes o mesmo passo, de forma mais calma, mais lenta e pedimos pela repetição.”*

- adequações no processo de avaliação, (professores, com 9 unidades de significado), *“Em relação a uma doença diagnosticada percebe, uma coisa que não seja ocasional não sei até que ponto é que eles conseguem fazer algum tipo, nem sei se a avaliação muda, porque nunca tive essa situação.”;*

- cuidado na articulação verbal (com 1 unidade de significado), *“(...) à aluna surda tenho de tentar explicar de outra forma, vou à beira dela tento abrir a boca para que ela perceba bem, (...)”*

- recurso ao vocabulário técnico, (professores, com 4 unidades de significado), *“(...) tento usar sempre a terminologia, porque o ballet tem uma terminologia específica e portanto todos eles mesmo pequenos com seis anos, e portanto todos eles tem que ter o conhecimento dos termos técnicos.”;*

- apoio do professor, (professores, com 5 unidades de significado; técnicos, com 1 unidade de significado; participantes, com 8 unidades): *“Eles seleccionam os passos, seleccionam a coreografia, e depois a primeira vez claro que nós recolhemos tudo e a primeira vez é apresentada por nós as duas, apresentamos a coreografia, mas que resulta daquilo que eles querem.”;* *“Ajuda atrás...”;* *“A **T/b**, faço bem.”;* *“A **TO/a** ajuda”.*

- apoio do professor de educação especial (professores, com 4 unidades de significado), *“(...) este acho que foi um caso um bocadinho diferente, tinha problemas de locomoção, babava-se muito, tinha surdez, tinha falta de visão, portanto ele ia para a minha aula e eu pedia para a professora do ensino especial estar lá para me ajudar com ele, por causa da orientação.”; “(...) creio que a presença de um monitor especializado por ser bem útil. (...) obriga a um diálogo entre ambos e algumas partilhas/ conversas anteriores à experiência...”*
- visualização de vídeos com coreografia, (professores, com 2 unidades de significado; técnico, com 1 unidade), *“Visualizam um vídeo de um bailarino a fazer o que eles tem de fazer, com o que se pretende que eles façam. (...)”.*

#### 2.1.5. Aspetos atitudinais

Dentro deste tema destacaram-se 5 categorias:

- satisfação referida por professores (com 8 unidades de significado; técnicos, com 1 unidade de significado; participantes, com 4 unidades de significado), *“Eu acho que eles gostam.”; “(...) eles são muito felizes, muito felizes, muito participativos. Todo os que fazem dança que eu conheço, são mais felizes.”; “Contente...Contente.”; “Mas... Eu gosto de me ver a dançar (...)”; “Feliz...”; “Gosto.”*
- empenho (professores, com 5 unidades de significado, técnicos, com 1 unidade de significado; participantes, com 7 unidades de significado): *“(...) tem muitos problemas de coordenação motora, muitos, por isso faz movimentos mais simples mas faz a aula toda, não diz “não consigo, não quero, não faço!” faz a aula toda do princípio ao fim. Mesmo que não consiga está lá.”; “Depois, já consegui...”; “Sim. Dantes ia para o chão, mas depois fiz a operação (...) não posso, nada de chão e tanto que quando fui para o workshop e disse: posso só esforços de corpo, ir para o chão...”.*
- ansiedade, (professores, com 1 unidade de significado; técnicos, com 3 unidades de significado; participantes, com 5 unidades de significado): *“(...) aquele miúdo do ano*

*passado, ele ficou um bocado nervoso, antes (...) - ... eu tenho ideia que ele ficou nervoso e não queria entrar. Não sei bem o que é que ele tinha... (...)*”.

- aspetos atitudinais/ emocionais da audiência, foi possível identificar sub-categorias tais como: (i) comoção da audiência, (professores, com 2 unidades de significado; técnicos, com 1 unidade de significado), *“Por isso é que disse há bocado que elas choram quando veem. Mas choram porque estão emocionadas, porque normalmente tem uma ideia que são uns coitadinhos...”*; (ii) admiração, (professores, com 3 unidades de significado): *“Ao assistirem, sinto sempre algum “uau! Também consegue!”*; (iii) sensibilidade da audiência, (professores, com 3 unidades de significado; técnicos, com 2 unidades): *“Eu acho que regra geral há uma sensibilidade. Poderá não ser um olhar... é um olhar se calhar diferenciado mas... mas positivo.”*

- aspetos atitudinais/ emocionais dos pares, identificamos 2 sub-categorias: (i) perceção da diferença dos pares, (professores, com 9 unidades de significado): *“(...) não vemos as diferenças, não vemos, porque estão nos camarins estão-se todos a arranjar, estão todos a pintar-se (...)”*; (ii) compreensão/ e apoio na diferença (participante, com 1 unidade de significado; professores, com 1 unidade), *“Quando dizia: Ah não é assim - e depois ela conseguia fazer melhor.”* (relativamente ao apoio direto do par durante sessões); *“(...) os alunos que tem deficiência normalmente também tem pessoas que colaboram com eles, que os ajudam a vestir, mas se não ajudarem eles ajudamos nós, ou que penteiam, (...)”*.

Relativamente à interação com o público, esta é referida por técnicos (com 2 unidades de significado; e professores (com 2 unidades de significado): *“(...) eles aceitam bem, vão ter com eles, vão dar os parabéns, gostam muito dos espetáculos que fazem, não vem...aliás houve uma altura que um espetáculo que eles fizeram que toda a gente se levantou para dançar com eles, porque realmente eles perceberam... isto porquê, o desempenho deles foi tão bom em músicas que são tão conhecidas que as pessoas querem fazer igual.”*; e participantes (com 6 unidades de significado); *“Gostam!”*; *“Bate palmas, assim... (bate palmas).”*; *“Sim. Faz muito bem!”*.

### 2.1.6. Aspectos logísticos

Dentro deste tema, as acessibilidades são referidas por todos os entrevistados, (professores, com 9 unidades de significado; técnicos, com 2 unidades de significado; participantes, com 12 unidades de significado) revelando dificuldades neste domínio, “ (...) é assim, barreiras físicas existem. Para começar as escadas, ao nível das portas que abrem ao contrário, até as cortinas laterais (...)”; mas havendo também um discurso tendencialmente positivo na resolução destes obstáculos: “Da minha experiência dos últimos anos, verifico que existem cada vez menos barreiras.”; “Nos outros anos que fomos convidados eles tinham escadas e por nossa causa colocaram rampas. Porque iam grupos de dança inclusiva a todos sem cadeiras de rodas. Nós é que começamos a levar as cadeiras.”.

A organização (técnicos, com 5 unidades de significado; participantes, com 1 unidade de significado) e materiais (técnicos, com 2 unidades de significado; participantes com 2 unidades de significado) foram também referidas “Primeiro nós temos que perceber a nível de planeamento anual, porque existem várias atuações que eles tem que fazer e a própria dança que eles fazem tem que estar relacionada com a atuação, (...) cantares e dançares...”; “O pedido de materiais eu tenho de passar com antecedência, porque por exemplo o que temos para comprar, material eu para pedir material tem de ser com três meses de antecedência portanto eu tenho de pensar o que é que vai acontecer nos próximos tempos, se vou ter...”.

### 2.1.7. Impacte na vida

Primeiramente, a mobilidade enquanto área com melhorias significativas na vida do participante é referida (professores, com 7 unidades de significado; e técnicos, com 5 unidades de significado): “(...) ela evoluiu imenso em termos

*de motricidade.”; “Com a aquisição de maior consciência corporal, melhorias ao nível postural, força e flexibilidade... São tudo condições que melhoram a vida e trazem bem-estar”;*

Também os participantes referem ganhos a este nível, *“Faz mexer-me melhor (...) E gosto de mexer o corpo”.*

A autonomia, (professores, com 1 unidade de significado; técnicos com 2 unidades de significado; participantes com 5 unidades de significado) e a concentração e atenção (professores, com 2 unidades de significado; técnicos com 1 unidades de significado; participantes, com 2 unidades de significado) foram também mencionadas como variáveis onde se verificam melhorias: *“(...) o comer, o levar a colher à boca, por exemplo essa menina usava babete e tudo, tinha imensas dificuldades melhorou imenso.”; “(...) consegui-la ter dentro da sala a tentar fazer os movimentos e alguns dos movimentos que faziam deu-lhe hipótese dela conseguir evoluir em termos do seu dia-à-dia. (...) de estar mais sentada atenta.”.*

A categoria da autodeterminação/ valorização pessoal e motivação, também proeminente nos discursos dos diferentes entrevistados (professores, com 6 unidades de significado; técnicos (com 6 unidades de significado); participantes, com 17 unidades de significado); a par da felicidade/ experiência positiva (professores, com 10 unidades de significado; técnicos, com 1 unidade de significado; participantes, com 29 unidades de significado): *“Eu acho que é criar-lhes objetivos, porque no fundo é mesmo isso, eles chegam, eles saem de uma sessão de dança que sabem aquilo que vão apresentar...”; “O serem identificados como o grupo de dança, ou seja eles terem aquele sentimento de pertença, que “é o meu grupo eu vou fazer a minha apresentação, e as pessoas vem ter comigo no final elogiar.”; “Sinto contente!”; “Sinto contente, sinto amizade, carinho...”.*

Também a gestão do próprio comportamento, (professores, com 1 unidade de significado; técnicos, com 2 unidades de significado; participantes, com 4

unidades de significado), e a socialização (professores, com 4 unidades de significado; técnicos, com 3 unidades de significado; participante, com 1 unidades de significado): *“Se calhar relaxam mais nesse dia, ficam mais calmos porque vão para ali extravasam e depois tem o relaxamento.”; “No contacto com os outros. Traz a capacidade de se expor publicamente. Mesmo quando nos referimos ao defender uma ideia ou argumento.”; “Acabam por se ligar mais uns com os outros.”*

Por fim a adaptação é também referida (professores, com 3 unidades de significado; técnicos, com 4 unidades de significado): *“Estas rotinas de ter que chegar a horas...vai ter que chegar a horas é ter de estar perante o grupo, ou seja deixar esse individualismo para passar também a uma fase do grupo, em que um utente, um colega tem mais dificuldade e o outro não, então eles tiveram de saber trabalhar em grupo.”*

### 2.1.8. Processo inclusivo

Neste tema foi possível identificar quatro categorias:

- acessibilidade à atividade, esta é referida pelos (professores, com 7 unidades de significado; técnicos, com 5 unidades;): *“Os apoios... bastava divulgar mais e mostrar que existem e dar apoio convidar para e mostrar que existem grupos de dança inclusiva, não é só os meninos bonitos que vão às danças de salão e que são campeões! E os de dança de salão mas com dança inclusiva também existem mas ninguém mostra!”*.

- disseminação de programas inclusivos (professores, com 9 unidades de significado; técnicos, com 7 unidades; participantes, com 11 unidades de significado): *“A informação não chega, mas se calhar também não procuramos, nem divulgamos que temos. É complicado realmente expandir a atividade.”;*

*“Não só a nível de instituição mas a nível de divulgação, e mais espetáculos para mais projeção dos grupos, não só cá o nosso grupo mas a nível geral.”;*

- facilitadores, com três sub-categorias.

(i) amizade/companheirismo, (professor, com 1 unidade de significado; técnico, com 1 unidade): *“Depois deles saberem trabalhar em grupo é fácil, porque eles acabam por se apoiar uns aos outros, mesmo no palco conseguem perceber quando um deles está mais atrasado eles vão lá e arranjam forma de superar isto. Portanto eles já criaram isto é fantástico.”*

(ii) apoio aos pares, (técnico, com 1 unidade de significado), *“Eles acabam por se ver espelhados neles próprios e também com mais facilidade aceitam que um colega lhes esteja a explicar.”*

(iii) responsabilidade dos pares/proteção (professores, com 5 unidades de significado), *“(...) normalmente são sempre ajudados há sempre alguém na turma desses miúdos que os guia, que os leva...”*

- barreiras, com quatro sub-categorias.

(i) insensibilidade dos pares, (professores, com 6 unidades de significado), *“É assim, o grupo na aula, estão todas bem e não sei quê, não sei que mais, agora há uma ou duas alunas que são as melhores alunas, e que volta e meia riem-se. Já entram naquela coisa (...);”*...às vezes também são cruéis...”

(ii) elitismo nas atividades, (professores, com 2 unidades de significado), *“(...)...é difícil, só se considerarmos que esta atividade é um bocadinho mais para umas crianças que para outras. Depende, depende realmente depende de quem estamos a falar, do observador.”*

(iii) desinformação dos pais, (professores, com 2 unidades de significado; técnico, com 1 unidade de significado): *“(...) temos uma no grupo que é surda, a mãe achou que ela - dançar!? - mas quando a viu chorou, porque lá está não têm noção que os filhos tem mais capacidade, porque tem medo de lhes mexer, medo de os pôr a fazer alguma coisa.”*

(iv) desinformação social, (professores, com 3 unidades de significado; significado; técnico com 1 unidade): *“Não. E tenho muitas amigas professoras de ballet e nunca nenhuma falou que teve algum dia algum aluno ou que ia ter um caso ou se aceitou ou e recusou. Não sei se não tiveram porque não aceitaram ou se nunca foram abordadas neste sentido.”; “No sítio onde nós fomos... depende das atividades, na dança realmente não fomos convidados para muitos... a barreira é que as pessoas não tem a noção de que eles conseguem fazer alguma coisa.”*

## 2.2. ESTUDO DE CASO

Conforme antes mencionado, o estudo de caso, decorreu com base na observação direta de aulas de dança criativa, realizando-se registos sistemáticos, e assistemáticos (anexo 4) em torno de 9 dimensões: (i) sentimento de prazer e bem-estar; (ii) comunicação com o aqui e agora; (iii) conexão e comunicação com os outros; (iv) noção do corpo, amplitude de movimentos; (v) capacidade física e coordenativa; (vi) capacidade para relaxar; (vii) conexão entre o pensamento, a imaginação e o corpo; (viii) desenvolver a capacidade de iniciativa, de decisão e liderança; (ix) capacidade de performance/ desempenho.

A fim de sumariarmos os resultados obtidos e de facilitar a sua leitura, para cada dimensão foi calculada uma média de pontuação obtida em cada sessão, considerando os vários itens que a integram. Deste exercício de aglutinação dos dados resultaram as figuras que a seguir apresentamos e perante as quais destacaremos os principais indicadores que contribuíram para as tendências observadas.

### *Sentimento de prazer e bem-estar*

Conforme mostra a figura 2, globalmente ao longo das sessões foi patente um padrão de satisfação - que se manteve entre os indicadores 3 (estado neutro; pouco satisfeito/envolvido) e 5 (alto nível de satisfação; envolvimento...) -, traduzidos em comportamentos como o riso, sorrisos e comentários (e.g. “Yes!”, “Vai ter de ser bem depressa!”).

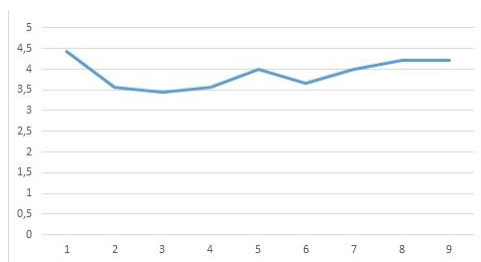


Figura 2. Sentimento de prazer e bem-estar

A contribuir para o observado, está um aumento gradual da capacidade de relaxamento ao longo das sessões e a sua comunicação verbal, mantendo-se maioritariamente comunicativa (e.g. coloca questões; comunica dificuldades; solicita ajuda; faz sugestões). No seu nível de envolvimento verificou-se, também, claramente um progresso, mantendo-se num nível máximo após a 4.<sup>a</sup> sessão (e.g. colocando questões logo a seguir ao exercício; expressa as suas dificuldades; executa as coreografias seguindo/acompanhando os pares; depois da professora comentar o seu desempenho há uma autoavaliação). É importante notar que de um modo inverso a esta tendência está a variável entusiasmo onde se registou um decréscimo. Pelos índices descritivos das sessões, o decréscimo de entusiasmo nas sessões iniciais poderá relacionar-se com o aumento dos níveis de frustração (e.g. demonstra verbalmente a sua desmotivação; executa os movimentos queixando-se) perante as propostas da professora.

### *Comunicação com o aqui e agora*

Conforme mostra a figura 3, no que respeita a esta dimensão os indicadores situaram-se invariavelmente em indicadores altos, contribuindo para isso quer os níveis de atenção dedicados à atividade (com a criança a centrar-se nas indicações dadas pela professora), quer o nível de energia despendida havendo claramente um aumento ao longo das sessões (e.g. capacidade de se orientar pelos pares; utilização correta das respirações...), o que pode relacionar-se com a segurança e o à vontade da criança nas atividades propostas.

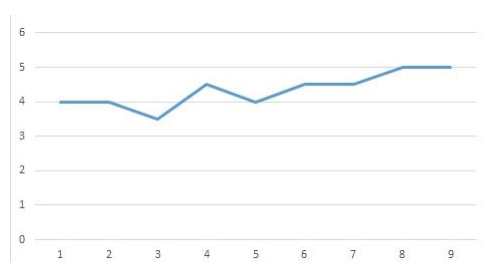


Figura 3. Comunicação com o aqui e agora

### *Conexão e comunicação com os outros*

No que respeita a esta dimensão, mantém-se tendência positiva (figura 4). Na comunicação não-verbal – item constituinte desta dimensão - a criança situou-se maioritariamente no nível 4 apropriado (e.g. colocando questões indicando opções no movimento ou tarefa, apercebendo-se do seu erro e corrigindo a postura olhando para o par...). Quanto ao contacto visual registou-se com frequência a observação direta da professora, bem como a orientação através do espelho. A criança demonstrou um contacto físico apropriado, verificável pela aceitação da modelagem por parte da professora. Ao longo do tempo apresentou consistência na demonstração de capacidade de comunicar verbalmente de forma expressiva, (e.g. dando opinião sobre a coreografia; comentando e descrevendo dificuldades pessoais). No âmbito da interação verbal, embora apresente ligeiras alterações entre sessões, manteve-se sempre em indicadores elevados (e.g. comenta estratégias

inseguranças; dor física; estratégias individuais de acompanhamento da aula; percepções individuais).

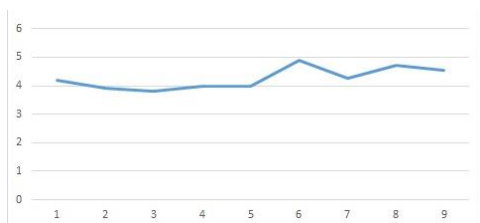


Figura 4. Conexão e comunicação com os outros

#### *Noção do corpo, amplitude de movimentos*

Como se encontra espelhado na figura 5, no que respeita a esta dimensão a criança demonstrou ligeiro aumento no desempenho concretizado num bom nível de articulação (e.g. mexe os dedos das mãos rapidamente; realiza rotações de braços em diferentes níveis; domina rotação de pulsos; cotovelos e ombros...); utilizando o espaço nas diferentes dimensões mantendo maioritariamente o acesso a diferentes dimensões do espaço (e.g. desloca-se nos diferentes níveis: alto, médio e baixo, executa rotações do corpo e saltos; desliza e executa passos lentos; explora movimentos verticais horizontais). A contribuir para o observado está o aumento do domínio de variação de peso (e.g. explora os movimentos corretamente), verificável apenas a partir da 3ª sessão.

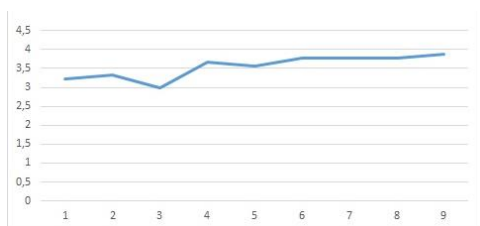


Figura 5. Noção do corpo, amplitude de movimentos

#### *Capacidade física e coordenativa*

Conforme se pode observar na figura 6, verificou-se um aumento progressivo no que concerne à coordenação e integração das várias partes do corpo (e.g. realizando a coreografia no tempo musical; utilizando diferentes níveis de articulação;

acrescentando movimentos para completar uma coreografia). Ao longo das sessões, a criança mostrou boa capacidade de sincronização das várias partes do corpo (e.g. executando rolamentos; movimentos intercalados; ondulações de braços;).

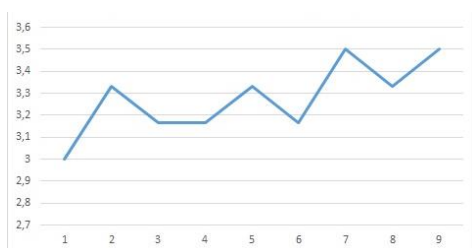


Figura 6. Capacidade Física e Coordenativa

#### *Capacidade para relaxar*

Conforme ilustra a figura 7, no que respeita a esta dimensão, globalmente ao longo das sessões foi patente um padrão de envolvimento no nível “neutro” relativo à capacidade de relaxar (e.g. questiona as próprias capacidades; abre os olhos para ver e certificar-se que faz corretamente o exercício de acordo com indicações da professora). No entanto, a partir da 6ª sessão verifica-se oscilação entre os indicadores 3 (neutro) e 5 (capacidade máxima para relaxar), contribuindo para esta observação comportamentos da criança como: comentar dificuldades sentidas; não deitar a cabeça no chão para o relaxamento; tentar ver sempre os movimentos da professora enquanto executa os seus.

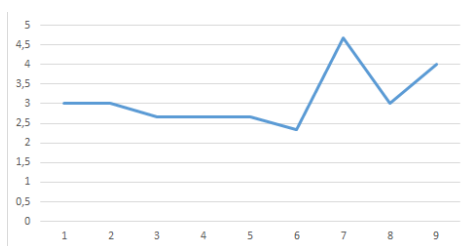


Figura 7. Capacidade para relaxar

#### *Conexão entre o pensamento, a imaginação e o corpo*

Conforme mostra a figura 8, no que respeita a esta dimensão após a 4.ª sessão, o padrão patente foi de oscilação entre os indicadores 3 (neutro) e 5 (bem-sucedidas),

pelos índices descritivos das sessões, a contribuir para o observado está o aumento destes podendo relacionar-se com o recurso à imitação por parte da criança, utilizando como modelo as tarefas realizadas pela professora.

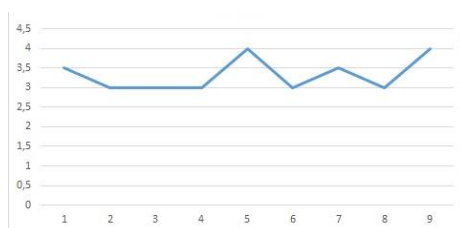


Figura 8. Conexão entre o pensamento, a imaginação e o corpo

#### *Desenvolver a capacidade de iniciativa, de decisão e liderança*

Como espelhado na figura 9, globalmente ao longo das sessões foi patente um padrão de aumento gradual e progressivo, que se manteve entre os indicadores 1 (assistida) a 4 (independente) durante as primeiras 4 sessões. Posteriormente padrão sofreu alteração, descendo para os indicadores entre 3 (neutro) ou 2 (pouco assistida), oscilando maioritariamente entre estes valores a partir da 4.ª sessão. A contribuir para o observado está a possível complexidade crescente das propostas colocadas ao grupo, conforme ilustram os índices descritivos das sessões.

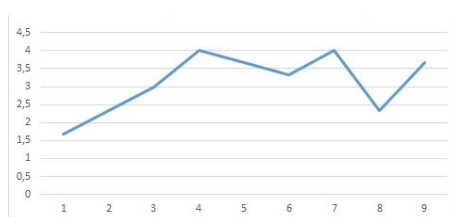


Figura 9. Desenvolver a capacidade de iniciativa, de decisão e liderança

#### *Capacidade de performance/ desempenho*

Conforme se pode observar na figura 10, quanto a esta dimensão, ao longo das sessões verificou-se um padrão de envolvimento entre a neutralidade e o nível máximo no que concerne ao prazer em atuar, traduzidos em comportamentos como: queixar-se de dores; sorrir; rir; solicitar para fazerem a coreografia; demonstrar expressamente gosto pela música. Na dimensão relativa à capacidade de transformar

o pensamento em performance, no seu nível de envolvimento verifica-se aumento gradual até à 4.ª sessão, descendo e recuperando entre a 6ª e a 8ª sessão, podendo relacionar-se esta alteração com a dificuldade de interpretação das propostas realizadas pela professora.

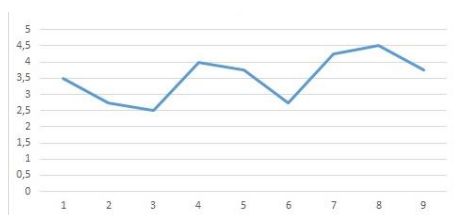


Figura 10. Capacidade de performance/ desempenho

### 3. DISCUSSÃO

Tendo por base as questões de investigação que nortearam este estudo, a presente discussão procurará triangular os dados obtidos através das entrevistas e estudo de caso, visando a descrição de barreiras/ facilitadores na participação em atividades de dança experienciadas por jovens com incapacidade; e o impacto da dança sobre a sua funcionalidade e participação social. Um dos aspetos que esteve na base deste estudo consistiu na reconhecida falta de oportunidades para que os jovens com incapacidade tenham uma vida plena ao nível da recreação e lazer (Zulstra & Vlaskamp, 2005). Tal coloca em rota de discussão, em primeiro lugar, a acessibilidade a estas atividades e, em segundo lugar, à existência de apoios efetivos que possibilitem um envolvimento bem-sucedido.

Focando o primeiro ponto da discussão, neste caso relativo à acessibilidade às atividades de dança por crianças/jovens com incapacidade, os nossos dados parecem demonstrar que – com base no discurso dos entrevistados - a disseminação de programas de dança inclusiva, em que *“a prática de dança pode ser comparada a um verdadeiro direito à paixão artística”* (Bauquet & Fertier, 1997), parece ser uma prática pouco comum entre os técnicos, e muito menor entre professores, que na sua maioria admitem conhecer outras escolas/professores e a probabilidade de existirem crianças com incapacidade a frequentá-las mas de não existir troca de experiências. A contribuir para a reduzida acessibilidade à tarefa está – na perspetiva dos centros a apoio a pessoas com incapacidade, professores e técnicos - a desinformação social, que leva a que os pais/ tutores destas crianças não tomem esta atividade como acessível a todos e conseqüentemente não a procurarem para os seus filhos com incapacidade. Esta perspetiva – onde este domínio de atividade é ainda uma impossibilidade para pessoas com incapacidade, estando ainda refém a estereótipos da perfeição/normalidade – é de certa forma reiterada pela documentada emoção/ admiração do público nos espetáculos que incluem estas crianças/jovens. A par desta

barreira, parece ainda estar a insensibilidade dos pares para que se possam desenvolver contextos efetivamente apoiantes do envolvimento de crianças/jovens com incapacidade.

Referindo-se às experiências desenvolvidas, os entrevistados identificaram como uma estratégia fundamental ao sucesso de programas de dança inclusivos – a preparação do professor. À semelhança de qualquer outro contexto de atuação, a formação – para a avaliação do nível de capacidade dos alunos/ participantes - surge aqui como elemento central na implementação destes programas. Para Stren e Hardin (2002), um programa de dança específico para o indivíduo com incapacidade deverá basear-se no seu nível de capacidade, e na definição de objetivos realizáveis. A par da formação, os entrevistados referem ainda a necessidade de haver apoio por parte de um professor especializado (educação especial). A pesquisa independente por parte dos professores e técnicos – visualização de vídeos e pesquisa sobre determinadas restrições - surge como uma prática comum na identificação de estratégias, revelando a ausência de linhas orientadoras comuns que apoiem práticas mais eficientes.

Como estratégias mais usadas, foi destacada por parte de professores, técnicos e participantes a demonstração/imitação, incluindo a subdivisão de tarefas e adaptação. Esta estratégia de apoio é também sublinhada por Herkwitz (1978) ao referir que na sua maioria, os instrutores abordam as tarefas de aprendizagem motora partindo da identificação das partes de uma habilidade ordenando a performance do mais simples ao mais complexo. Contrariamente a perspetiva de Burton & Davis (1996) é de que muitas vezes os objetivos das tarefas realizadas em partes separadas é muito diferente do objetivo da realização da tarefa para atingirem uma habilidade geral. E neste caso a dificuldade poderá residir no facto de a simplificação de uma habilidade complexa não equivaler a tarefas mais simples com metas individuais (Davis & Burton, 1991).

As pistas tácteis/ cinestésicas (e.g. modelar o movimento) e a repetição são também referidas por professores, técnicos e participantes como estratégias comuns.

Embora de um modo pontual - e com base em experiências muito particulares - os professores foram também identificando diferentes possibilidades na adaptação das avaliações: (i) um aluno com um membro superior amputado fazer exame de ballet clássico, executando os exercícios de barra apenas com um braço; (ii) a possibilidade do professor ou pares estarem presentes no exame; (iii) os pares poderem fazê-lo em simultâneo (e.g. no caso de alunos surdos). É através da análise ecológica de tarefas, que se torna possível ao professor/técnico perceber um conjunto de tarefas para as quais o indivíduo está apto a alcançar, quais as condições que permitirão à performance maior eficácia, e ainda a capacidade do indivíduo aplicar soluções de movimento consistentes, que possam ser aplicados noutros contextos (Davis & Burton, 1991). Conforme sublinham Stren e Hardin (2002), a inclusão de pessoas com incapacidade em atividades de dança, só será possível quando implementadas as modificações necessárias, concretamente para a participação de crianças/jovens em cadeira de rodas ou que necessitem de outros suportes.

Para além destes fatores ambientais facilitadores - o empenho/persistência enquanto fator pessoal determinante no sucesso destas experiências foi particularmente destacado pelos participantes.

Quanto ao impacte na vida do sujeito com incapacidade participante de dança, é possível perceber desde logo junto de todos os entrevistados, aspetos enunciados na literatura como os aspetos atitudinais (Aujla & Redding, 2013), que se traduzem em comportamentos de satisfação, referidos pelos participantes. Outras dimensões de vida destacadas incluem a mobilidade e a autonomia. A primeira referida principalmente por professores e técnicos, relacionando-a com melhorias ao nível da lateralidade, coordenação motora, com implicações em competências necessárias ao dia-à-dia do participante: subir escadas, levar comida à boca... Também os participantes veem estas melhorias com grande impacto na vida pessoal diária.

Riley (1987) verificou em que medida a dança criativa tinha impacto sobre a autoestima, na imagem corporal e na capacidade para a resolução de problemas. E de facto o que verificamos é que o impacte da dança na vida dos participantes não se

resume a aspetos motores, mas também à concentração/atenção, autodeterminação, sentimento de felicidade, gestão do comportamento e socialização. Tal como nas perspectivas de Rush e Baruth (cit in Murrock & Graor, 2014), os participantes em atividades de dança privilegiam a oportunidade de interagirem com outras pessoas. Estas dimensões de impacte referidas nas entrevistas encontram reflexo também no estudo de caso onde a criança: aprendeu a utilizar o espaço pessoal; desenvolveu a articulação/ sincronização das partes do corpo e a qualidade de movimentos; aumentou de forma gradual a capacidade de relaxamento, a atenção na atividade, a comunicação verbal expressiva, o envolvimento e contacto visual e a capacidade de expressar sentimentos/ experiências pessoais.

## Conclusões

Com este estudo pudemos sistematizar algumas das barreiras e facilitadores que parecem ser definidores do envolvimento de crianças e jovens com incapacidade em atividades de dança – avançando algumas estratégias que poderão constituir linhas orientadoras em experiências futuras. Assim, os dados deste estudo revelam que a desinformação social parece constituir uma das principais barreiras ao acesso a atividades de dança, sendo ainda predominante a perspetiva de que o envolvimento neste domínio de atividade é ainda uma impossibilidade para pessoas com incapacidade, encontrando-se ainda refém de estereótipos da perfeição/normalidade. Como necessidades emergentes na implementação de programas de dança inclusivos está a preparação/formação dos professores e o apoio de profissionais especializados, bem como, o estabelecimento e disseminação de linhas orientadoras comuns. Como estratégias facilitadoras foram enunciadas sobretudo a demonstração, as pistas tátil-cinestésicas e a repetição. O impacto na funcionalidade e participação social das crianças/jovens envolvidos nesta atividade destaca-se a mobilidade, a autonomia, a concentração/atenção, a auto-determinação e a auto-estima, bem como, a gestão de comportamentos e o sentido de pertença pelo processo de socialização implícito. Estas crianças/jovens desenvolvem uma nova consciência das suas capacidades, muitas vezes na busca do controlo e liberdade de movimentos. Aos pares cabe um papel fundamental no processo de inclusão, pelo sentimento de amizade e companheirismo que desenvolvem bem como o sentido de proteção e apoio à criança/jovem com incapacidade.

Como linhas de investigação futuras, surge como necessidade eminente a expansão deste estudo a outras áreas de participação, identificando facilitadores e barreiras ao cumprimento do direito à participação na vida cultural, recreação, lazer e desporto.

## BIBLIOGRAFIA

- Aujla, Imogen J.; Redding, Emma (2013). Barriers to dance training for young people with disabilities. *British Journal of Special Education, Dance and Disability*, NASEN, vol.40 (nº 2.), p.80-84.
- Assembleia da República (1990). Resolução n.º 20/90, *Diário da República*, nº 221 - I Série.
- Assembleia da República (2009). Resolução n.º 56/2009, *Diário da República*, nº 146 - I Série.
- Bardin, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beaudouin, Philippe; Pépin, Christine (2013). La danse intégrée : une coordination motrice intersubjective. *Movement & Sport Sciences – Science & Motricité* (nº.81), p.29-36.
- Brasileiro, Livia Tenorio; Marcassa, Luciana Pedrosa (2008). Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança, *Pro-Posições*, v. 19, (n.3), p.57.
- Claro, Catarina (2012). Avaliação de um programa de dança em jovens com necessidades educativas especiais. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- Cohen, J.R.; Dinerstein, G.R. (2006, June-July). Find out about "integrated" dance companies, Webheadreport, *InsideMS*. Acedido em fevereiro de 2016, em [www.nationalmssociety.org](http://www.nationalmssociety.org)
- Comissão Europeia (2010). *Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras*. Bruxelas.
- Davies, Rachel (2008). Mushroom magic. *Learning Disability Practice*, vol.11 (n.º1) p.22.
- Delhaxhe, Arlette (dir. cie.) (2009). *Educação artística e cultural nas escolas da europa*. Bruxelas, Eurydice Comissão Europeia.
- Everelles, Nimala (2011). *Disability and Difference in Global Contexts: Enabling a Transformative Body Politic*. Acedido em janeiro de 2016, em [https://books.google.pt/books?id=Bf3GAAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Disability+and+Difference+in+Global+Contexts:+Enabling+a+Transformative+Body+Politic&hl=fr&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Disability%20and%20Difference%20in%20Global%20Contexts%3A%20Enabling%20a%20Transformative%20Body%20Politic&f=false](https://books.google.pt/books?id=Bf3GAAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Disability+and+Difference+in+Global+Contexts:+Enabling+a+Transformative+Body+Politic&hl=fr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Disability%20and%20Difference%20in%20Global%20Contexts%3A%20Enabling%20a%20Transformative%20Body%20Politic&f=false)

- Fraleigh, Sandra Horton (1987). *Dance and the Lived Body: A Descriptive Aesthetics*. Acedido em janeiro de 2016, em [https://books.google.pt/books?id=K4FN1IOcR-wC&printsec=frontcover&dq=Dance+and+the+Lived+Body:+A+Descriptive+Aesthetics&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjxWnsq\\_OAhVHJcAKHRKlByYQ6AEIIDA#v=onepage&q=Dance%20and%20the%20Lived%20Body%3A%20A%20Descriptive%20Aesthetics&f=false](https://books.google.pt/books?id=K4FN1IOcR-wC&printsec=frontcover&dq=Dance+and+the+Lived+Body:+A+Descriptive+Aesthetics&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjxWnsq_OAhVHJcAKHRKlByYQ6AEIIDA#v=onepage&q=Dance%20and%20the%20Lived%20Body%3A%20A%20Descriptive%20Aesthetics&f=false)
- Freitas, Alciléia Sousa; Bertoldi, Andréa Sérgio & Israel, Vera Lúcia (2001). Dança: arte e meio educativo na educação especial; *Cadernos cedes*, vol. 31 (n.º 53), p.935-939.
- Hart, Roby; Rollins, Judy (2011). *Therapeutic Activities for Children and Teens Coping With Health Issues*. Acedido em janeiro de 2016, em [https://books.google.pt/books?id=h6urPU6hsOIC&printsec=frontcover&dq=Therapeutic+Activities+for+Children+and+Teens+Coping+With+Health+Issues&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjh4dq2s6\\_OAhVKLsAKHYTZD2cQ6AEIHTAA#v=onepage&q=Therapeutic%20Activities%20for%20Children%20and%20Teens%20Coping%20With%20Health%20Issues&f=false](https://books.google.pt/books?id=h6urPU6hsOIC&printsec=frontcover&dq=Therapeutic+Activities+for+Children+and+Teens+Coping+With+Health+Issues&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjh4dq2s6_OAhVKLsAKHYTZD2cQ6AEIHTAA#v=onepage&q=Therapeutic%20Activities%20for%20Children%20and%20Teens%20Coping%20With%20Health%20Issues&f=false)
- House, Jordan David (2008). *Changing Motor Patterns: Attention Focus and Control Parameter*. Acedido em janeiro de 2016, em [https://books.google.pt/books?id=Mm7V6HjGMn8C&printsec=frontcover&dq=Changing+Motor+Patterns:+Attention+Focus+and+Control+Parameter&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjf5oSjtK\\_OAhUEIMAKHapRBcUQ6AEIHTAA#v=onepage&q=Changing%20Motor%20Patterns%3A%20Attention%20Focus%20and%20Control%20Parameter&f=false](https://books.google.pt/books?id=Mm7V6HjGMn8C&printsec=frontcover&dq=Changing+Motor+Patterns:+Attention+Focus+and+Control+Parameter&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjf5oSjtK_OAhUEIMAKHapRBcUQ6AEIHTAA#v=onepage&q=Changing%20Motor%20Patterns%3A%20Attention%20Focus%20and%20Control%20Parameter&f=false)
- Inal, S. (2014). Competitive dance for individuals with disabilities. *Palaestra*, Vol. 28, (n.º 1) p.32-35.
- Laban, Rudolf (n.d.) *Domínio do Movimento*. Acedido em novembro de 2015, em <https://books.google.pt/books?id=CrTUihSxx5IC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- LOPES-DOS-SANTOS, P.; NANIN, A.; FERNANDES, E.; LEVI, J. (2008). *Using immersion in a musical virtual space environment to enhance quality of body movement in young adults with hemiparesis*. Acedido em fevereiro 2016, em <https://www.researchgate.net/publication/228635691> *Using immersion in a musical virtual space environment to enhance quality of body movement in young adults with hemiparesis*
- Magalhães, Paulo (2011). *Dança Inclusiva: um modelo de aplicação prática em indivíduos com Paralisia Cerebral, A\_Ju\_dança - libertar este corpo que me atrapalha*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal.

- Mauerberg-de-Castro, E.; Moraes, R. (2013). A influência da dança na percepção de estruturas rítmicas monotônicas em adolescentes surdos. *Motricidade*, vol. 9 (n. 1), pp. 69-86
- Mccutichen, Brenda Pugh (2006). *Teaching Dance as Art in Education, Human Kinetics*. Acedido em novembro de 2014, em [https://books.google.pt/books?id=C0yjXGJ3EEoC&printsec=frontcover&dq=Teaching+Dance+as+Art+in+Education,+Human+Kinetics&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwi27\\_6nt6\\_OAhUmC8AKHST7C0YQ6AEIHTAA#v=onepage&q=Teaching%20Dance%20as%20Art%20in%20Education%2C%20Human%20Kinetics&f=false](https://books.google.pt/books?id=C0yjXGJ3EEoC&printsec=frontcover&dq=Teaching+Dance+as+Art+in+Education,+Human+Kinetics&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwi27_6nt6_OAhUmC8AKHST7C0YQ6AEIHTAA#v=onepage&q=Teaching%20Dance%20as%20Art%20in%20Education%2C%20Human%20Kinetics&f=false)
- Mcmillan, Ian; (2012). Step Change: a dance company is boosting performance for people with learning disabilities on and off stage, *Nursing Sandford*, vol.26, (n.º38), 18-20.
- Murrock, Carolyn J.; GRAOR, Christine Heifner (2014). Effects of dance on depression: physical function and disability in underserved adults, *Journal of aging and physical activity*, (n.º22) pág.380-385.
- O'Conner, Yvonne M. (1989). Teaching dance to persons who are mentally handicapped: programming transfer of stimulus control to a community setting. *Behavioral Residential Treatment*, vol. 4, (n.º4), p.289-310.
- Ostrander, E.; (2013). Artistic Balance: Ballet meets a special need. *This Is why*, (march 2013), p.64.
- Pitney, William A.; Parker, Jenny (2009). *Qualitative Research in Physical Activity and the Health Professions*. Acedido em janeiro de 2016, em [https://books.google.pt/books?id=IDXjrDrtjgYC&printsec=frontcover&dq=Qualitative+Research+in+Physical+Activity+and+the+Health+Professions.&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiZ1sSZua\\_OAhWmF8AKHY25CkEQ6AEIHTAA#v=onepage&q=Qualitative%20Research%20in%20Physical%20Activity%20and%20the%20Health%20Professions.&f=false](https://books.google.pt/books?id=IDXjrDrtjgYC&printsec=frontcover&dq=Qualitative+Research+in+Physical+Activity+and+the+Health+Professions.&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiZ1sSZua_OAhWmF8AKHY25CkEQ6AEIHTAA#v=onepage&q=Qualitative%20Research%20in%20Physical%20Activity%20and%20the%20Health%20Professions.&f=false)
- Rilley, A. (1987) Development of Research for Artistic Endeavors. Is creative dance responsive to research? *Design for arts in education*, volume 88 (n.º5), p. 36-40.
- Russ, Paul; Bowditch, Carloline (2013). *Changing perceptions*. Acedido em fevereiro 2014, em <http://www.dance4.co.uk/young-people/project/cat-centre-advanced-training/about/cat-centre-advanced-training/changing-perceptions-what-it>
- Scarpato, Marta Thiago (2001). Dança educativa: Um fato em escolas de São Paulo. *Cadernos cedes*, ano XXI (n.º 53) p. 57-67.
- Sheets-Johnstone, Maxine (2011). *The Primacy of Movement, (Expanded Second Edition)*. Acedido em janeiro de 2016, em

[https://books.google.pt/books?id=xZa85IJZH1IC&printsec=frontcover&dq=The+Primacy+of+Movement,++\(Expanded+Second+Edition\)&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjZhZnVtK\\_OAhXMI8AKHa4PB2wQ6AEIHTAA#v=onepage&q=The%20Primacy%20of%20Movement%2C%20\(Expanded%20Second%20Edition\)&f=false](https://books.google.pt/books?id=xZa85IJZH1IC&printsec=frontcover&dq=The+Primacy+of+Movement,++(Expanded+Second+Edition)&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjZhZnVtK_OAhXMI8AKHa4PB2wQ6AEIHTAA#v=onepage&q=The%20Primacy%20of%20Movement%2C%20(Expanded%20Second%20Edition)&f=false)

Shink, Robert J.; McGannon, Kerry R. (2015). *The Psychology of Sub-Culture in Sport and Physical Activity: Critical Perspectives*. Acedido em janeiro de 2016, em [https://books.google.pt/books?id=8AxUBAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=The+Psychology+of+Subculture+in+Sport+and+Physical+Activity:+Critical,+Routledge&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiOk9m3ua\\_OAhVsKsAKHTmCALUQ6AEIHTAA#v=onepage&q=The%20Psychology%20of%20Subculture%20in%20Sport%20and%20Physical%20Activity%3A%20Critical%2C%20Routledge&f=false](https://books.google.pt/books?id=8AxUBAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=The+Psychology+of+Subculture+in+Sport+and+Physical+Activity:+Critical,+Routledge&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiOk9m3ua_OAhVsKsAKHTmCALUQ6AEIHTAA#v=onepage&q=The%20Psychology%20of%20Subculture%20in%20Sport%20and%20Physical%20Activity%3A%20Critical%2C%20Routledge&f=false)

Spessato, Bárbara Coiro; Valentini, Nadia Cristina (2013). Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental. *Revista educação física*, volume 24 (n.º3) p.475-487.

Stran, Margaret; Hardin, Brent (2002). Teaching dance to children with ambulatory disabilities: adapted physical education. *Teaching elementary education*. (september 2002), p. 33-35.

Zulstra, H. P.; Vlaskamp, C.; (2005). Leisure provision for persons with profound intellectual and multiple disabilities: quality time or killing time?. *Journal of intellectual disability research*. vol. 49 (Parte 6), p. 434-448.

# **ANEXOS**

# **ANEXO 1**

Pedido de colaboração às instituições/ escolas de dança e respetivos  
consentimentos informados  
Autorização dos representantes legais para a participação de pessoas com  
incapacidade

Ana Rita Porto da Rocha Maia dos Santos  
Rua de S. Romão, nº451, 4470 - 150, Maia  
Email: dancainclusiva.mestradoese.ipp@gmail.com  
Tlm: 917677523

dezembro de 2014

**Assunto:** Pedido de Colaboração

Exma. Direção,

Serve a presente carta como oficialização do **pedido de colaboração no projeto de investigação “A implementação de programas inclusivos de dança criativa”**.

Agradecemos a disponibilidade para o integrarem e conforme foi descrito no recrutamento via correio eletrónico, este projeto surge no âmbito da tese de mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição (Escola Superior de Educação do Porto) desenvolvida por Ana Rita Porto da Rocha Maia dos Santos, sob orientação da Prof. Doutora Mónica Silveira Maia.

Focado na sistematização de conhecimentos e experiências relativas à promoção da inclusão através da participação de pessoas em situação de incapacidade em atividades de dança, este estudo pretende auscultar a perspetiva de elementos chave na orientação e vivência dessas atividades em diferentes Instituições nomeadamente academias/escolas de dança.

Para o efeito, gostaríamos de convidar professores de dança envolvidos na organização e orientação dessas atividades de dança na V/ Instituição, para uma breve entrevista (com duração máxima de 60 minutos) sobre práticas e estratégias de ensino de dança a crianças e jovens com incapacidade, bem como as suas perspetivas sobre a inclusão. A fim de fazer uma análise cuidada dos dados, as entrevistas serão

alvo de gravação áudio sendo todos os dados tratados apenas para efeitos deste estudo, estando, desde já, garantida absoluta confidencialidade e anonimato.

Seguem em anexo as declarações de autorização para a integração como participantes do estudo, destinados à direção e ao/à professor(a) a ser entrevistado/a.

Certas do vosso maior interesse na divulgação de boas práticas inclusivas, e do interesse mútuo no desenvolvimento deste estudo.

Continuamos disponíveis para esclarecimento de dúvidas e entraremos em contacto via correio eletrónico para agendar as entrevistas.

Com os melhores cumprimentos,

---

(Ana Rita Maia)

Ana Rita Porto da Rocha Maia dos Santos  
Rua de S. Romão, nº451, 4470 - 150, Maia  
Email: dancainclusiva.mestradoese.ipp@gmail.com  
Tlm: 917677523

dezembro de 2014

**Assunto:** Pedido de Colaboração

Exm. Diretor,

Serve a presente carta como **pedido de colaboração no projeto de investigação “A implementação de programas inclusivos de dança criativa”**. Este projeto surge no âmbito da tese de mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição (Escola Superior de Educação do Porto) desenvolvida por Ana Rita Porto da Rocha Maia dos Santos, sob orientação da Prof. Doutora Mónica Silveira Maia.

Focado na sistematização de conhecimentos e experiências relativas à promoção da inclusão através da participação de pessoas em situação de incapacidade em atividades de dança, este estudo pretende auscultar a perspetiva de elementos chave na orientação e vivência dessas atividades em diferentes Instituições.

Para o efeito, gostaríamos de convidar os técnicos envolvidos na organização e orientação dessas atividades de dança na V/ Instituição, bem como 3 dos seus participantes (jovens/adultos com incapacidade, indicados pelos técnicos e/ou direção) para uma breve entrevista com duração máxima de 60 minutos. A fim de fazer uma análise cuidada dos dados, as entrevistas serão alvo de gravação áudio sendo todos os dados tratados apenas para efeitos deste estudo, estando, desde já, garantida absoluta confidencialidade e anonimato.

Tendo em vista a V/ colaboração no estudo, acompanhamos esta carta de uma declaração de autorização a dirigir a cada potencial participante.

Certas do vosso maior interesse na divulgação de boas práticas inclusivas, e do interesse mútuo no desenvolvimento deste estudo, agradecemos a disponibilidade para a participação no mesmo. No caso de necessitar de algum esclarecimento ou informação adicional sobre este projeto e sua colaboração, não hesite em contactar-nos para o telefone ou correio eletrónico acima indicados.

---

(Ana Rita Maia)

## **CONSENTIMENTO INFORMADO**

### **Direção da Instituição Recrutada**

Solicitamos a participação de professores de dança da v/ instituição num estudo sobre as práticas de dança inclusiva, autorizando a recolha de dados através de entrevistas na v/ instituição, através de entrevistas a participantes e técnicos orientadores de atividades de dança, a fim de percebermos o tipo de atividades de dança e estratégias de ensino poderão ser utilizadas com crianças e jovens com incapacidade.

Para efeitos de análise de dados a entrevista deverá ser gravada, ficando salvaguardada a confidencialidade e anonimato na análise dos dados.

**Assinatura do Diretor:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do Participante:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do Investigador:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**CONSENTIMENTO INFORMADO**  
**Técnicos (terapeutas/professores de dança)**

Solicitamos a sua participação no estudo sobre as práticas de dança inclusiva, concedendo-nos uma entrevista.

Consideramos a sua participação importante, para nos ajudar a perceber o tipo de atividades e estratégias atualmente desenvolvidas neste âmbito.

Para efeitos de análise de dados a entrevista deverá ser gravada, ficando salvaguardada a confidencialidade e anonimato na análise dos dados.

**Assinatura do Participante:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do Investigador:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**CONSENTIMENTO INFORMADO**  
**Participantes (maiores de 18 anos)**

Solicitamos a sua participação no estudo sobre as práticas de dança inclusiva, concedendo-nos uma entrevista.

Consideramos a sua participação importante, para nos ajudar a perceber que vantagens e barreiras encontra nas atividades de dança em que participa.

Para efeitos de análise de dados a entrevista deverá ser gravada, ficando salvaguardada a confidencialidade e anonimato na análise dos dados.

**Assinatura do Participante:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do Investigador:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

## **CONSENTIMENTO INFORMADO**

### **Pais/ Responsáveis Legais**

Solicitamos a sua participação no estudo sobre as práticas de dança inclusiva, concedendo-nos uma entrevista enquanto responsável (pais ou responsável legal) pelo utente participante em atividades de dança.

Consideramos a sua participação importante, para nos ajudar a perceber que vantagens e barreiras considera que o menor encontra nas atividades de dança em que participa.

Para efeitos de análise de dados a entrevista deverá ser gravada, ficando salvaguardada a confidencialidade e anonimato na análise dos dados.

**Assinatura do Participante:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do Investigador:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

## **CONSENTIMENTO INFORMADO**

### **Tutor/ Representante Legal**

Enquanto tutor/ representante legal de \_\_\_\_\_  
utente do \_\_\_\_\_ a  
conceder uma entrevista a Ana Rita Porto da Rocha Maia dos Santos no  
âmbito do estudo para a tese de mestrado em Educação Especial:  
Multideficiência e Problemas da Cognição (Escola Superior de Educação do  
Porto) orientada pela Professora Doutora Mónica Maia.

Declaro que conheço os objetivos do estudo, que a entrevista  
concedida será gravada, bem como todos os dados recolhidos e analisados  
estarão salvaguardados pela confidencialidade e anonimato.

#### **Assinatura da Tutor/ Representante**

**Legal:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do Investigador:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

# DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

## *Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial*

(Helsínquia, 1964; Tóquio, 1975; Veneza, 1983; Hong Kong, 1989; Somerest West, 1996; Edimburgo, 2000)

### **Designação do Estudo (em Português):**

A implementação de programas inclusivos de dança criativa.

### **Eu abaixo-assinado (nome completo do representante legal)**

\_\_\_\_\_, representante legal de \_\_\_\_\_,

compreendi a explicação que me foi fornecida, por escrito e verbalmente, da investigação que se tenciona realizar, para a qual é pedida a sua participação. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e para todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação que me foi prestada versou os objetivos, os métodos, os benefícios previstos, os riscos potenciais e o eventual desconforto. Além disso, foi-me informado que tenho o direito de livremente aceitar ou recusar a todo o tempo a minha participação neste estudo. Sei que se recusar não haverá qualquer prejuízo na assistência que me é prestada.

Foi-me dado todo o tempo de que necessitei para refletir sobre esta proposta de participação.

Nestas circunstâncias, decido livremente aceitar participar neste projeto de investigação, tal como me foi apresentado pelo investigador(a).

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015

### ***Assinatura do(a) representante legal do participante:***

\_\_\_\_\_

### **A Investigadora responsável:**

Nome: Ana Rita Porto da Rocha Maia

Assinatura: \_\_\_\_\_

# DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

## *Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial*

(Helsínquia, 1964; Tóquio, 1975; Veneza, 1983; Hong Kong, 1989; Somerest West, 1996; Edimburgo, 2000)

### **Designação do Estudo (em Português):**

A implementação de programas inclusivos de dança criativa.

### **Eu abaixo-assinado (nome completo do representante legal)**

\_\_\_\_\_, representante legal de \_\_\_\_\_,

compreendi a explicação que me foi fornecida, por escrito e verbalmente, da investigação que se tenciona realizar, para a qual é pedida a sua participação. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e para todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação que me foi prestada versou os objetivos, os métodos, os benefícios previstos, os riscos potenciais e o eventual desconforto. Além disso, foi-me informado que tenho o direito de livremente aceitar ou recusar a todo o tempo a minha participação neste estudo. Sei que se recusar não haverá qualquer prejuízo na assistência que me é prestada.

Foi-me dado todo o tempo de que necessitei para refletir sobre esta proposta de participação.

Nestas circunstâncias, decido livremente aceitar participar neste projeto de investigação, tal como me foi apresentado pelo investigador(a).

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015

### ***Assinatura do(a) representante legal do participante:***

\_\_\_\_\_

### **A Investigadora responsável:**

Nome: Ana Rita Porto da Rocha Maia

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **ANEXO 2**

Guiões de entrevista a professores de dança, técnicos, participantes (com incapacidade) em atividades de dança, criança do estudo de caso, par da criança do estudo de caso

**GUIÃO DE ENTREVISTA**  
**PROFESSOR(A) DE BALLET EM ACADEMIA/ESCOLA DE DANÇA**

<b>Instituição:</b> Breve descrição do tipo de escola/ método	
<b>Sexo:</b> <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	<b>Idade:</b>
<b>Experiência Profissional:</b> (anos de serviço/ breve descrição do currículo)	

**Parte 1 (introdução/apresentação)**

Esta entrevista serve para documentar de que modo as atividades de dança poderão ter impacto na vida de crianças com necessidades educativas especiais, elencando as estratégias possíveis no ensino da dança, concretamente na orientação das sessões, como se desenvolve o processo coreográfico e que tipo de adequações possíveis estão previstas nos programas de exame da RAD (*Royal Academy of Dance*) e ISTD (*Imperial Society of Teachers of Dancing*). Como profissional experiente no tema, vou colocar-lhe algumas questões para depois poder analisar (e por irei gravar a entrevista) e partilhar a sua perceção e de outros relativamente à dança.

1. Há quanto tempo iniciou a sua atividade profissional como professora de ballet?
2. Já teve experiência com crianças ou jovens com incapacidade?

2.1. (resposta afirmativa) Essa experiência foi num contexto inclusivo, ou seja a criança frequentava a mesma aula que as crianças sem incapacidade? Ou a criança frequentava a atividade num grupo ou projeto específico para crianças com incapacidade?

**Parte 2 (Aspetos estéticos/ estratégias de suporte)**

1. Enquanto professor(a) de ballet, considera ter preparação técnica para o ensino da dança a crianças e jovens com incapacidade?

- 1.1. Considera possível o ensino do ballet clássico a uma criança com incapacidade?
- 1.2. É-lhe possível apontar algumas condições específicas em termos estéticos que possam de alguma forma condicionar o acesso destas crianças à prática do ballet clássico?
- 1.3. Considera a dança criativa uma forma mais acessível para crianças e jovens com incapacidade?
  - 1.3.1. (resposta anterior afirmativa) Porquê?
2. No processo de ensino de dança a uma criança com incapacidade como lhe apresentaria uma coreografia? Ou seja, como daria as indicações para a execução de determinados movimentos?
  - 2.1. Considera pertinente o uso e aplicação de vocabulário técnico no ensino/ prática de dança com crianças com incapacidade?
  - 2.2. No seguimento de uma sessão de dança, que estratégia utilizaria se percebesse que a criança não estaria a ser capaz de realizar determinado movimento, por não compreender as indicações iniciais?
3. Sabemos que tanto a RAD como a Imperial, possibilitam aos alunos com incapacidade algumas adequações no processo de avaliação, nos exames, poderia explicar em que consistem estas adequações?

### **Parte 3 (Aspetos atitudinais e logísticos)**

1. Já experienciou a apresentação pública de alunos com incapacidade?
  - 1.1. (resposta anterior afirmativa) Em que contexto é que decorreu a apresentação: Aula aberta? Espetáculo?
  - 1.2. Considerando os espaços nos quais a escola/academia desenvolve as suas apresentações públicas, na sua opinião que tipo de barreiras encontra para a concretização dessas apresentações no caso de crianças/jovens com incapacidade (e.g., acessibilidade dos espaços; atitudes dos outros...)?
    - 1.3. Relativamente à adesão das pessoas aos espetáculos promotores da inclusão:
      - 1.3.1. (no caso da escola/academia ter experiência inclusiva) Como tem sido? Que comentários fazem ao vosso trabalho?
      - 1.3.2. (no caso da escola/academia não ter experiência inclusiva) Como imagina que seria a reação das pessoas ao verem crianças/jovens com incapacidade em palco juntamente com as outras crianças/jovens?

1.4. (no caso da escola/academia ter experiência inclusiva) Qual o impacto desses momentos nos participantes?

1.5. (no caso da escola/academia ter experiência inclusiva) No caso de grupos constituídos por alunos com e sem incapacidade como se desenvolve a relação no grupo?

#### **Parte 4 (Dimensões de Impacte na vida e processo de inclusão)**

1. Que influências pensa que tem a atividade de dança nas crianças/jovens que a praticam?

1.1. Em que medida considera que a prática da dança se reflete na vida diária destas crianças e jovens?

1.2. Em que medida pensa que as atividades de dança influenciam ou podem influenciar a inclusão de pessoas com incapacidade?

1.3. Considera que a percepção dos outros perante o jovem com incapacidade se altera quando este pratica dança?

1.4. Considera que os jovens com incapacidade praticantes de dança desenvolvem uma nova percepção de si próprios?

1.5. No caso de grupos mistos (constituídos por participantes com e sem incapacidade) qual o impacto que considera ter este tipo de projetos para os alunos sem incapacidade?

2. Considera que para as famílias de crianças com incapacidade as aulas de dança ficam mais dispendiosas do que para crianças sem incapacidade?

3. Considera que o acesso aos jovens com incapacidade para a prática da dança é dado de forma igual ou equivalente aos jovens sem incapacidade?

4. Conhece escolas/academias de dança que tenham crianças com incapacidade incluídas em classes regulares, ou seja que sigam um programa de dança?

4.1. (resposta anterior afirmativa) Mantêm algum contacto ou troca de experiências?

4.1.1. De que tipo?

**GUIÃO DE ENTREVISTA**  
**ORIENTADOR DE ATIVIDADE DE DANÇA**

<b>Instituição:</b> Breve descrição do tipo de projeto de dança (temporário/ fixo; a que grupo se dirigia...):	
<b>Sexo:</b> <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	<b>Idade:</b>
<b>Área Profissional:</b> terapeuta; professor de dança...	

**Parte 1 (introdução/apresentação)**

Esta entrevista serve para documentar de que modo as atividades de dança são importantes na vida dos clientes que participam nesta atividade, bem como, identificar fatores facilitadores no sucesso destas atividades, especificamente as estratégias usadas no ensino da dança, na orientação das sessões e no processo coreográfico. Gostaríamos de perceber de que modo é que pensa que esta atividade poderia, no futuro, estar mais presente na vida das pessoas, sobretudo naquelas que experienciam algum tipo de incapacidade. Como pessoa experiente no tema, vou colocar-lhe algumas questões para depois poder analisar (e, por essa razão, peço-lhe desde já autorização para gravar a entrevista) e partilhar a sua perceção e de outros relativamente à dança.

1. Há quanto tempo iniciou a orientação de sessões de dança com pessoas com incapacidade?
2. Trabalhou sempre nesta instituição ou trabalhou com outras instituições do género ou projetos de dança inclusiva?
3. De que forma surgiu a oportunidade de trabalhar nesta área?
4. Quando iniciou o trabalho com pessoas com incapacidade sentia-se preparado para o ensino/orientação de pessoas com incapacidade no processo de dança?
  - 4.1. Passou por algum processo específico de preparação?

- 4.2. Que expectativas e preocupações tinha em relação a estas experiências?
- 4.3. Essas expectativas e preocupações foram-se alterando ao longo do tempo?
5. Em geral qual era a composição dos grupos de dança?
  - Quantos participantes?
  - O grupo incluía participantes com e sem incapacidade?
  - Qual a natureza das incapacidades apresentadas?
  - Como foram recrutados os participantes?
  - A constituição do grupo altera-se ao longo das sessões (i.e., geralmente há desistências? Em caso afirmativo, o que acha que as motiva?)
6. Sentiu dificuldades na condução das sessões?
  - 6.1. Que tipo de dificuldades?
  - 6.2. Como as superou?

## **Parte 2 (Estratégias de suporte)**

Que tipo de planeamento em termos de recursos humanos e físicos implicou a preparação das sessões?

Que aspetos na sua perspetiva fizeram com que o projeto e as atividades desenvolvidas tivessem (tenham) sucesso?

Que tipo de barreiras/ dificuldades encontra(ou) no desenvolvimento destas atividades?

3.1. Como as superou?

Pode-nos descrever de que modo são conduzidas as sessões?

*4.1. Que géneros de dança desenvolve nas sessões que orienta?*

*4.2. Como apresenta a coreografia ao grupo?*

*4.3. Os participantes percebem a tarefa que lhes é proposta?*

*4.4. Que estratégias utiliza para os ajudar a compreender qual a tarefa proposta e como a devem executar?*

## **Parte 3 (Aspetos atitudinais e logísticos)**

1. São realizadas ações de disseminação do trabalho que desenvolvem aqui? Como dão a conhecer ao público o vosso trabalho?

2. Costumam apresentar as coreografias trabalhadas nas sessões?

1.1. Onde e a quem se destinam essas apresentações?

1.2. Que tipo de barreiras encontra para a concretização dessas apresentações (e.g., acessibilidade dos espaços; atitudes dos outros...)?

3. Qual a adesão das pessoas aos espetáculos que promovem? Qual a apreciação geral das outras pessoas em relação ao vosso trabalho?

4. Qual o impacto desses momentos nos participantes (clientes)?

5. No caso de grupos mistos (i.e., de participantes com e sem incapacidade) como se desenvolve a relação no grupo?

#### **Parte 4 (Dimensões de Impacte na vida e processo de inclusão)**

Que influências pensa que tem a atividade de dança nos clientes que a praticam?

1.1. Em que medida considera que a prática da dança se reflete na vida diária dos clientes?

1.2. Em que medida pensa que as atividades de dança influenciam ou podem influenciar a inclusão de pessoas com incapacidade?

1.3. Considera que a percepção dos outros perante o jovem com incapacidade se altera quando este pratica dança?

1.4. Considera que os jovens com incapacidade praticantes de dança desenvolvem uma nova percepção de si próprios?

1.5. No caso de grupos mistos (com participantes com e sem incapacidade) qual o impacto que considera ter o projeto para os clientes sem incapacidade?

2. Os apoios que existem para os grupos de dança como o que orienta são os necessários?

2.1. Pensa que seriam necessários outro tipo de apoios?

3. Considera que o acesso aos jovens com incapacidade para a prática da dança é dado de forma igual ou equivalente à dos jovens sem incapacidade?

4. Conhece outros grupos de dança semelhante a este?

4.1. (resposta anterior afirmativa) Mantêm algum contacto ou troca de experiências?

4.1.1. De que tipo?

**GUIÃO DE ENTREVISTA**  
**PARTICIPANTE EM ATIVIDADE DE DANÇA**

<b>Instituição:</b> Breve descrição do tipo de projeto de dança (temporário/ fixo; a que grupo se dirigia...):	
<b>Sexo:</b> <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	<b>Idade:</b>
<b>Diagnóstico:</b> <b>Áreas de Restrição:</b> Aprendizagem e aplicação conhecimento; comunicação; mobilidade...	

**Parte 1 (introdução/apresentação)**

Esta entrevista serve para documentar de que modo as atividades de dança são ou foram importantes na sua vida, o que sentiu ao longo do envolvimento nesta experiência, e de que modo é que pensa que esta atividade poderia, no futuro, estar mais presente na vida das pessoas, sobretudo aquelas que possam ter algum tipo de incapacidade. Como pessoa experiente no tema, vou colocar-lhe algumas questões para depois poder analisar (e por isso trago o gravador) e partilhar a sua perceção e de outros relativamente à dança.

1. Quando começou a dançar? Quando entrou neste grupo de dança? Há quanto tempo ou durante quanto tempo está/ esteve no grupo?
2. Conte-me como foi a entrada no grupo de dança.
  - Como soube do grupo de dança?
  - Quis entrar no grupo de dança ou alguém disse para ir para o grupo?
  - Que motivações / expectativas tinha em relação a esta atividade?

**Parte 2 (aspetos estéticos/ estratégias de suporte)**

1. O que sente quando dança?
2. Acha que dança bem? Quais acha que são os teus pontos fortes na dança?

3. O seu corpo é bonito?
4. Sente ou sentiu (em algum momento) dificuldades nas atividades de dança?
  - Que dificuldades?
  - O que ajuda ou ajudou a superar essas dificuldades?

### **Parte 3 (aspetos da atividade - adequações/preparação técnica)**

1. Que tipo de dança fazem nas aulas/sessões?
2. Quando o/a terapeuta/professor(a) diz qual a tarefa, é fácil saber o que fazer?
3. Quem e como o ajudam a melhorar na dança?
  - Por exemplo O/A terapeuta/professor(a) dança convosco ou mostra-vos como se faz?

### **Parte 4 (aspetos atitudinais e logísticos)**

1. Já dançou para outras pessoas, em algum espetáculo?
  - 1.1.(resposta 2 positiva) Como foi?
    - 1.1.1. (resposta 2 negativa) Gostava de dançar?
2. O que dizem as outras pessoas sobre a sua dança?
3. Nessas alturas em que fazem espetáculos encontra algum tipo de dificuldade, por exemplo no acesso aos espaços?
4. Alguma vez sentiu algum comportamento desencorajador por parte dos outros em relação ao seu envolvimento na dança?
5. Encontra algum tipo de dificuldade nas atividades relacionadas com a dança (por exemplo a vinda para o espaço, os aspetos relacionados com a roupa ou materiais envolvidos...).
  - Como faz para as superar?

### **Parte 5 (dimensões de Impacte na vida e processo de inclusão)**

1. De que modo é que achas que a dança influencia a sua vida?
  - Que diferença fez na sua vida em termos de experiências?
  - Acha que teve impacto mesmo nas outras áreas de vida (no modo como faz as coisas)?
  - Vê-se de uma maneira diferente? Ou acha que as pessoas hoje o/a veem de um modo diferente?

2. Gostaria de ter mais experiências relacionadas com esta atividade?

- Que tipo de experiências?

- Que suportes julga que deveriam existir?

3. Em geral, sente que poderiam existir melhores condições para que, pessoas com incapacidade pudessem aceder a estas atividades? Quais?

4. Conhece outros grupos de dança parecidos com este?

**GUIÃO DE ENTREVISTA**  
**PARTICIPANTE EM ATIVIDADE DE DANÇA**

<b>Instituição:</b>		
<b>Sexo:</b> <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	<b>Idade:</b>	
<b>Identificação: (código)</b>		

**Parte 1 (introdução/apresentação)**

Como aluno de dança criativa, e do mesmo grupo da **A** vou colocar-te algumas questões para depois poder analisar (e por isso trago o gravador) e partilhar a tua perceção e de outros relativamente à dança.

1. Quando começaste a dançar? Quando entraste para a dança?
2. Conta-me como foi a entrada no grupo de dança de dança criativa.
  - Como soubeste do grupo de dança?
  - Quiseste entrar para o grupo de dança criativa ou alguém disse para ires para o grupo?
  - Que motivações / expectativas tinhas em relação a esta atividade?
3. Quando é que conheceste a **A**?
4. "Achas que tu e a **A** são neste momento amigos? O que fazem em conjunto?"

**Parte 2 (Aspetos atitudinais/ apoio)**

1. O que sentes quando danças?
2. Acha que danças bem? Quais achas que são os teus pontos fortes na dança?
3. E a **A**, achas que dança bem? Na tua opinião quais eram os pontos fortes da **A** na aula de dança?

4. Achas que a **A** sentiu (em algum momento) dificuldades nas atividades de dança criativa?

- Que dificuldades?

- Em algum momento ajudaste a **A**? Como? E ela - ajudou-te a ti?

5. Que diferenças e semelhanças encontras entre ti e a **A**?

6. Em alguns momentos foi necessário trabalharem juntos, darem instruções um ao outro... Foi um processo fácil? Compreendias bem as indicações que a **A** te dava ou tu próprio quando davas instruções achas que a **A** alguma vez não compreendeu bem o que pretendias que fizesse?

### **Parte 3 (Aspetos da atividade)**

1. Gostaste deste programa de dança? O que gostavas que melhorasse?

2. Achas que a dança influencia a vida das pessoas?

- Que diferença faz na tua vida?

- Achas que a dança também teria o mesmo impacto na vida de crianças com alguma incapacidade?

3. Conheces alguém com alguma incapacidade física ou de aprendizagem?

4. Conheces outras crianças com incapacidade que pratiquem dança numa turma em que a maioria dos meninos não tem incapacidade?

5. Acharias possível que uma pessoa com incapacidade praticasse dança?

(Em caso de resposta negativa questionar a razão)

## **ANEXO 3**

Pedido formal para o estudo de caso

Plano metodológico apresentado

Consentimentos informados e autorizações dos representantes legais das  
crianças para a participação do estudo de caso

## RECRUTAMENTO PARA ESTUDO

Exma. Direção Artística de [REDACTED],

No âmbito de um estudo para a tese de mestrado de Ana Rita Porto da Rocha Maia dos Santos, em Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição (Escola Superior de Educação do Porto) orientada pela Professora Doutora Mónica Maia vimos por este meio solicitar-lhes a parceria para o mesmo através da inclusão de uma criança com necessidades educativas especiais no grupo de dança criativa.

O estudo focar-se-á na promoção da inclusão, através da participação de indivíduos (crianças e jovens com incapacidade) em atividades de dança. Este deverá incluir um estudo de caso envolvendo as seguintes etapas a desenvolver no *Estúdio B*:

- Conhecimento e esclarecimento do tipo de atividades de dança no contexto de dança criativa;
- Entrada da criança e 2 sessões para observação sistemática;
- 8 Sessões, com observação e registo; focando-se a observação no envolvimento da criança na atividade de dança, interação com os pares, feedback do(a) professor(a)/ nível de suporte necessário.
- 1 Entrevista final ao par mais próximo da criança do estudo de caso, sobre as suas perceções acerca do tipo de envolvimento e participação da mesma.
- 1 Entrevista à diretora/ professora sobre a experiência de inclusão e impacte na criança e no grupo.

Eventualmente se verificarmos pertinência, poderemos incluir ainda:

- 1 Entrevista a um pai/mãe de uma das crianças mais próximas da criança com incapacidade.
- Treino de pares através de uma sessão de sensibilização sobre a condição da criança e como pode ser ajudada;

Para que as entrevistas decorram com naturalidade, e de forma a sermos fiéis aos factos, a recolha e análise dos dados para fins de estudo, deverão ser gravadas ficando assegurada a confidencialidade dos dados e anonimato dos participantes.

Certos do vosso maior interesse na divulgação de boas práticas inclusivas, e do interesse mútuo no desenvolvimento deste estudo, agradecemos a disponibilidade para a participação no mesmo.

\_\_\_\_\_, Porto,

\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

(Ana Rita Porto da Rocha Maia dos Santos)

## **PROPOSTA DE PROJETO – Plano Metodológico**

### **Tema**

*O envolvimento de crianças em situação de incapacidade em programas de dança criativa*

### **Autora**

Ana Rita Porto da Rocha Maia dos Santos

### **Orientadora**

Professora Doutora Mónica Maia

### **Sumário**

Através deste estudo procuramos perceber o envolvimento de crianças/jovens em situação de incapacidade em atividades recreativas e de lazer na área artística, nomeadamente em atividades de dança.

A revisão da literatura permitiu-nos encontrar pistas que nos permitem compreender o panorama internacional no desenvolvimento de redes de escolas de dança inclusiva, bem como das adaptações dos programas, e das estratégias utilizadas.

No entanto, os estudos referem barreiras, mencionadas pelos promotores/orientadores das atividades, mas também algumas barreiras sentidas pelos participantes.

Se por um lado, as instituições frequentadas por crianças e jovens com incapacidade promovem atividades de dança, regularmente denominada de dança inclusiva, sendo na sua maioria de carácter recreativo, existem já instituições formais de ensino de dança onde é dada oportunidade para

crianças e jovens com incapacidade se envolverem em programas de dança, com adequações específicas no ensino. Verifica-se também que muitas escolas de dança oferecem estas oportunidades de participação em disciplinas que não de ballet clássico com adequações, mas de dança criativa ou contemporânea.

A literatura tem-nos demonstrado, que apesar das barreiras que os jovens possam apontar a nível de participação e formação, a dança é vista como uma atividade possível e agradável, constituindo mesmo para alguns uma potencial carreira.

Sabemos que os maiores desafios identificados são os aspetos: estético, altitudinal, logístico relacionado com a formação, bem como os entraves relacionados com o acesso físico, e ainda o desconhecimento ou falta de informação disponível acerca das oportunidades.

### **Plano e Métodos**

Uma das soluções apontadas na literatura para a questão das barreiras, consistiria na elaboração de uma rede de escolas especiais e regulares, estúdios/academias de dança; grupos de dança para jovens e profissionais; formação de companhias de dança inclusiva que encoraje a participação de jovens com incapacidade variando os tipos de apoio.

Torna-se por isso importante perceber quais as perspetivas dos envolvidos (crianças/jovens e pais; professores de dança) sobre as barreiras na participação em atividades de dança praticadas por crianças/jovens em situação de incapacidade; que tipo de estratégias de suporte são utilizadas para promoverem o envolvimento destas crianças/ jovens; quais as dimensões de impacte da dança sobre a vida das crianças e de que modo estas contribuem para o seu processo de inclusão.

Para o desenvolvimento deste tipo de conhecimento, é necessário realizar-se uma análise da realidade portuguesa relativamente às práticas de dança com crianças e jovens com incapacidade, através da recolha em instituições frequentadas por estes enquanto participantes em atividades de dança. Pretendemos perceber através de entrevistas semiestruturadas (no máximo de 60 minutos) a perspetiva de elementos chave (crianças/jovens, pais, professores/técnicos) sobre o envolvimento destas crianças e jovens em programas de dança criativa. Junto dos técnicos e professores, procuraremos ainda perceber as estratégias utilizadas nos programas de dança.

A necessidade de percebermos a realidade portuguesa no âmbito das práticas inclusivas de crianças e jovens em situação de incapacidade em atividades de dança, de cariz criativo e cultural, conduziu-nos ao desenvolvimento de um estudo composto por dois planos de análise. Um norteado pelo objetivo de analisar a perspetiva de elementos chave (crianças, pais, professores/técnicos) sobre o envolvimento de crianças/ jovens em situação de incapacidade em programas de dança, procurando compreender: (i) barreiras na participação em atividades de dança experienciadas por crianças/ jovens com incapacidade; (ii) estratégias de suporte para o seu envolvimento; (iii) dimensões de impacto da dança sobre a vida das crianças; (iv) de que modo a dança contribui para o seu processo de inclusão. E, um outro, mediante o qual pretendemos descrever o processo de implementação de um programa de dança criativa numa academia de dança do Porto, analisando o processo de inclusão de uma criança com necessidades adicionais de suporte.

**Formulário de consentimento informado da Direção do [REDACTED]**

Na qualidade de Diretora Artística de [REDACTED] (Espaço de Pesquisa | Ensino de Dança | Criação Coreográfica), situado em Águas Santas – Maia, autorizo Ana Rita Porto da Rocha Maia dos Santos, a acompanhar a aluna [REDACTED] nas sessões de dança criativa no âmbito do seu estudo para a tese de mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição (Escola Superior de Educação do Porto) orientada pela Doutora Mónica Maia.

Declaro que conheço os objetivos do estudo, e que as entrevistas concedidas pela direção e professor(a) serão gravadas, estando todos os dados recolhidos e analisados salvaguardados pela confidencialidade e anonimato.

**Assinatura da Direção**

**Artística:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do(a)**

**professor(a):** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do Investigador:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

## APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Enc. De Educação das Crianças do [REDACTED]

Exmo.(a) Encarregado de Educação,

No âmbito de um estudo para a tese de mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição (Escola Superior de Educação do Porto) orientada pela Doutora Mónica Maia vimos por este meio solicitar-lhes a autorização para a participação do(a) seu/sua educando(a), através de observação das aulas, bem como uma entrevista relativamente à perceção desta sobre crianças com necessidades educativas especiais, e sobre a participação das mesmas em atividades de dança.

O estudo focar-se-á na promoção da inclusão, através da participação de indivíduos (crianças e jovens com incapacidade) em atividades de dança.

Para que a entrevista decorra com naturalidade, e de forma a sermos fiéis aos factos, a recolha e análise dos dados para fins de estudo, deverão ser gravadas, garantindo a confidencialidade e anonimato dos participantes.

Certos do seu maior interesse na participação direta para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, agradecemos desde já a disponibilidade para autorizar o/ a seu/ sua educando(a) a participar e contribuir para este estudo.

Para o esclarecimento de qualquer dúvida ou informações adicionais, poderão contactar a direção do [REDACTED], ou contactar-me através do email: ritinhaportomaia9@gmail.com; ou pelo número: 917677523.

\_\_\_\_\_, Porto,

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

(Ana Rita Porto da Rocha Maia dos Santos)

## CONSENTIMENTO INFORMADO

### Estudo de Caso

Enquanto mãe/ representante legal de [REDACTED], de 11 anos de idade, autorizo a sua participação em sessões de dança criativa, no [REDACTED] (escola de dança) situada em Águas Santas – Maia, no âmbito do estudo para a tese de mestrado de Ana Rita Porto da Rocha Maia dos Santos, em Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição (Escola Superior de Educação do Porto) orientada pela Doutora Mónica Maia.

Declaro que conheço os objetivos do estudo, que as entrevistas concedidas por mim e pela minha filha serão gravadas, bem como todos os dados recolhidos e analisados estarão salvaguardados pela confidencialidade e anonimato.

**Assinatura da Mãe:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do Investigador:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

### **Formulário de consentimento informado para alunos do Estúdio B**

Enquanto encarregado de educação de \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, aluno de dança criativa, no [REDACTED]  
(escola de dança) situada em Águas Santas – Maia, autorizo que o/a  
meu/minha educando(a) seja entrevistado por Ana Rita Porto da Rocha Maia  
dos Santos, no âmbito do seu estudo para a tese de mestrado em Educação  
Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição (Escola Superior de  
Educação do Porto) orientada pela Doutora Mónica Maia.

Declaro que conheço os objetivos do estudo, e que as entrevistas  
concedidas pelo(a) meu/minha educando(a) serão gravadas, bem como todos  
os dados recolhidos e analisados estarão salvaguardados pela  
confidencialidade e anonimato.

**Assinatura do Encarregado de Educação:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do Investigador:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

## **ANEXO 4**

Estrutura do programa de dança  
Grelha de registos sistemáticos (LMA)

## Estrutura do Programa de Dança

Sessão	Data	Hora	Descrição da Atividade
1	07-02-15	11:30/12:15	Consciencialização do corpo, através de exploração de partes do corpo: mãos, dedos das mãos, ombros, pescoço, costas, joelhos, pés. Exploração de diferentes tipos de movimento: redondos ou retos. Exploração de diferentes níveis de movimento: baixo, médio, alto. Exploração de diferentes dinâmicas de movimento: rápido e lento.
2	21-02-15	11:45/12:30	Continuação das atividades da sessão anterior, acrescentando a exploração de diferenças de peso (forte/leve).
3	28-02-15	11:30/12:15	Introdução de exercícios de exploração espacial com o corpo, através do desenho de círculos e quadrados. Tentativa de recuperação de uma pequena coreografia iniciada numa sessão anterior.
4	14-03-15	11:30/12:15	Continuação dos exercícios de exploração espacial com o corpo, através do desenho de círculos e quadrados. Introdução do fator grupo, ou seja observação dos pares e seguir os seus movimentos. Revisão dos níveis e velocidades. Recuperação da coreografia em construção.
5	21-03-15	11:30/12:15	Continuação dos exercícios de exploração espacial com o corpo através dos níveis de forma mais proeminente: apoio na ponta dos pés, joelhos fletidos, misturando diferentes velocidades. Exploração de noções de tempo e frases musicais. Noções de distribuição espacial correta durante o trabalho de frente para o espelho. Continuação do trabalho coreográfico.
6	28-03-15	11:30/12:15	Exploração de movimentos opostos: esticar/enrolar. Pequena sequência coreográfica de exploração destes movimentos.

Trabalho de aperfeiçoamento técnico.			
<b>7</b>	04-04-15	11:30/12:15	Revisão/ Exploração de todos os movimentos e conceitos explorados nas sessões anteriores.
<b>8</b>	11-04-15	11:30/12:15	Revisão/ Exploração de todos os movimentos e conceitos explorados nas sessões anteriores.
<b>9</b>	16-05-15	10:30/13:30	Workshop dança e a matemática: Exploração de conceitos de geometria e aritmética, através do movimento. Trabalho em equipas ou pares. Exercícios de improvisação. Exploração de objetos (dança com acessórios). Execução de uma coreografia.

---

## REGISTO SISTEMÁTICO

### Escala LMA - adaptada

**“Freedom to Move” desenvolvido por Dunphy e Scott (2003)**

Data: 07-02-15 Sessão nº: 1		Nome do participante: A Nome do avaliador: Observador						
Itens avaliar		Escala					Notas de Observação	
I. Sentimento de prazer e bem-estar	A. Feedback informal	<b>Insatisfação/Satisfação</b> 1. Muito Insatisfeito; 2. Insatisfeito; 3. Um pouco satisfeito; 4. Satisfeito; 5. Muito satisfeito;						
		1	2	3	4	5		
		B. Observação direta	<b>Insatisfação/Satisfação</b> 1. Muito Insatisfeito; 2. Insatisfeito; 3. Um pouco satisfeito; 4. Satisfeito; 5. Muito satisfeito;					
		1	2	3	4	5		
		C. Observação do comportamento não-verbal: (expressão facial, postura, relacionamentos)	<b>Expressão Facial Descontente/Alegre</b> 1. Muito descontente; 2. Descontente; 3. Pouco alegre; 4. Alegre; 5. Muito alegre;					
		1	2	3	4	5		
			<b>Postura Tenso/Relaxado</b> 1. Muito tenso; 2. Tenso; 3. Um pouco relaxado; 4. Relaxado; 5. Muito relaxado;					
		1	2	3	4	5		
		<b>Relacionamentos, Comportamento disruptivo (sofrimento) /divertimento</b> 1. Muito angustiado/perturbado; 2.						

		Angustiado; 3. Pouco divertido; 4. Divertido; 5. Muito divertido;						
		1	2	3	4	5		
	D. Observação da comunicação verbal/vocalizações	<b>Sem comunicação verbal/Comunicativo</b> 1. Não comunica; 2. Comunica muito pouco; 3. Comunica pouco; 4. Comunica; 5. Comunica muito;						
		1	2	3	4	5		
	E. Assiduidade	<b>Pouco frequente/Muito frequente (regular)</b> 1. Pouco frequente; 2. Esporádico; 3. Quase regular; 4. Regular; 5. Muito regular;						
		1	2	3	4	5		
	F. Nível de envolvimento	<b>Reduzido/Alto nível de envolvimento</b> 1. Muito reduzido; 2. Reduzido; 3. Neutro; 4. Um pouco envolvido; 5. Muito envolvido;						
		1	2	3	4	5		
	G. Nível de entusiasmo	<b>Apatia/Alto nível de entusiasmo</b> 1. Muito apático; 2. Um pouco apático; 3. Neutro; 4. Um pouco entusiasmado; 5. Muito entusiasmado;						
		1	2	3	4	5		
II. Comunicação com o aqui e agora	A. Atenção na atividade de grupo	<b>Distração/Energia focada, dirigida</b> 1. Muito distraído; 2. Parcialmente distraído; 3. Neutro; 4. Parcialmente atento; 5. Atento;						
		1	2	3	4	5		
	B. Energia despendida de forma apropriada na atividade	<b>Choque/Energia sintonizada (movimentos harmoniosos)</b> 1. Energia muito desapropriada; 2. Alguma energia desapropriada; 3. Neutra; 4. Alguma energia sintonizada; 5. Energia muito sintonizada;						

		1	2	3	4	5
III. Conexão e comunicação com os outros	A. Comunicação não-verbal; energia dirigida de forma apropriada ao colega ou grupo	<b>Choque/Energia sintonizada, dirigida de forma apropriada</b> 1. Energia muito desapropriada; 2. Alguma energia desapropriada; 3. Neutra; 4. Alguma energia sintonizada; 5. Energia muito sintonizada;				
		1	2	3	4	5
	B. Contacto visual	<b>Inapropriado/Apropriado</b> 1. Muito inappropriate; 2. Algo inappropriate; 3. Neutro; 4. Algo apropriado; 5. Muito apropriado;				
		1	2	3	4	5
	C. Uso do espaço pessoal	<b>Inapropriada/Apropriada</b> 1. Muito inappropriate; 2. Algo inappropriate; 3. Neutro; 4. Algo apropriado; 5. Muito apropriada;				
		1	2	3	4	5
	D. Iniciação do contacto	<b>Sem sucesso/Com sucesso</b> 1. Muito mal sucedido; 2. Algo mal sucedido; 3. Neutro; 4. Algo bem-sucedido; 5. Muito bem-sucedido;				
		1	2	3	4	5
	E. Manutenção do contacto	<b>Sem sucesso/Com sucesso</b> 1. Muito mal sucedido; 2. Algo mal sucedido; 3. Neutro; 4. Algo bem-sucedido; 5. Muito bem-sucedido				
		1	2	3	4	5
F. Libertação do contacto	<b>Sem sucesso/Com sucesso</b> 1. Muito mal sucedido; 2. Algo mal sucedido; 3. Neutro; 4. Algo bem-sucedido; 5. Muito bem-sucedido					
	1	2	3	4	5	
G. Resposta	<b>Sem sucesso/Com sucesso</b>					

	ao contacto	1. Muito mal sucedido; 2. Algo mal sucedido; 3. Neutro; 4. Algo bem-sucedido; 5. Muito bem-sucedido				
		1	2	3	4	5
	H. Contacto físico apropriado	<b>Inapropriado/Apropriado</b> 1. Muito inapropriado; 2. Algo inapropriado; 3. Neutro; 4. Algo apropriado; 5. Muito apropriado				
		1	2	3	4	5
	I. Comunicação verbal; Interação verbal expressiva	<b>Inexpressivo/expressivo</b> 1. Muito inexpressivo; 2. Algo inexpressivo; 3. Neutro; 4. Algo expressivo; 5. Muito expressivo				
		1	2	3	4	5
	J. Interação verbal apropriada: ouvir, devolver e partilhar sentimentos	<b>Inapropriado/Apropriado</b> 1. Muito inapropriado; 2. Algo inapropriado; 3. Neutro; 4. Algo apropriado; 5. Muito apropriado				
		1	2	3	4	5
	K. Confiança ao expressar-se (verbal ou não-verbal)	<b>Inseguro/Confiante na expressão dos sentimentos e experiências pessoais</b> 1. Muito inseguro; 2. Algo inseguro; 3. Neutro; 4. Algo confiante; 5. Muito confiante;				
		1	2	3	4	5
IV. Noção do corpo, amplitude dos movimentos (articulação das partes do corpo)	A. Superior (cabeça, ombros, braços, mãos)	<b>Baixo nível de articulação/ Alto nível de articulação</b> 1. Articulação muito pobre; 2. Pobre articulação; 3. Neutro; 4. Alguma articulação; 5. Muito boa articulação;				
		1	2	3	4	5
	B. Centro (abdominais, peito, pélvis, coluna vertebral)	<b>Baixo nível de articulação/ Alto nível de articulação</b> 1. Articulação muito pobre; 2. Pobre articulação; 3. Neutro; 4. Alguma articulação; 5. Muito boa articulação;				
		1	2	3	4	5

C. Inferior (pernas, joelhos, tornozelos, pés)	<b>Baixo nível de articulação/ Alto nível de articulação</b>				
	1. Articulação muito pobre; 2. Pobre articulação; 3. Neutro; 4. Alguma articulação; 5. Muito boa articulação;				
	1	2	3	4	5
D. Extremidades (braços, pulso, dedos)	<b>Baixo nível de articulação/ Alto nível de articulação</b>				
	1. Articulação muito pobre; 2. Pobre articulação; 3. Neutro; 4. Alguma articulação; 5. Muito boa articulação;				
	1	2	3	4	5
E. Utilização do espaço (próximo, médio, distante)	<b>Restrito uso do espaço/Expansivo uso do espaço</b>				
	1. Muito restrito; 2. Restrito; 3. Neutro; 4. Expansivo; 5. Muito expansivo;				
	1	2	3	4	5
F. Qualidades dos movimentos (esforço): fluidez do movimento	<b>Baixo nível de controlo/Alto nível de controlo</b>				
	1. Muito baixo nível de controlo; 2. Baixo nível de controlo; 3. Neutro; 4. Algum nível de controlo; 5. Muito bom nível de controlo;				
	1	2	3	4	5
G. Utilização do espaço (dimensões: vertical, horizontal, transversal)	<b>Reduzido/Acesso a diferentes dimensões do espaço</b>				
	1. Muito reduzido; 2. Reduzido; 3. Neutro; 4. Algum nível de acesso; 5. Muito bom acesso;				
	1	2	3	4	5
H. Peso (leve – pesado)	<b>Baixo nível de variações/Alto nível de variações de peso</b>				
	1. Muito baixo nível de variações; 2. Baixo nível de variações; 3. Neutro; 4. Algum nível de variações; 5. Muito bom nível de variações de peso;				
	1	2	3	4	5

	I. Tempo (sustentado – repentino/súbit o)	<b>Baixo nível de variações/Alto nível de variações de tempo</b> 1. Muito baixo nível de variações; 2. Baixo nível de variações; 3. Neutro; 4. Algum nível de variações; 5. Muito bom nível de variações de tempo;	1	2	3	4	5
V. Capacidade física e coordenativa	A. Resistência para realizar uma atividade (capacidade aeróbica)	<b>Baixo nível de resistência/Alto nível de resistência</b> 1. Nível de resistência muito baixo; 2. Baixo nível de resistência; 3. Neutro; 4. Razoável nível de resistência; 5. Alto nível de resistência;	1	2	3	4	5
	B. Força	<b>Baixo nível de força/Alto nível de força</b> 1. Muito fraco; 2. Algo fraco; 3. Neutro; 4. Alguma força; 5. Muita força;	1	2	3	4	5
	C. Flexibilidade *	<b>Baixo nível de flexibilidade/Alto nível de flexibilidade</b> 1. Muito pouco flexível; 2. Pouco flexível; 3. Neutro; 4. Alguma flexibilidade; 5. Muito flexível;	1	2	3	4	5
	D. Coordenação e integração das várias partes do corpo	<b>Pobre integração/Boa integração</b> 1. Integração muito pobre; 2. Pobre integração; 3. Neutra; 4. Integração razoável; 5. Muito boa integração;	1	2	3	4	5
	E. Padrão contra lateral (p. ex: os braços balançarem em oposição às pernas durante o caminhar)	<b>Pobre/Bom (padrão de contra lateralidade)</b> 1. Padrão de contra lateralidade muito pobre; 2. Pobre padrão de contra lateralidade; 3. Neutro; 4. Razoável padrão de contra lateralidade; 5. Muito bom padrão de contra lateralidade;	1	2	3	4	5

	F. Sincronização rítmica das várias partes do corpo	<b>Pobre/Boa sincronização rítmica</b> 1. Muito pobre; 2. Pobre; 3. Neutro; 4. Razoavelmente boa; 5. Muito boa;	1	2	3	4	5
VI. Capacidade para relaxar	A. Libertar a tensão muscular	<b>Elevada tensão muscular/Baixa tensão muscular</b> 1. Muito tenso; 2. Alguma tensão; 3. Neutro; 4. Algo relaxado; 5. Muito relaxado;	1	2	3	4	5
	B. Libertar a tensão mental	<b>Estado mental agitado/Estado mental calmo</b> 1. Muito agitado; 2. Algo agitado; 3. Neutro; 4. Algo calmo; 5. Muito calmo	1	2	3	4	5
	C. Capacidade de transcender o momento através do relaxamento	<b>Incapacidade/Capacidade</b> 1. Muito incapaz; 2. Incapaz; 3. Neutro; 4. Capaz; 5. Muito capaz;	1	2	3	4	5
VII. Conexão entre o pensamento, a imaginação e o corpo	A. Habilidade para explorar o pensamento ou sentimentos através de movimentos expressivos	<b>Mal sucedido/Bem-sucedido</b> 1. Muito mal sucedido; 2. Algo mal sucedido; 3. Neutro; 4. Algo bem-sucedido; 5. Muito bem-sucedido;	1	2	3	4	5
		<b>Sem sucesso/Com sucesso na exploração dos movimentos</b> 1. Muito mal sucedido; 2. Algo mal sucedido; 3. Neutro; 4. Algo bem-sucedido; 5. Muito bem-sucedido;	1	2	3	4	5
VIII. Desenvolver a capacidade de iniciativa, de decisão e de liderança	A. Iniciar atividades	<b>Assistida/Iniciativa independente</b> 1. Precisa de muita assistência; 2. Precisa de alguma assistência; 3. Neutro; 4. Algo independente; 5. Muito independente;	1	2	3	4	5

	B. Tomar decisões (estéticas)	<b>Assistida/Capacidade de decisão estética independente</b> 1. Precisa de muita assistência; 2. Precisa de alguma assistência; 3. Neutro; 4. Algo independente; 5. Muito independente;	1	2	3	4	5
	C. Liderar uma atividade	<b>Liderança mal sucedida/ Liderança bem-sucedida</b> 1. Muito mal sucedida; 2. Mal sucedida; 3. Neutra; 4. Bem-sucedida; 5. Muito bem-sucedida;	1	2	3	4	5
IX. Capacidade de performance / desempenho	A. Atenção à performance/d desempenho	<b>Desatento/Atento à performance</b> 1. Muito desatento; 2. Algo desatento; 3. Neutro; 4. Algo atento; 5. Muito atento;	1	2	3	4	5
	B. Capacidade de transformar pensamento em performance	<b>Incapacidade para transformar/Capacidade para transformar</b> 1. Sem capacidade para transformar; 2. Pouca capacidade para transformar; 3. Neutro; 4. Alguma capacidade para transformar; 5. Muita capacidade para transformar;	1	2	3	4	5
C. Confiança na performance	<b>Não confiante na performance/Confiante na performance</b> 1. Não confiante; 2. Pouco confiante; 3. Neutro; 4. Razoavelmente confiante; 5. Muito confiante	1	2	3	4	5	
D. Prazer em atuar	<b>Sem prazer/Com prazer</b> 1. Sem prazer; 2. Sem muito prazer; 3. Neutro; 4. Com algum prazer; 5. Com muito prazer;						

		1	2	3	4	5	

\* (Para estas estratégias, um líder de grupo pode usar ou observação informal ou medidas de fitness mais formais, como o teste de IMC (Índice de massa corporal), pressão arterial; medidas de pulsação (bpm) apropriadas).

## **ANEXO 5**

Resultados: temas, categorías e exemplos de discurso

<b>Temas</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Excertos do Discurso</b>
<b>Contexto de atividade de dança</b>	- Inclusivo		Sempre que o contexto da atividade era descrito como tendo participantes com e sem incapacidade	<i>“(...) Eu quando dou aula por exemplo a ela, ela tá inserida no grupo, não tem uma aula específica (...)”</i>
	- Não inclusivo		Sempre que o contexto da atividade era descrito como sendo apenas direcionado para indivíduos com incapacidade	<i>“A maior parte deles é, mas tem a A com espinha bifida e uma macrocefalia, mas é paralisia cerebral.”</i>
<b>Áreas de restrição dos participantes</b>	Motores/ Locomoção		Sempre que era descrita a participação de indivíduo(s) apresentando limitações a nível motor, incluindo na locomoção (e.g. uso de cadeira de rodas).	<i>“(...) Uma pode fazer uma pirueta em pontas e eles podem rodar em cadeira de rodas (...)”</i>

Comunicação / Expressão oral		Sempre que era descrita a participação de indivíduo(s) apresentando limitações ao nível da comunicação, tanto na compreensão como na expressão oral.	<i>“ (...) Pronto e eu nem sequer conseguia comunicar com ele porque ele nem sequer falava nem nada, nada...”</i>
Cognição		Sempre que era descrita a participação de indivíduo(s) apresentando limitações ao nível das estruturas cognitivas.	<i>“ (...) esse que me escreveu o poema, esse era de cadeira de rodas tem uma diferença muito ligeira mental, portanto consegue escrever à máquina, computador, tudo tudo...”</i>
Sensorial (Audição/ Visão)		Sempre que era descrita a participação de indivíduo(s) apresentando limitações ao nível sensorial: audição e/ou visão.	<i>“ (...) foi um caso um bocadinho diferente, tinha surdez, tinha falta de visão (...)”</i>

<b>Aspetos estéticos</b>	- Tipologia de atividade	- Dança Criativa	Sempre que era referido um programa de dança no qual se trabalham a descoberta do corpo, do movimento e das potencialidades expressivas e criativas.	<i>“ (...) a minha ideia era orientá-la para uma coisa mais moderno, contemporâneo, dança criativa, porque ballet clássico trabalha muito a motricidade fina e isso nota-se muito, cada vez mais. E depois é muito difícil de ela acompanhar (...) ”</i>
		- Ballet clássico	Ballet clássico Sempre que era referida uma aula de dança clássica, cumprindo o programa específico para os diferentes níveis de ensino, das escolas Royal Academy of Dance (RAD) e Imperial Society of Teachers of Dancing (ISTD)	<i>“Ainda há dois anos tive cá o irmão de uma aluna minha, por acaso agora não andam cá porque mudaram, mas tinha síndrome de Asperger, e que portanto é uma forma de autismo como sabe, (...) e conseguia integrar-se perfeitamente, perfeitamente.”</i>

	- Preparação para exame	Preparação para exame Sempre que era referida a preparação de alunos para o exame anual de ballet, examinados por representantes oficiais das fundações da Royal Academy of Dance (RAD) e Imperial Society of Teachers of Dancing (ISTD)	<i>“Esta aluna surda conseguia fazer a progressão toda, e fez exames com a academia inglesa e tudo com a examinadora cá dentro. (...) A examinadora era informada (...) ela muitas vezes olhava para a amiga que estava a fazer com ela o exame para se orientar. (...) não podemos copiar os exercícios, neste caso específico, (...) a examinadora facultava isso e permitia e ela conseguia fazer sempre os exames, isso não foi nada limitativo”</i>
	- Delicadeza no movimento	Sempre que era referida a capacidade do aluno/ participante apresentar os movimentos de forma suave (bem desenhados).	<i>“(...) eu acho que uma pessoa portadora de paralisia cerebral como estes exemplos que eu lhe dei, tem uma estética que é uma coisa...percebe? Em termos visuais fazem-se coisas fabulosas, portanto não é só... (...) Considero um complemento.”</i>

	- Perfeição		Sempre que era referida a capacidade de execução técnica do aluno/participante.	<i>“Porque ela executa-os todos só que não faz na perfeição, nem caminha para lá não é? Pronto, estamos a falar executa, ponto! Executa no mínimo.”</i>
	- Musicalidade		Sempre que era referida a capacidade do aluno/participante em articular o sentido rítmico-melódico com os movimentos do corpo.	<i>“ (...) pronto isto já foi há alguns anos, na altura disse que achava que ela tinha evoluído imenso, não é porque ela ficou musical, não ficou com postura, (...)”</i>
<b>Estratégias de suporte</b>	- Preparação do professor		Sempre que era referido alguma preparação ou tipo de formação dos professores/técnicos para a dinamização das sessões.	<i>“Preparada, preparada não. Porque é assim, quando me perguntaram se queria fazer parte do grupo foi porque sabiam que eu gostava de dançar e eu gosto. Mas uma coisa é dançar eu, outra coisa é pôr pessoas com deficiência com muitas limitações a dançarem.”</i>

<p>- Demonstração/ Imitação direta</p>		<p>Sempre que era referida a demonstração do movimento pelo professor/técnico para reprodução/imitação pelos alunos/participantes.</p>	<p><i>" (...) Em frente ao espelho porque depois eles conseguem fazer melhor."</i></p>
<p>- Pistas Táctil-cinestésicas</p>		<p>Sempre que era referido o apoio direto do professor/ técnico mexendo no corpo dos alunos/participantes de forma a adotarem as posturas e realização dos movimentos pretendidos.</p>	<p><i>" (...) Tenho que ir dizer "têm de mexer, faz assim com a mão, faz assim com o pé, vou à beira deles e puxo e faço, (...) "</i></p>
<p>- Repetição</p>		<p>Sempre que era referida a repetição de uma sequência de movimentos como estratégia de consolidação/ memorização.</p>	<p><i>" (...) então fazemos, repetimos várias vezes o mesmo passo, de forma mais calma, mais lenta e pedimos pela repetição."</i></p>

<p>- Adequações no processo de avaliação</p>		<p>Sempre que eram referidas adequações específicas no processo de avaliação, especificamente nos exames anuais externos pelas escolas RAD e ISTD, para cada grau de ensino de ballet clássico, atendendo à incapacidade dos alunos.</p>	<p><i>“ (...) tive uma examinadora (...) porque aí é outro há as deficiências pronto, há deficiências físicas e nessas a RAD levam as crianças a exame tudo, era uma criança sem um braço. Dizia ela «não tinha problema nenhum...» que ela fazia tudo o resto com o outro, e portanto como não tinha um braço só ficava assim presa na barra, trabalhava com o outro quando era para virar para o outro lado ela descansava, as pernas fazia tudo...”</i></p>
<p>- Cuidado na articulação verbal</p>		<p>Sempre que era referido especial cuidado na produção de fonemas/ emissão de unidades vocabulares com objetivo de facilitar a compreensão dos alunos/participantes.</p>	<p><i>“ (...) à aluna surda tenho de tentar explicar de outra forma, vou à beira dela tento abrir a boca para que ela perceba bem, (...) ”</i></p>

<p>- Recurso ao vocabulário técnico</p>		<p>Sempre que era referida a utilização de terminologia específica de dança.</p>	<p><i>“(...) tento usar sempre a terminologia, porque o ballet tem uma terminologia específica e portanto todos eles mesmo pequenos com seis anos, e portanto todos eles tem que ter o conhecimento dos termos técnicos.”</i></p>
<p>- Apoio do Professor</p>		<p>Sempre que era referido algum tipo de estratégia de suporte (apoio) do professor ou técnico.</p>	<p><i>“O tempo é que é diferente, o tempo emprestado é diferente. Portanto, há mesmo uma demonstração, há chamar os nomes das coisas...os nomes dos passos...”</i></p>
<p>- Apoio do professor de educação especial</p>		<p>Sempre que era referida a importância ou necessidade da presença de professor de educação especial na sessão de dança ou na orientação dos professores de dança ao nível das estratégias de suporte.</p>	<p><i>“(...) mas eu acho que continua a haver, eles tinham por exemplo quando vem deviam trazer uma pessoa, como é que se chama? De ensino... especializada. (...) Ou pelo menos ajudar durante a aula...”</i></p>

	- Visualização de vídeos com coreografia		Sempre que era referida como estratégia de suporte a visualização de filmes sobre dança, com os passos de dança isolados ou coreografias.	<i>“(...) eles escolhem a música que querem conseguimos ver vídeos onde existem já pessoas a fazerem coreografia das danças (...)”</i>
<b>Aspetos atitudinais</b>	- Satisfação (Alegria/Felicidade/gosto/emoção)		Sempre que eram referidos comportamentos que transmitem uma emoção positiva do próprio.	<i>“Muito! Eu acho que pela boa disposição (...)”</i>
	- Aspetos atitudinais/emocionais do próprio	- Empenho	Sempre que era referido o nível de envolvimento e compromisso do próprio numa tarefa de dança.	<i>“Quando há alguma atividade que tem de ser cancelada e a dança tem de ser cancelada, eles ficam tristes ficam...”</i>
		- Ansiedade	Sempre que eram referidos comportamentos que transmitem um estado de espírito do próprio relativamente aos acontecimentos possíveis.	<i>“Quando há algum atraso eles não notam tanto. Eles começam a perguntar e nós dizemos para esperar um bocadinho que está atrasado. Mas nós vamos, e vimos nem que seja cinco minutos e eles dançam... porque eles querem é a atividade.”</i>

- Aspectos atitudinais/ emocionais da audiência	- Comoção da audiência	Sempre que era referida uma emoção forte por parte dos outros refletindo-se em comportamentos emotivos, incluindo choro.	<i>“Por isso é que disse há bocado que elas choram quando veem. Mas choram porque estão emocionadas, porque normalmente tem uma ideia que são uns coitadinhos que não fazem nadinha e estão ali sentados e pronto é aquilo! Depois quando veem... mas mesmo os pais, porque há pais que depois quando veem os filhos a dançar...”</i>
	- Admiração	Sempre que era referida um comportamento de surpresa agradável por parte do público ao verem algo inesperado.	<i>“As pessoas acham que é um espetáculo! Acham que nós fazemos milagres porque nós conseguimos tudo, porque nós conseguimos pôr os meninos a dançar...”</i>

	- Sensibilidade da audiência	Sempre que era referida uma atitude que refletia um sentimento de humanidade por parte do público ou outros observadores.	<i>“Acho que sim. Sim porque realmente eles não tinham a mínima noção daquilo que conseguiam fazer. Por isso ao conseguirem fazer ao evoluir também mudam a imagem que tem deles próprios.”</i>
Aspetos atitudinais/ emocionais dos pares	- Percepção da diferença dos pares	Sempre que era referido um comportamento, atitude ou comentário dos pares que demonstra perceberem a existência de alguma diferença entre si e o outro.	<i>“Às vezes era a sequência. Era ela que se enganava várias vezes, que fazia... ela, imagina nós dobrávamos os joelhos e depois tínhamos outro passo. Ela não dobrava os joelhos. (...) Era por isso que ela se ria muito, por se enganar.”</i>

		<p>- Compreensão/ e apoio na diferença</p>	<p>Sempre que era referido um comportamento, atitude ou comentário dos pares que demonstra compreenderam a incapacidade e prestarem apoio ao outro para a concretização da tarefa no maior nível de desempenho.</p>	<p><i>“Foi, nós estávamos a fazer e ela “O que é que vamos fazer?” E eu disse um quadrado! (...) E eu meti o pé e ela meteu o dela só que ela depois juntou aquilo e eu disse que para fazer um quadrado não era assim... (...) Eu disse-lhe como é que era e ela conseguiu fazer.”</i></p>
--	--	--	---	---

<p>- Interação com o público</p>		<p>Sempre que era referido um processo de relação entre indivíduos (participante e público) em que o comportamento de um se torna o estímulo para o comportamento do outro.</p>	<p><i>“A partir do momento que eles mostram que fazem coisas giras, as pessoas dão-lhes valor, percebem ok, nós temos um utente que nem sequer quem estava a assistir conseguia fazer o que ele fazia, porque ele conseguia de forma quase individualizar a cabeça e rodar só a cabeça (...) onde chegássemos as pessoas ficavam malucas porque queriam fazer como ele, portanto acabam por pôr a incapacidade de lado para se centrar no desempenho, e isto era fantástico!”</i></p>
----------------------------------	--	---	---

<b>Aspetos logísticos</b>	- Acessibilidades		Sempre que era referida a qualidade no acesso a infraestruturas, materiais ou recursos humanos.	<i>“Nos outros anos que fomos convidados eles tinham escadas e por nossa causa colocaram rampas. Porque iam grupos de dança inclusiva as todos sem cadeiras de rodas. Nós é que começamos a levar as cadeiras.”</i>
---------------------------	----------------------	--	---	---

	<p>- Organização</p>		<p>Sempre que era referida a qualidade de organismos, estabelecimentos ou composições. Ou ainda a capacidade para organizar um evento.</p>	<p><i>“Depois começamos a dizer “Olha era uma boa ideia por exemplo, nós costumamos fazer uma festinha no final, antes das férias de verão, e dançarem para os colegas verem o que vocês fizeram”. E aí começou com a festa. “E dançar na festa de natal? – Vamos dançar na festa de natal!”, E começou mesmo por aí o reconhecimento.”</i></p>
--	--------------------------	--	--	---

	- Materiais		<p>Sempre que era referida a utilização de materiais específicos nas sessões ou espetáculos de dança. Mas também alguma necessidade de materiais específicos para o trabalho de dança com pessoas com incapacidade.</p>	<p><i>“O pedido de materiais eu tenho de passar com antecedência, porque por exemplo o que temos para comprar, material eu para pedir material tem de ser com três meses de antecedência portanto eu tenho de pensar o que é que vai acontecer nos próximos tempos, se vou ter...”</i></p>
<b>Impacte na vida</b>	- Mobilidade		<p>Sempre que era referido uma melhoria na capacidade do individuo se mover.</p>	<p><i>“Também... o Z já consegue fazer coisas que não fazia, já consegue coisas tão básicas para nós como cruzar as pernas, ele não conseguia e agora fica todo contente porque consegue.”</i></p>

<p>- Autonomia</p>		<p>Sempre que era referida uma capacidade do individuo tomar decisões e/ou agir de forma livre.</p>	<p><i>“É assim, normalmente o tipo de música que a gente escolhe, eles ajudam em tudo, também tento envolve-los, não é só chegar ali pôr “é esta música (...)”</i></p>
<p>- Concentração / Atenção</p>		<p>Sempre que era referida a capacidade do individuo manter-se numa linha de pensamento lógico, podendo ou não conduzir a ações relacionadas com o pensamento.</p>	<p><i>“(…) Consegui-la ter dentro da sala a tentar fazer os movimentos e alguns dos movimentos que faziam deu-lhe hipótese dela conseguir evoluir em termos do seu dia-à-dia. (...) de estar mais sentada atenta.”</i></p>

<p>- Autodeterminação (autorrealização; Valorização pessoal; Motivação (definição de objetivos pelo próprio)</p>		<p>Sempre que eram referidas capacidades do indivíduo para tomar decisões por si próprio, valorizar-se enquanto pessoa, bem como sentir vontade e capacidade para atingir os seus próprios objetivos.</p>	<p><i>“No início acho que é o gostarem de música e gostarem de dançar. Depois é mesmo com a T estava a dizer, e o Z, eles vão conseguindo evoluir e vão conseguindo fazer alguns movimentos e vão “até consegui fazer isto!” e depois até já querem continuar e querem sempre mais.”</i></p>
<p>- Felicidade/ - Experiência positiva (para o próprio)</p>		<p>Sempre que era referido um estado do indivíduo que pelo seu comportamento demonstra um sentimento de êxito. Sempre que era referida a atividade de dança como uma experiência positiva para o indivíduo.</p>	<p><i>“Gosto mais assim, e sentir, fazer coisas fixas com o nosso corpo (...)”</i></p>
<p>- Gestão do próprio comportamento</p>		<p>Sempre que era referida a capacidade de o indivíduo adotar o comportamento adequado a uma determinada situação.</p>	<p><i>“Se calhar relaxam mais nesse dia, ficam mais calmos porque vão para ali extravasam e depois tem o relaxamento.”</i></p>

- Socialização		Sempre que era referida um comportamento de adaptação e convivência do indivíduo num determinado grupo.	<i>“Acabam por se ligar mais uns com os outros. A T não gostava que ninguém lhe tocasse, com as auxiliares já estava mas os colegas não lhe podiam tocar e agora já podem.”</i>
- Adaptação		Sempre que era referido um ajuste de uma atividade/tarefa para um indivíduo específico de acordo com as suas características.	<i>“ (...), só que depois eu tenho de pensar em duas vertentes: nos que tem mais mobilidade e nos que tem menos. E tenho de pensar e depois ligar as duas coisas.”</i>

<b>Processo inclusivo</b>	- Acessibilidade à atividade		Sempre que era referida a qualidade das atividades acessíveis a indivíduos com incapacidade.	<i>“Os apoios... bastava divulgar mais e mostrar que existem e dar apoio convidar para e mostrar que existem grupos de dança inclusiva, não é só os meninos bonitos que vão às danças de salão e que são campeões! E os de dança de salão mas com dança inclusiva também existem mas ninguém mostra!”</i>
	- Disseminação de programas de dança inclusivos		Conhecimento de outras escolas/projetos de dança inclusiva	<i>“A informação não chega, mas se calhar também não</i>

Facilitadores	- Amizade/Companheirismo	<p>Sempre que era referida a relação entre participantes baseada na afeição e simpatia recíprocas.</p> <p>Bem como capacidade de um indivíduo acompanhar ou apoiar o outro.</p>	<p><i>“ (...) pela minha experiência pessoal porque cada vez que há um convite da parte do Projeto X, e que colaboramos etc, eu tenho quase que fazer um casting se não, querem ir todos, (...)”</i></p>
	- Apoio de pares	<p>Sempre que era referida como qualidade dos pares o sentido de proteção e auxílio.</p>	<p><i>Houve uma altura em que teve que ser, eles tiveram que pegar... (a técnica responde a uma questão colocada à utente relacionada com a dificuldade desta aceitar o toque por parte dos outros, relativamente aos pares na interação durante atividade de dança).</i></p>
	- Responsabilidade dos pares/Proteção	<p>Sempre que era referida a capacidade dos pares em assumirem e responderem pelas tarefas ou ações dos outros. Bem como comportamentos de auxílio adotados pelos pares.</p>	<p><i>“ (...) normalmente são sempre ajudados há sempre alguém na turma desses miúdos que os guia, que os leva...”</i></p>

Barreiras	- Insensibilidade dos pares	Sempre que era referida a apatia ou indiferença dos pares.	<i>“Acho que quando são mais pequeninos eles ajudam-se mais. Há medida que vão crescendo começam a ficar mais separados e começam a... em vez de proteger, não! Começam a entrar naquela fase do gozar e do criticar.”</i>
	- Elitismo nas atividades	Sempre que era referido o acesso às atividades apenas para um público específico e com características semelhantes.	<i>“ (...)...é difícil, só se considerarmos que esta atividade é um bocadinho mais para umas crianças que para outras. Depende, depende realmente depende de quem estamos a falar, do observador.”</i>
	- Desinformação dos pais	Sempre que era referida a falta de informação ou mesmo procura desta, relativamente às possibilidades de crianças com incapacidade ingressarem em atividades de dança.	<i>“ (...) temos uma no grupo que é surda, a mãe achou que ela “dançar!?” mas quando a viu chorou, porque lá está não tem noção que os filhos tem mais capacidade, porque tem medo de lhes mexer, medo de os pôr a fazer alguma coisa.”</i>

		- Desinformação social	Sempre que era referida a falta de informação da comunidade relativamente às possibilidades de indivíduos com incapacidade participarem em atividades de dança.	<i>“No sítio onde nós fomos... depende das atividades, na dança realmente não fomos convidados para muitos... a barreira é que as pessoas não tem a noção de que eles conseguem fazer alguma coisa.”</i>
--	--	------------------------------	---	--