



**Politécnico
de Viseu**
Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV

2022

Perceção de jovens com e sem incapacidade sobre si e os outros, enquanto bailarinos de dança inclusiva

Teresa Maria Ferreira da Costa

Perceção de jovens com e sem incapacidade sobre si e os outros,
enquanto bailarinos de dança inclusiva

Teresa Maria Ferreira da Costa

Ano

PV - ESEV



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Perceção de jovens com e sem incapacidade sobre si e os outros, enquanto bailarinos de dança inclusiva

Teresa Maria Ferreira da Costa

Perceção de jovens com e sem incapacidade sobre si e os outros, enquanto bailarinos de dança inclusiva

Teresa Maria Ferreira da Costa

Trabalho de Projeto

Mestrado em Educação Especial, especialização Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Sara Felizardo
e coorientação Professor Doutor José Sargento

09 de março 2022



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

Declaração de integridade científica

Teresa Maria Ferreira da Costa n.º 4988 do curso Mestrado Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, declara, sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto em Educação Especial é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, 09 de março 2022

A estudante,



(Teresa Costa)

Agradecimentos

Aos meus orientadores, a Professora Doutora Sara Felizardo e ao Professor Doutor José Sargento pelo total apoio, incentivo, disponibilidade e extrema cordialidade nas várias fases do trabalho.

A todo o corpo docente que fez parte deste mestrado Educação Especial- Domínio Cognitivo Motor.

À disponibilidade total do Grupo Dançando com a Diferença em Viseu, em nome do diretor artístico Henrique Amoedo, e ao coordenador Ricardo Meireles, e ainda ao Teatro Viriato.

Aos meus colegas bailarinos que colaboraram com motivação na causa do preenchimento do questionário, tornando o meu trabalho possível.

Aos meus amigos que estiveram presentes nas horas de maior angústia e prestando-me um apoio incondicional.

À minha família, muito em particular ao meu filho, agradeço o amor presente entre todos, espelhados nas palavras, nos abraços, nos silêncios que me envolvem, em tudo a que me proponho e, que fazem de mim a pessoa que eu sou.

Grata!

Resumo

Este projeto tem como propósito aferir a percepção de jovens com e sem incapacidade sobre si e os outros, enquanto bailarinos de dança inclusiva. Foi elaborado um estudo com o grupo “Dançando com a Diferença”, de Viseu, que contou com 30 participantes. Utilizou-se uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, que incluiu como instrumentos de recolha de dados as versões portuguesas da *Escala Contour Drawing Rating Scale* (Thompson & Gray, 1995) e da Escala de Auto-Estima de Rosenberg (Rosenberg, 1965), bem como um inquérito por questionário, construído para o efeito, sobre a temática em estudo. Os dados obtidos foram alvo de análise estatística descritiva e inferencial, bem como de análise de conteúdo dos discursos dos participantes. Em relação aos resultados na pesquisa, apurámos que a amostra apresenta valores de autoestima acima da média $M=31.46\pm 3.53$ e, na imagem corporal, a média da discrepância entre a aparência ideal e a atual foi de $M=1.03\pm 2.2$. No que concerne às análises diferenciais nos grupos de participantes, observa-se que os valores de autoestima são mais elevados no género feminino, embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(26)=0.956$, $p=.348$, sendo que as diferenças na imagem corporal, em função do género, não se apresentaram significativas ($\chi^2(2)=3.117$, $p=.267$). O resultado da autoestima em jovens sem incapacidade apresentou-se mais elevado; contudo, a diferença não se mostrou estatisticamente significativa, $t(26)=0.591$, $p=.560$; também no que se refere à imagem corporal, a diferença não é significativa ($\chi^2(2) = 0.321$, $p=.784$). Relativamente às percepções dos jovens “bailarinos(as)” sobre a participação no grupo de dança inclusiva, ressalta-se a emergência de quatro categorias relevantes, “Determinação”, “Participação”, “Improvisação” e “Propósito”. Em relação às subcategorias, surgiram como mais frequentes, “dançar” e “inclusão”, seguindo-se “pertença” e “arte/ criar”. Este tipo de projetos de dança inclusiva salientam a potencialidade das atividades artísticas, ao nível da dança, propiciadoras da mudança da imagem social das pessoas com incapacidade, como sendo participativas e competentes em contextos promotores da sua autoestima, imagem pessoal e autodeterminação.

Palavras-chave: dança inclusiva, inclusão, autoestima, autoimagem, autoconceito, deficiência/incapacidade

Abstract

This project aims to assess the perception of young people with and without disabilities about themselves and others, as dancers of inclusive dance. A study was carried out with the group “Dançando com a Diferença”, from Viseu, with 30 participants. A mixed, quantitative and qualitative methodology was used, which included the Portuguese versions of the Contour Drawing Rating Scale (Thompson & Gray, 1995) and the Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965) as data collection instruments, as well as a questionnaire survey, built for this purpose, on the subject under study. The data obtained were subject to descriptive and inferential statistical analysis, as well as content analysis of the participants' speeches. Regarding the results of the research, we found that the sample has self-esteem values above the average $M=31.46\pm 3.53$ and, in terms of body image, the average discrepancy between the ideal appearance and the current one was $M=1.03\pm 2.2$. Regarding the differential analyzes in the groups of participants, it is observed that the values of self-esteem are higher in the female gender, although the difference is not statistically significant, $t(26)=0.956$, $p=.348$, and the differences in body image, as a function of gender, they were not significant ($\chi^2(2)=3,117$, $p=.267$). The result of self-esteem in young people without disabilities was higher; however, the difference was not statistically significant, $t(26)=0.591$, $p=.560$; also with regard to body image, the difference is not significant ($\chi^2(2) = 0.321$, $p=.784$). Regarding the perceptions of young “dancers” about participation in the inclusive dance group, the emergence of four relevant categories stands out, “Determination”, “Participation”, “Improvisation” and “Purpose”. Regarding the subcategories, “dancing” and “inclusion” emerged as the most frequent, followed by “belonging” and “art/creating”. This type of inclusive dance projects emphasize the potential of artistic activities, at the level of dance, conducive to changing the social image of people with disabilities, as being participatory and competent in contexts that promote their self-esteem, personal image and self-determination.

Keywords: inclusive dance, inclusion, self-esteem, self-image, self-concept, impairment/disability

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo/ Abstract	ii
Lista de Siglas	vi
Introdução	11
I Parte - Revisão da Literatura	14
Capítulo 1. Inclusão de pessoas com incapacidade e contextos de dança	15
1.1. Inclusão de pessoas com incapacidade	15
1.2. Discriminação e obstáculos à inclusão	24
1.3. Visão histórica da dança na humanidade	27
1.4. A dança no contexto da inclusão	30
Capítulo 2. Incapacidade e dança inclusiva	34
2.1. Contributos da dança inclusiva para a autoestima	34
2.2. Projetos de dança inclusiva	36
2.3. Dançando com a Diferença” para a inclusão social	38
II Parte- Estudo Empirico	42
Capítulo 1. Contextualização do estudo	43
1.1. Formulação do problema e objetivos de investigação	43
1.2. Hipóteses de investigação	44
Capítulo 2. Metodologia	45
2.1. Desenho do estudo	45
2.2. Definição e operacionalização das variáveis	45
2.3. Caraterização da amostra	47
2.4. Instrumentos de recolha de dados	47
2.5. Procedimentos e técnicas de análise de dados	48
Capítulo 3. Apresentação e discussão dos resultados	52
3.1. Componente quantitativa do estudo: análises descritivas e inferenciais....	52
3.1.1. Resultados na autoestima em função do género.....	53

3.1.2. Resultados na autoestima em função da incapacidade.....	53
3.1.3. Resultados da imagem corporal (aparência ideal e a atual).....	53
3.1.4. Resultados da imagem corporal em função do género	54
3.1.5. Relação imagem corporal e incapacidade	55
3.2. Componente qualitativa do estudo: percepções dos bailarinos sobre a participação na dança inclusiva	55
3.3. Discussão dos resultados	57
Conclusão	62
Referências Bibliográficas	65
Anexos	82
Anexo A - Grelha de categorias	84
Anexo B - Categorias e subcategorias	91
Anexo C - Consentimento Informado e Autorização	109
Anexo D - Pedido de autorização para aplicação <i>Contour Drawing Rating Scale</i>	111
Anexo E - Pedido de autorização para aplicação da Escala de autoestima de <i>Rosenberg</i>	113
Anexo F – Questionário	116

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caraterização sociodemográfica	46
Tabela 2. Frequência de jovens com ou sem incapacidade	52
Tabela 3. Resultados na autoestima - estatísticas descritivas.....	52
Tabela 4. Resultados na autoestima em função do género.....	53
Tabela 5. Resultados na autoestima em função da incapacidade	53
Tabela 6. Resultados da imagem corporal - estatísticas descritivas	54
Tabela 7. Resultados grau de (in)satisfação com a imagem corporal.....	54
Tabela 8. Resultados da satisfação c/ a imagem corporal e género.....	55
Tabela 9. Resultados da imagem corporal de jovens c/ e s/ incapacidade	55
Tabela10. Frequências das subcategorias e nas categorias da análise de conteúdo	56

LISTA DE SIGLAS

AAAIDD- Associação dos Amigos da Arte Inclusiva

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DUAH- Declaração Universal dos Direitos Humanos

DCD- Dançando com a Diferença

ENIPD - Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência

NEE- Necessidades educativas

NSE- Necessidades de saúde específicas

ODDH - Observatório da Deficiência e Direitos Humanos

ODS - Desenvolvimento Sustentável

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

ONU- Desenvolvimento Sustentável da Agenda ONU 2015-2030

SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

URL- *Universal Resource Locators*

Introdução

O presente trabalho de projeto foi realizado no âmbito do mestrado de Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação em Viseu, com orientação da Professora Doutora Sara Felizardo e coorientação do Professor Doutor José Sargento.

Para melhor desenvolver a pesquisa deste trabalho foi delimitado o tema e, neste sentido, tentou perceber-se qual a percepção de jovens com e sem incapacidade sobre si e os outros, enquanto bailarinos de dança inclusiva.

Este projeto remete para uma temática vivenciada enquanto bailarina de dança inclusiva. Em primeiro lugar a escolha deste tema deve-se a algumas motivações: uma delas é porque a dança é uma realidade presente. Isto é, a vida faz sentido dançando; em segundo, porque desde cedo, em idade, e posteriormente a par da escolaridade obrigatória foram-nos proporcionadas atividades na área da dança. Desta maneira, tivemos um percurso pela dança, desde o ballet até às danças de salão e, por último, se não a mais gratificante, a dança inclusiva.

Para um empreendimento deste tipo, a escolha deste tópico teria de ser movida pela motivação. Assim, surge uma reflexão sobre realidades vividas de forma prazenteira que os dois objetos nos proporcionam, em simultâneo: a inclusão de pessoas com incapacidade; e a dança.

Este trabalho procura, ainda, ser uma fonte de divulgação da dança inclusiva, assim como, um impulso à mudança do paradigma de deficiência/incapacidade na sociedade através do ato de dançar, pela mão da arte.

A visibilidade de corpos com deficiência e incapacidade começa por ocupar espaços outrora nunca pensados (Barreto & Ferreira, 2011). Para além da gradual mudança de paradigmas, o desenvolvimento das pessoas com e sem incapacidade nem sempre acompanham estas mudanças (Cassiano et al., 2019). Uma das grandes resistências reside no preconceito e no estigma, que continuam a ser impedimentos para que a mudança de paradigma e a participação social da pessoa com incapacidade caminhem lado a lado (Cassiano et al., 2019). Estas são matérias que no decorrer do trabalho irão ser refletidas. Deste processo, a sociedade abriu-se a novas visões, nomeadamente a dos espaços, por direito (ONU, 1993).

Da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD (ONU, 2006) resultam normativos, no contexto internacional, sobre os direitos das pessoas com e sem

deficiência, tais como, igualdade, equidade, e uma visão holística das pessoas, tendo sido ratificada por Portugal em 2009, que segue esta linha de mudanças de paradigmas observando-se o reforço do respeito pela integridade, igualdade, dignidade e liberdade individual das pessoas com deficiência/incapacidade e a mitigação da discriminação através de leis, políticas e programas que promovam a sua participação na sociedade (ONU, 2006).

Neste contexto, compreende-se inclusão como sendo um conjunto de movimentos nos campos da educação, social e político no sentido de dotar de direitos todos os indivíduos, participando de forma consciente e responsável na sociedade, tendo em conta as suas necessidades, interesses e características, no caso de Portugal, que subscreveu a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Isto é, a inclusão assenta numa nova visão de encarar a diversidade, reconhecendo-se que esta é inerente a todos os indivíduos, tal como foi afirmado na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Posteriormente, segundo o Relatório Mundial da OMS e ONU (2011), volta a reforçar-se o reconhecimento dos direitos humanos das pessoas com deficiência, o que inclui os direitos civis, culturais, políticos, sociais e económicos das pessoas com algum tipo de problemática.

Apesar de todos os normativos mundiais, no Relatório da ONU (2018) são apontadas lacunas na inclusão expondo que as pessoas com deficiência e incapacidade estão em desvantagem, no que diz respeito à maioria dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável [ODS] (ONU, 2015). Estas lacunas na concretização da plena participação das pessoas com deficiência/incapacidade na sociedade, tal como refere o primeiro Relatório da ONU (2018), deve-se à discriminação com base nas deficiências, impossibilitando o acesso o tudo que diga respeito à vida social de forma equitativa, e de igualdade de direitos.

Segundo Corrigan et al. (2012), a necessidade de afastar de um grupo dominante, algum indivíduo ou um conjunto de pessoas com determinadas características que os diferenciem da norma, desencadeia processos de rejeição e discriminação social.

Pillay (2010) refere que ainda falta um longo caminho por percorrer, mencionando que embora as pessoas com deficiência/ incapacidade possuam direitos fundamentais iguais a qualquer outro cidadão, por vezes não são respeitados.

Retomando ao âmbito deste projeto, não pretendendo ser abrangente, o trabalho de investigação reporta a um conjunto de pessoas com e sem incapacidade que participam num grupo de dança inclusiva norte/centro de Portugal, sendo a amostra constituída por 30 pessoas com e sem incapacidade.

Este estudo enquadra-se no paradigma construtivista de natureza qualitativo e no paradigma positivista de natureza quantitativo, assim como os pressupostos metodológicos inerentes (Coutinho, 2013). Para a realização do estudo, foram aplicados instrumentos com o objetivo de dar resposta ao problema e objetivos orientadores do estudo. Neste sentido,

foi aplicado um questionário com questões não estruturadas sobre temas diversos (tempos livres, expectativas, prestação como bailarino do grupo de dança inclusiva), bem como a versão portuguesa da Escala de Auto-Estima (Rosenberg, 1965), adaptada por Pedro Pechorro (2011) e a Escala de *Countour Rating Drawing Scale*, versão adaptada por Francisco et al. (2012).

No presente estudo, foi formulado o seguinte problema: Qual percepção de jovens com e sem incapacidade sobre si e os outros, especificamente nas dimensões autoimagem e autoestima, enquanto bailarinos(as) de dança inclusiva? Nesta sequência, foram definidos os seguintes objetivos: i) analisar as percepções de imagem corporal e autoestima dos participantes do grupo de dança inclusiva; ii) verificar se há diferenças na imagem corporal (teste de discrepâncias nas silhuetas) e autoestima (Escala de Rosenberg), de acordo com o género; iii) analisar se há diferenças no que concerne à imagem corporal (teste de discrepâncias nas silhuetas) e autoestima (Escala de Rosenberg) nos grupos com e sem incapacidade; iv) auscultar as percepções dos bailarinos com e sem incapacidade sobre a sua participação num grupo de dança inclusiva.

Visando apresentar o estudo desenvolvido, o presente trabalho é constituído por duas partes, sendo cada parte constituída por capítulos. Na primeira parte, o enquadramento teórico, irá debruçar-se sobre a fundamentação teórica e conceptual, recorrendo à análise da literatura existente, no que respeita às temáticas abordadas no decorrer deste trabalho. Nesta primeira parte e percorrendo o primeiro capítulo, serão explanados temas como a inclusão de pessoas com incapacidade e contextos de dança. E destes derivam paradigmas, ainda atuais, bem como os obstáculos à inclusão, tais como preconceitos, discriminação e o estigma social. Como o trabalho tem um suporte de um grupo de dança inclusiva, durante esta parte do trabalho fazemos uma breve perspetiva histórica da evolução da dança na humanidade, assim como o contributo da dança para a inclusão.

No capítulo dois deste trabalho, iremos objetivar o contributo de projetos de dança inclusiva na promoção do desenvolvimento de pessoas com incapacidade em contextos sociais, tentando perceber o impacto da dança na sua autoestima e autoimagem em contextos de inclusão. Ainda neste capítulo, será feita uma breve abordagem a alguns projetos de dança inclusiva já existentes.

Por último, na segunda parte, será apresentado o estudo empírico, o enquadramento geral da investigação, o problema, objetivos e metodologia, bem como a apresentação e discussão de resultados. Por último, na conclusão, será feita uma sistematização dos principais resultados e algumas considerações finais sobre limitações do estudo e perspetivas futuras.

I PARTE - REVISÃO DA LITERATURA

Capítulo 1. Inclusão de pessoas com incapacidade e contextos de dança

1.1. Inclusão de pessoas com incapacidade

A partir da segunda Guerra Mundial emergiram considerações referentes aos Direitos Humanos (Assembleia Geral ONU, 1948). Reforçando a emergência sobre estas questões, surge com este referencial de Direitos Humanos sobre pessoas com incapacidade, em que refere que todas as pessoas são consideradas iguais perante a lei, sendo sido reconhecida, em 1998, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Assembleia da República Portuguesa.

De igual forma, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Incapacidade (ONU, 2006) volta a mencionar a deficiência como uma matéria de direitos humanos, pois não sendo exercidos podem vedar a participação plena e efetiva na sociedade com outras pessoas.

No decorrer desta reflexão impera a necessidade de definir o que se entende por deficiência e incapacidade e, neste sentido, surgem diretrizes da Organização Mundial de Saúde (OMS, 1946).

Assim, a OMS (2001) preconiza uma classificação de deficiência abrangente nos vários aspetos, quer de saúde, quer da doença, estabelecendo níveis de dependência e limitação. Segundo Perez-Flores et al (2020) e Hamrin et al. (2012), as limitações funcionais na vida de pessoas com deficiência prejudicam o seu bem-estar e saúde mental, em consequência das restrições nas relações sociais e nos ambientes sociais.

De acordo com OMS (1980), esta classificação entende a deficiência como a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica, temporária ou permanente e, incapacidade como uma limitação resultante de uma deficiência que, compromete a realização de uma atividade considerada habitual para o ser humano. Conforme Finkelstein (2003), a nomenclatura deficiência quando abordada nos vários contextos requer uma linguagem mais precisa para que ela possa ser um objeto de estudo específico, tendo como referência, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [CIF] (OMS, 2011).

Igualmente e, segundo Santos (2010), hoje em dia continuamos a assistir a uma redefinição dos paradigmas, de terminologias e de metodologias sobre a temática, feita à luz das últimas investigações, dado a abrangência das questões sobre a deficiência. Tomando como exemplo o trabalho da bailarina Albright (1997) tem como objetivo, enquanto bailarina com deficiência, provocar visões que associam

a dança à capacidade física e estética, promovendo mudanças na perspectiva sobre o que é um corpo com deficiência em palco. Albright (2013) refere que é um corpo em exposição, sendo que o que os outros esperam ver é aptidão corporal, sexualidade e beleza; no entanto, como bailarina, mulher, constata que não é expectável serem-na como bailarina, muito menos perante um público.

Ainda sobre a questão da nomenclatura de deficiência e incapacidade, a compreensão e a definição tornaram-se mais abrangentes, sendo esta entendida não apenas pelas limitações físicas, mas também pelos fatores ambientais, aspetos físicos e sociais, como sendo responsáveis pelas dificuldades e limitações da pessoa com incapacidade (OMS, 2011). Neste sentido, para a artista Petra Kupperts (2005), a deficiência/incapacidade como uma construção social tem constrangimentos para as pessoas com algum tipo de problema, uma vez que estas se identificam e se posicionam através deste rótulo.

Segundo o Relatório Mundial da OMS e ONU (2011), o conceito de deficiência/incapacidade é complexo, dinâmico e multidimensional. Neste contexto, Fontes (2016) identificou o papel das barreiras físicas e sociais na definição de incapacidade.

Ainda acerca das barreiras físicas e sociais, Freitas e Tolocka (2005) consideram que as pessoas com deficiência, em virtude do seu físico, não podem ser marginalizadas, ou mantidas fora do mundo do trabalho, ou afastadas da vida coletiva, por exemplo, pelas dificuldades de locomoção, que eventualmente possam ter, e de infraestruturas urbanas geralmente mal-adaptadas às mesmas.

A disparidade de pessoas com deficiência/ incapacidade tem sido motivo de reflexão na forma de compreensão das diferenças pessoais no campo de ação demográfico, comportamental e, cultural (Holck, et al, 2016).

No que respeita à disparidade de deficiências e diferentes perspetivas influenciadas por fatores comportamentais e culturais, Albright (2012) sublinha que a dança, no ocidente, prioriza corpos capazes com bailarinos com e sem deficiência/incapacidade; no entanto, defende que a relação entre a dança e a deficiência é um campo fértil para explorar construções sobrepostas às competências físicas do corpo, da subjetividade e da visibilidade cultural.

Igualmente com a mesma posição, o Relatório Mundial da OMS e ONU (2011) salienta que uma definição estanque sobre a deficiência e incapacidade pode ser a causa de equívocos porque existem diversos fatores pessoais que devem ser considerados, tais como, o género, idade, sexualidade, posição social e

socioeconómica, bem como etnia e herança cultural.

Segundo Siebers (2010), as reflexões sobre a temática devem atender a questões negativas e positivas, assumindo-se que a deficiência pode acontecer e afetar qualquer pessoa, a qualquer momento. Para além disto, considera a deficiência dentro dos grupos minoritários, o que por si só é visto como sinal de fragilidade face às outras pessoas (Siebers,2010).

Desta forma, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência — CDPD (ONU, 2006) garantiu-se a promoção dos direitos humanos a todos os cidadãos e, em particular, das pessoas com deficiência. Assim, na CDPD (ONU, 2006), a pessoa com deficiência é perspectivada como sendo uma pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as suas necessidades, de forma a poder ter uma vida individual ou social regular, em consequência de uma deficiência congénita, física ou mental.

Neste contexto, a CDPD (ONU, 2006) refere que a deficiência é um conceito em evolução, sendo que resulta da interação entre pessoas com limitações e as barreiras que impedem a sua plena participação social, em igualdade de oportunidades como as demais pessoas. Tal como menciona Siebers (2010), o contrário do modelo médico que definia a deficiência como um defeito individual que precisava de ser tratado, os novos estudos baseiam-se no modelo social que afetou o movimento dos direitos da pessoa com deficiência/incapacidade e desafiou os estereótipos existentes.

Acerca das questões acima referidas, na realidade portuguesa, o Guia Prático dos Direitos das Pessoas com deficiência (Instituto Nacional para a Reabilitação, INR, 2019) menciona que todas as pessoas têm características próprias que as distinguem entre si, reconhecendo que todas são iguais em direitos, e respeitadas nas suas diferenças, sendo um imperativo das sociedades inclusivas, livres e democráticas. Por outro lado, os estudos sobre sistemas, crenças e ideias sobre deficiência constroem realidades sociais e políticas que, por sua vez, definem a vida das pessoas com deficiência (Siebers, 2010).

Ainda sobre a mesma temática e, à luz da lei, a CDPD (ONU, 2006) tornou-se um instrumento internacional com o objetivo primordial de proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência/incapacidade, passando a ser direitos a promover, proteger e assegurar o seu exercício com plena igualdade perante a lei (ONU, 2006).

Campbell e Oliver (1996) referem que a abordagem à questão da deficiência tem evoluído desde os anos 1970, muito pela conquista alcançada por pessoas que possuem algum tipo de problemática, bem como pelo crescendo de convicções de se considerar a deficiência como uma questão de direitos humanos (Quinn &

Degener, 2020).

Do mesmo modo, Vianna (2018) refere que ações promovidas sobre direitos das pessoas com deficiência/incapacidade pelo mundo poderão contribuir de forma positiva para a determinação de políticas voltadas para uma efetiva inclusão. Hermans (2016) salienta que ações como a dança, em forma de arte, desafia os estereótipos existentes.

Em Portugal, no ano de 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo constituiu um referencial porque acentuou a necessidade de recuperação e integração socioeducativas dos alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE).

De forma a mitigar estas questões, sublinhamos o papel do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, que reforçou a garantia de gratuidade e obrigatoriedade da escolaridade para todos os alunos. Na mesma linha, em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU), ratificada por Portugal em 1990, reconheceu que as crianças com NEE têm direito a beneficiar de cuidados especiais de educação, formação de forma a promover uma maior autonomia e integração social.

Posteriormente, em 1994, surgiu a Declaração de Salamanca como impulso para a mudança de paradigma de escola integrativa para a inclusiva (UNESCO, 1994). Nesta linha, de forma a mitigar a igualdade de oportunidades surgiram avanços a nível de legislação, por exemplo o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o qual tinha como objetivo regulamentar o enquadramento da educação especial e inclusiva, de forma a dar resposta à diversidade e necessidades diferenciadas dos alunos, proporcionando apoios especializados.

Nesta linha de pensamento, na emergência de dar resposta a todos os alunos com necessidades específicas, na promoção de uma educação para todos, surgem outras contribuições, como a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que determinou a possibilidade de sucesso da participação de alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), ou deficiência/incapacidade, nos contextos sociais de vida, nomeadamente em contexto escolar, garantindo a sua inclusão. Este normativo foi mais tarde alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, com o objetivo de potenciar a participação de todos os alunos nos processos de aprendizagem, e na vida da comunidade educativa.

Tendo em consideração todas estas questões abrangentes, porquanto OMS (2011) define coordenadas claras para que se possa utilizar uma linguagem mais

precisa e comum sempre que se aborde assuntos ligados a pessoas com deficiência, tendo como suporte a Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF, 2004).

Concomitantemente, a CIF também contribuiu para se promover a igualdade de oportunidades de todos e apoiar a contenda contra a discriminação das pessoas com incapacidade (CIF, 2003). Do mesmo modo, Robbins et al. (2010) definiram deficiência como qualquer problema físico ou mental que limite uma ou mais das principais atividades exercidas pelo ser humano.

No caso da realidade portuguesa, face a exiguidade de instrumentos de avaliação, mormente para a identificação de crianças com necessidades específicas e, assim, poderem beneficiar de apoios, o Ministério da Educação determinou a utilização da CIF para este efeito (Saragoça & Candeias, 2019).

Identificando a escola como um agente de socialização importante, a seguir à família, carecerá de estar entre os primeiros agentes de mudança, em conjunto com outros constituintes sociais, para a construção de uma sociedade solidária, que defenda a diferença, sendo esta tida como um local de partilha, e participação (Pintor, 2017; Xavier et al., 2014).

Nesta linha de pensamento, a educação, tal como noutras esferas sociais encontram-se num processo de mudança paradigmática (Pinto & Pinto, 2017; Pintor, 2017). Porém, e tomando como exemplo a área da educação e outras esferas sociais, segundo Verrent (2007) relativamente à dança e à deficiência além das relacionadas com a acessibilidade e as metodologias de ensino, observa-se que a participação é limitada, assim como a relutância das pessoas com deficiência/incapacidade em participar nas atividades de dança. Estas questões foram matéria de pesquisa, tendo-se salientado que as opções educacionais são insuficientes e dependentes de companhias específicas e dos seus programas educacionais (Verrent, 2007). Foram, ainda, mencionadas questões financeiras, pois sendo a dança uma arte elitista, o seu acesso pode ser restringido (Verrent, 2007).

Consequentemente, o enquadramento legal da educação inclusiva presume uma visão holística, com base numa abordagem funcional e multidimensional da pessoa com deficiência (Luckasson & Schalo, 2013). Ou seja, uma resposta na acomodação e valorização da diferença, onde se assume o respeito pela individualidade, eliminando as diversas formas de discriminação e desigualdade (Freitas, 2019; Pereira e al., 2018). De igual forma, é importante promover processos de capacitação no tomar decisões (Nussbaum, 2011).

Por consequência, todo o percurso percorrido como foi referido

anteriormente, contribui para vidas mais autodeterminadas (Whemeyer & Abery, 2013) e, conseqüentemente, um maior foco na participação social das pessoas com deficiência/incapacidade (OMS, 2004).

Neste quadro, a deficiência deixa de estar balizada a um campo estritamente biomédico que, associam a deficiência a uma condição médica e, surge em oposição para o campo das humanidades, passando a ser um quesito de direitos humanos (Santos, 2010). Torna-se assim consensual que, com o novo o paradigma da educação inclusivo, todos têm direito à participação em todos os domínios sociais, à eliminação de barreiras, à supressão de estereótipos, à promoção da igualdade de oportunidades, ao respeito pela diferença (Kolne & Lindsay, 2019; Pintor, 2017). Segundo Whatley (2007), as questões sobre educação são cruciais para a próxima geração de bailarinos com e sem deficiência e, portanto, para o desenvolvimento futuro da dança inclusiva em geral.

Neste sentido, a nomenclatura inclusiva é relativamente recente, tendo como referencial inicial a Declaração de Salamanca, em 1994, sob a égide da UNESCO, sendo valorizada no âmbito da educação regular (Falkenbach, 2010). Face ao exposto, o principal objetivo da inclusão é a construção de uma sociedade na qual todos possam participar com os seus direitos e deveres, em condições de igualdade com os demais (Pintor, 2017). Nesta linha, a Estratégia Nacional para a inclusão das Pessoas com Deficiência (ENIPD), para 2021-2025, emana um conjunto de iniciativas e medidas específicas que têm como objetivo promover a autonomia, a participação e a autodeterminação.

Percebe-se que o conceito de educação inclusiva é uma temática com um processo evolutivo, sendo que esta dinâmica não está terminada, porquanto necessita de constante redefinição para atender às novas exigências de inclusão social e o respeito pela diversidade humana (Pintor, 2017). Muito porque as realidades educacionais específicas para pessoas com deficiência diferem dos diferentes países, tornando-se imperativo que os países em discussão percebam que as estruturas educacionais disponíveis são limitadas, tendo que se intervir (Albright, 2013).

Nesta linha de pensamento, no início do século XX verificou-se a evolução de uma fase de exclusão, passando por posições de segregação e de integração, isto é, o surgimento de políticas para a aceitação e participação na sociedade das pessoas com incapacidade (Jannuzzi, 1992). Neste sentido, também no âmbito contexto escolar, foi reforçado o princípio da inclusão, no qual se reforça que as escolas devem

adaptar-se a todas as crianças independentemente das dificuldades que possam apresentar. Nesta mudança de paradigma, a escola passa a ser um lugar de aprendizagem para todos (Unesco, 1994), num quadro de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas, promovendo a vivência de uma nova consciência, a da inclusão. Neste sentido, a importância da escola é reforçada porque segundo Selau (2007) as crianças conseguem uma melhor adaptação e de interação no grupo de pares, independente de suas capacidades e dificuldades.

Segundo Dias (2011), a questão das Necessidades de Saúde Especiais (NSE) não é mais uma nomenclatura, mas sim tudo que esteja relacionado com os vários aspetos referentes ao ser humano. Se por um lado se refere às características individuais e à condição de vida da pessoa com deficiência, por outro, com o termo composto incapacidade, refere-se ao desenvolvimento de interações e aos vários contextos onde se desenvolve.

A CDPD reconhece a incapacidade como resultado da interação entre pessoas com incapacidades e as barreiras comportamentais e ambientais que impedem a sua participação em sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas (ONU, 2006). O objetivo é promover um conjunto de princípios, tais como: a dignidade, integralidade, igualdade, indivisibilidade, interdependência e correlação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. Desta perspectiva, surgem mudanças nas perceções sobre a incapacidade, promovendo direitos humanos a todos os cidadãos e em particular as pessoas com incapacidade (ONU, 2006).

Segundo Prieto (2006), a educação inclusiva valoriza a diversidade referindo-a como promotora na aquisição de conhecimentos por todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela possibilidade de usar outras práticas pedagógicas.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, acentua a educação inclusiva, sendo promotora do exercício e aplicabilidade dos direitos da criança com NSE, sem perder a sua individualidade, e participação de acordo com as suas capacidades. Esta nova abordagem educativa coloca a criança com dificuldades desenvolvimentais no centro do processo educativo, devendo a escola ajustar-se às necessidades e potencialidades de todos os alunos, promovendo a inclusão no ensino e na aprendizagem ao longo da vida para os alunos, assente numa visão holística (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Este normativo contraria o previsto no âmbito da escola tradicional, segregadora para a diversidade (Rodrigues, 2001). No âmbito da educação inclusiva, o contexto escolar passa a ser palco de processos

dinâmicos, procurando ajustar-se aos alunos com NSE promovendo igualdade de direitos, valorizando a diferença, a cooperação, a aceitação e o respeito (Pereira & Simões, 2005).

No seguimento da questão da inclusão, torna-se importante perceber a sua efetividade na vida das pessoas com deficiência/incapacidade, a convicção de que todas as pessoas tenham acesso a todos os espaços da vida em sociedade, denominada inclusão social (Pintor, 2012), em linha com a CDPD, o direito a uma participação plena e efetiva na sociedade.

A par do processo de construção da inclusão social, segundo Silva (2019), antagonicamente, há um outro processo presente sobre os indivíduos com deficiência/incapacidade desde cedo, sendo caracterizado como um fenómeno tão antigo quanto o processo de socialização do homem que é a exclusão social.

Tendo em mente este processo, de acordo com Le Breton (2007), o corpo é moldado pelo contexto social e cultural onde está inserido, sendo construído por meio de atividades perceptivas, expressão de sentimentos, interações, dor, sofrimento, entre outras coisas que influênciam o processo de socialização.

Segundo Fontes (2016), a exclusão social consiste no processo através do qual determinados indivíduos são colocados à margem da sociedade e impedidos de participarem plenamente nela. Muito embora, como referem Fekete et al. (2019), a participação social represente um papel importante na promoção de emoções positivas e o fortalecimento das relações entre os pares, nomeadamente, nas pessoas com deficiência/incapacidade tendo em conta as dificuldades constantes na sua vida quotidiana, o que se reflete na saúde mental e qualidade de vida (Jespersen et al., 2019).

Como refere a CDPD (ONU, 2006), é importante a inclusão social da pessoa com deficiência/incapacidade. Neste sentido, Breton (2003) refere que estas pessoas devem ser as principais responsáveis pelas suas escolhas e valores. Contudo, para que exista inclusão plena é necessário garantir um atendimento adequado às características e especificidades de cada pessoa, promovendo o potencial de cada um (Estratégia Nacional para a inclusão das Pessoas com Deficiência, ENIPD, 2021). Não obstante a igualdade de direitos, a realidade mostra que, por vezes, estes direitos não são efetivados, o que por sua vez impossibilita o exercício da participação social (ENIPD, 2021; Freitas, 2019). De acordo com Kupperts (2005), existe ainda uma norma cultural padrão que nega as escolhas das pessoas com deficiência/incapacidade, impondo uma valorização de imagens corporais particulares que provocam a exclusão.

A literatura sugere que as pessoas com deficiência/incapacidade participam com menos frequência, do que pessoas sem deficiência porque o que lhes faltam são capacidades básicas de interação social e autodeterminação (Simões, 2016; Verdugo et al., 2015). A propósito da menor participação das pessoas com deficiência/incapacidade, nomeadamente na dança, a artista e investigadora Marsh (2016) menciona a falta de liderança das pessoas com deficiência/incapacidade, dando como explicação a falta de modelos educativos inspiradores, que orientem pessoas com e sem deficiência para a inclusão.

No que concerne à aquisição das competências sociais, Koch et al. (2014) sustentam que quando o trabalho é feito em grupo há uma melhoria nas competências e funcionalidade. Sekhri (2019) refere que o sentimento de aceitação pelo grupo reflete-se num aumento de laços com a sociedade e no aumento de expressividade criativa, levando por sua vez a uma maior interação com o meio. Igualmente, Shogren e Broussard (2011) mencionam que a autodeterminação envolve um contínuo exercício de escolhas na vida. Por conseguinte, é necessário que as pessoas disponham de oportunidades para fazer escolhas, desenvolvendo, assim, a sua autodeterminação e uma participação mais ativa na sua vida e na sociedade (Peralta & Arellano, 2014).

Transpondo para o campo da dança, Koch et al. (2015) referem que as pessoas com deficiência/incapacidade em contexto de dança em grupo melhoram as suas competências sociais, pois sentem a aceitação dos outros, criam laços e a coesão no grupo de dança. Para que isto ocorra, é necessário que sejam assegurados os apoios necessários, mesmo às pessoas com deficiências mais profundas, para que possam exercer os seus direitos em contextos de dança e de autodeterminação (Simões, 2016).

Retomando a temática sobre a inclusão social (Crochik, 2007; Silva, 2006), sabemos que uma vida sem amigos pode levar a sentimentos de isolamento social, solidão, diminuição da autoestima, até mesmo à depressão e desajustamento emocional. No campo da dança inclusiva, a partilha de experiências aumenta os sentimentos de confiança, partilha e sentido de coesão (Goodgame, 2007). Conforme Koch et al. (2014), também promove o bem-estar porque são atividades divertidas, sendo que a felicidade liberta hormonas que melhoram o bem-estar mental. Jovling et al. (2006) referem que a dança permite a expressão criativa, a comunicação e interação com outros (Jovling et al, 2006).

Para Rosenberg (1995), a autoestima pode ser entendida como a avaliação que a pessoa faz de si próprio, que traduz uma atitude de aprovação ou

desaprovação de si mesmo. A investigadora e coreógrafa de dança Albright (2013) refere que a relação da deficiência com a dança é um terreno fértil para explorar construções sociais sobre o corpo e a visibilidade cultural (autoimagem). Contando com a sua experiência sobre a deficiência, sublinha que um corpo com fragilidades é normalmente escondido da vista e, portanto, qualquer aspeto performativo é impactante, o que subverte as expectativas (Albright, 2013). Neste sentido, segundo Ferreira et al. (2010), a dança é uma atividade física e expressiva que permite aprofundar a perceção de cada um sobre si mesmo e sobre os outros. Na mesma linha, Mendes (2017) ressalta que a dança pode contribuir para o desenvolvimento emocional e para a construção de identidade.

A literatura sustenta que as pessoas com deficiência/incapacidade podem enfrentar efeitos negativos causados pela solidão, afetando a sua cognição social, o humor, as suas relações e inclusão social, podendo mesmo desenvolver processos depressivos (Lopes et al., 2019; Machado & Desantana, 2013); Shea M., 2019).

Com este trabalho, à semelhança dos trabalhos dos grupos de dança inclusiva, pretende-se que comunidades/grupos se tornem mais inclusivos, proporcionando um contexto em que todos sintam que pertencem e tenham a oportunidade de experimentar, de acordo as suas próprias expressões e, que sejam pessoalmente significativas e gratificantes (Gomez, 2013). Segundo Fekete et al. (2019), a participação em atividades como a dança tem um impacto positivo na saúde mental e qualidade de vida das pessoas com deficiência/incapacidade, porque se sentem reconhecidas, e admiradas por outras pessoas, desenvolvendo filiação social, e manutenção de competências sociais. Fenómeno também observado nos estudos realizados por Ludqvist et al. (2018) em que usa a dança nas pessoas com deficiência como estratégia de construção de competências. De igual forma, Fekete et al. (2019) comprovam o mesmo impacto observadas através dos relatórios feitos pelos participantes e/ou seus familiares após a aula e/ou apresentações públicas.

Segundo Dattilo (2017), o fato de pessoas com incapacidade terem oportunidades de participar, por exemplo numa atividade simples, potencia a liberdade e o envolvimento, acreditando que a sua experiência é significativa e, por consequência, sentem-se mais motivados, mais participativos e autodeterminados.

1.2. Discriminação e obstáculos à inclusão

Apesar de reconhecida a relevância da inclusão social das pessoas com

incapacidade, levantam-se outras questões interligadas, fundamentais para posteriormente podermos abordar e compreender a temática em foco, ou seja, o contributo da dança inclusiva nas pessoas com e sem deficiência, nomeadamente, os estigmas e preconceitos, uma vez que o peso que tem a sociedade influencia o processo da percepção de si e dos outros com deficiência (Capucha, 2010). Sobre esta matéria Siebers (2010) refere que em alguns estudos a questão da deficiência representa um estado de opressão social exclusivo de pessoas com deficiência.

Conforme referem os autores, as representações sociais sobre a deficiência podem impactar diferentes áreas da vida da pessoa (Araújo et al., 2014). Do mesmo modo, Siebers (2010) afirma que o termo deficiência não deveria ser uma conotação negativa sobre uma pessoa nos dias de hoje, pois consubstancia um fator de discriminação. E é nesta perspetiva que surge uma fusão de ideias interligadas à deficiência tais como: precariedade, vulnerabilidade, fragilidade, envelhecimento, mudança, doença e qualidades gerais de ser humano, situando-a como um sinal de inferioridade (Siebers, 2010). De igual forma, é importante referir que imagens, linguagens negativas e estereótipos fazem com que o estigma persista nas pessoas com deficiência/ incapacidade (Opoku & Nketsia, 2021).

A literatura sustenta que é na escola que começa a aprendizagem do respeito pela diversidade, a eliminação de barreiras, o efeito da desconstrução de estereótipos, quer por parte da sociedade, quer da família, por excesso de proteção, não permitindo o desenvolvimento no sentido da autonomia e capacitação (INR, 2010; Kolne & Lindsay, 2019; Leal et al., 2018; Opini, 2012; Pintor, 2017). A escola deveria estar preparada como um lugar seguro destas barreiras para que todos possam aprender de forma livre e sem medos (Pinto & Pinto, 2017).

Consequentemente, a condição das pessoas com incapacidade continua a ser uma matéria de preconceito, sendo baseada apenas no aspeto ou condição da pessoa que a torna diferente (Silva, 2006). Deste modo, constata-se que as pessoas com deficiência/incapacidade se defrontam com dificuldades na aceitação social (Jahoda et al., 2010). Os efeitos do estigma são universais sobretudo entre indivíduos com limitações físicas, intelectuais e ou mentais (Corrigan & Rao, 2012; Longdon & Read, 2017; OMS & BM, 2011). Desta maneira pode-se dizer que a estigmatização é uma imagem negativa, preconceituosa e discriminatória atribuída a uma pessoa ou a grupos de pessoas cujas características ou comportamentos são diferentes numa sociedade (Ahmedani, 2011; Clement et al., 2015; Crisp et al., 2000; Holder et al., 2019). Desta forma, assume-se que o estigma social se refere à censura de uma pessoa ou de um grupo com características que as diferenciam dos outros numa

sociedade (Holder et al., 2019; Wallace, 2010). Da mesma forma, Pinto et al. (2014) referem que o modo como as pessoas com deficiência/incapacidade são percebidas na sociedade e a sua auto percepção são em muito influenciadas pelas representações sociais.

Porém, não é só o comportamento dos outros para com as pessoas com deficiência/incapacidade que é referenciado, mas também o conceito de auto estigma, proveniente das pessoas com uma condição estigmatizada, em que se julgam a si próprios de forma negativa (Clement et al., 2015; Corrigan & Rao, 2012). Salienta-se que autoestima é como a pessoa se vê a si mesma e, não o que os outros a percebem (Macedo, 2018).

Como referido anteriormente, a CDPD (ONU, 2006) veio salvaguardar a participação de qualquer pessoa com incapacidade. No mesmo sentido, a Comissão Europeia no Plano de Ação Europeu 2008-2009 para pessoas com deficiência, deliberou como prioridade a eliminação de barreiras à educação, salientando a necessidade de adotar interpelações ajustadas às diferentes necessidades das pessoas com deficiência ou incapacidade (Conselho da Europa, 2008). Do mesmo modo, Pintor (2012) alega que todas as pessoas devam participar em todos os espaços da vida em sociedade.

Para uma melhor compreensão, têm surgido recursos científico-pedagógicos, nomeadamente em Portugal, como por exemplo, o Programa de Educação Estética e Artística (Ministério da Educação, ME, 2021) que pretende enriquecer as experiências de educação, propondo metodologias de aprendizagem na área das artes, designadamente na dança, para o desenvolvimento de práticas promotoras de uma sociedade mais equitativa com o ato dançar.

Desta maneira, a dança é abordada de forma a tornar os intérpretes independentes e participantes numa comunidade, instigando-os a desafiar barreiras e romper preconceitos (Artaxo & Mutarelli 2012; Silva, 2015). Isto é, não há métodos rígidos no seu desempenho, o que proporciona liberdade de criação e de mudança de movimentos (Rufino, 2012). Tomando como referência Laban (1978), a dança promove o contato pessoal direto, pelo que o objetivo não é nem a perfeição artística, nem a técnica, mas o efeito da atividade criativa sobre a personalidade do indivíduo em qualquer idade, reforçando que a dança tem o potencial de reforçar especialmente aspetos do eu. Paralelamente, Geneen et al. (2017) mencionam que a prática da dança transforma sensações penosas no prazer da performance de dança, um facto que pode ser reforçado através das apresentações públicas. No que concerne, a estas transformações os bailarinos com e sem incapacidade interiorizam

a capacidade de ultrapassar os seus limites, impactando diretamente a autoestima e a felicidade (Geneen et al. 2017). É uma técnica que facilita a interação entre os corpos e, ainda, promove a participação igualitária das pessoas com e sem incapacidade num grupo de dança inclusiva (Benjamin, 2002; Leite, 2005).

1.3. Visão histórica da evolução da dança na humanidade

No domínio da dança, Sousa (s/d) considera a dança como uma das manifestações de movimento mais naturais e espontâneas do ser humano. Da mesma forma que a literatura refere que a dança existe desde tempos tão antigos que inclusive desapareceu da memória (Varregoso et al, 2014). Igualmente, segundo Paviani (2011), Platão, nos escritos Leis, no Livro II, refere que os homens receberam dos deuses a perceção do ritmo. No entanto, é difícil determinar quando se começou a dançar pela primeira vez, porque os primeiros registos só evidenciam atos da vida, tais como: a caça, a vida e a morte (Faro, 2014).

Assim o ato de dançar evoluiu, a par da evolução humana, inicialmente com características religiosas (Faro, 2014). Do mesmo modo, na Antiguidade o homem expressava-se através da dança, utilizando-a nas suas manifestações sociais (Cavasin, 2007). Durante o período da Grécia Antiga, o ato de dançar era praticado nos atos de guerra, como também na conquista da perfeição do corpo (Paviani, 2011). Todavia, na Idade Média dançar tornou-se uma manifestação profana, condenando-se qualquer exteriorização relacionada ao corpo, mantendo assim a dança afastada do desenvolvimento artístico (Carlés, 2012). Neste sentido, a dança passou de um ambiente de rua para ambientes nobres e, tudo que fosse considerado menos nobre na dança, foi eliminada. Por altura da era dos romanos surge a dança, já documentada, separando a dança das manifestações religiosas (Faro, 2014).

Em síntese, a dança deve ser compreendida no seu contexto histórico e social, sendo percecionada como uma manifestação e reflexo da estrutura social (Mallmann & Barreto, 2010).

A dança é uma manifestação cultural, resultante de experiências de vida (Gaiarsa, 1995; Garaudy, 1980). De igual modo, Amoedo Barral (2002) refere que a presença de pessoas com incapacidade também é perceptível ao longo da história da humanidade. Com menciona o autor, a dança e a incapacidade podem unir-se (Amoedo, 2002).

Tomando como exemplo, no período da dança Pós-Moderna ou Nova Dança, Parra (2009) destaca a importância da manifestação que o corpo produz,

mencionando os benefícios da dança para o corpo com fragilidades. Nomeadamente até na intenção de compreender as possibilidades de cada corpo e as suas múltiplas linguagens (Parra, 2009). até na intenção de compreender as possibilidades de cada corpo e as suas múltiplas linguagens (Parra, 2009). Ainda no decorrer da evolução da dança na humanidade, segundo Nunes (2005), a dança Moderna surgiu no início do século XX como oposição à dança clássica e, reservada a poucos, emergindo uma nova visão da forma como se pensa o corpo.

Historicamente, De acordo com Nunes (2005), o desenvolvimento da dança Moderna surge da evolução e expansão da dança nos Estados Unidos da América (EUA) e na Europa, durante o século XIX, destacando-se alguns nomes como: François Delsarte (1811-1871), considerado o primeiro teórico da dança que teve como precursores, Loie Fuller (1862- 1928), Isadora Duncan (1877-1927) e Ruth St. Denis (1879-1968), que deram ênfase à importância da expressividade corporal. Enquanto na Europa, no século XX, a história da dança Moderna teve como nomes de referência Mary Wigman (1886-1973), influenciada por dois mestres: Jacques Dalcroze (1865-1950) e Rudolf vonLaban (1879-1958).

O texto de Albright (2013) *Movendo-se sobre a diferença* é considerado primordial no que diz respeito à discussão da relação entre dança e deficiência, ao constatar que o corpo ideal foi moldado no início da história da dança teatral. No decorrer da sua pesquisa, ela recorre a fontes históricas para divulgar como o corpo normativo da dança foi moldado durante a era romântica do século XIX. Nesta época, o exemplar da bailarina era feminino, etéreo, altamente qualificado, capaz, alto, fino, branco, flexível e místico (Albright ,2013).

Em suma, Santos et al. (2018) referenciam que nos finais dos anos 60 houve um incremento de modalidades físicas e a relação entre homem com os outros e como o mundo cresceram com o feminismo; paralelamente, com a revolução sexual e as manifestações de várias formas de expressão corporal, criou-se a percepção do corpo ideal em contraposição dos corpos com deficiência. Com efeito e de acordo com a teoria de movimento desenvolvida por Laban (1976), estabelece-se que cada individuo traz dentro de si a riqueza de uma sociedade e, que este depende do grupo, assim como o grupo vive para ele.

Bellini (2001) menciona que foi a partir desta mudança de paradigmas que se tornaram possíveis reflexões, mencionando a possibilidade de coexistir a dança e a incapacidade.

Para Siqueira (2006), a dança contemporânea que, surge na segunda metade do século XX por influência dos movimentos anteriores, constrói uma nova visão de um corpo portador de valores sociais e conteúdos simbólicos. Isto é, a dança

estimula a criatividade do bailarino. O autor considera que a criatividade é o ser o mais importante para o processo de interação social (Siqueira 2006).

Neste contexto, é importante referir o trabalho teórico de Rudolf Von Laban sobre a dança, que dedicou a sua vida ao estudo da linguagem do movimento (Laban,1978). Através destes estudos, o autor tentou compreender o potencial da expressividade dos corpos tentando compreender os princípios gerais do movimento, do impulso e da função (Laban,1978). Assim como reiteram os autores, um movimento é singular, original e nunca consegue ser igual a outro (Tadra et al 2009).

A dança é um processo de comunicação (Manfrim & Volp, 2003), sendo através dela que o homem se expressa e comunica, criando. De igual forma, segundo Tadra et al. (2009) o ato de dançar é uma capacidade única de usar o corpo porque possibilita vivenciar realidades dentro de nós e sonhar para um futuro melhor. Mas é só nos anos 70 que fica marcado o desenvolvimento artístico de bailarinos com deficiência na dança contemporânea, com a contribuição do *contact improvisation* (Paxton & Kilcoyne 1999), que consiste numa técnica que facilita a interação entre os corpos e ainda proporciona a participação igualitária das pessoas num grupo (Benjamin, 2002; Leite, 2005).

A partir dos anos 90 surge a dança para pessoas com e sem deficiência, ganhando um crescente interesse dos profissionais. Neste contexto, valoriza-se a compreensão da dança e o corpo de forma plural, não de uma maneira única e universal. Em contrapartida ao reconhecimento da singularidade e da pluralidade desta arte, isto é, surgem novas e diversas estéticas que podem ser criadas (Vendramin, 2013).

Do mesmo modo, Amoedo (2002) reconhece ser uma das técnicas mais utilizadas em trabalhos de dança inclusiva. Conforme a revisão de Amoedo (2002), que pesquisou 12 companhias de dança inclusiva nos Estados Unidos (EUA), Áustria, Inglaterra, Alemanha e Brasil, verificou que 8 delas utilizavam a técnica de contacto- improvisação como forma de trabalho na dança inclusiva (Amoedo, 2002).

Em síntese, Nunes (2005) refere que, na contemporaneidade, a dança permite cada vez mais a convivência de corpos díspares, enfraquecendo requisitos culturais de categorizações do corpo dos bailarinos, tais como: o perfeito e imperfeito; o belo egrotesco; o hábil e o deficiente, entre outros. A multiplicidade e a diversidade são características dessa dança com corpos diferentes, criados por diversas e múltiplas fontes culturais, usando técnicas corporais e géneros artísticos distintos (Nunes, 2005). Mais ainda, segundo Vendramin (2013) há uma variedade de produções coreográficas, que podem apresentar (ou não) temas relacionados com a deficiência. Ou seja, o fato de serem só bailarinos com deficiência/incapacidade não

significa que a performance seja inerente à temática da deficiência e incapacidade (Vendramin, 2013).

1.4. A dança no contexto da inclusão

De acordo com Amoedo (2004), entende-se por dança inclusiva todos os projetos que incluam pessoas com e sem deficiência, destacando-se o processo e a criação artística. Foi nos anos 90 que surgiu a dança para pessoas com e sem deficiência, a qual foi ganhando cada vez maior visibilidade (Vendramin, 2013). Historicamente, o conceito de dança inclusiva esteve presente na educação desde a Antiguidade Clássica (Moreira & Schwartz, 2009). Nasceu com o propósito de dar às pessoas com deficiência/incapacidade a oportunidade de expressão e de participação no mundo da arte (Moreira & Schwartz, 2009).

Para Winnick (1995), a dança é inclusiva porque respeita os indivíduos pelo que trazem no momento. Hodgson e Preston-Dunlop (1991) consideraram a dança como uma atividade que não era exclusiva daqueles que possuísem aptidões físicas particulares.

Foi referido anteriormente, que a educação inclusiva adquiriu um impulso com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), subscrita por 92 países e organizações, surgindo com o objetivo de promover a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educativas no ensino regular.

Como também refere a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência - EOPD (ONU, 1993), as atividades passam a ser uma possibilidade da pessoa com incapacidade desenvolver o seu potencial de movimento, ou seja, ser considerada facilitadora da inclusão. A regra número 24 das Normas para EOPD (ONU, 1993) reforça a igualdade de oportunidades no modo como o meio físico e os diversos sistemas existentes da sociedade (e.g., serviços, atividades, entre outros) se colocam à disposição de todos, sobretudo das pessoas com deficiências.

Barreto e Ferreira (2011) referem que, historicamente, as pessoas com deficiência/incapacidade foram desfavorecidas socialmente, muitas em formas de preconceito. Com o decorrer dos anos, as pessoas com incapacidade começaram a lutar pelos seus direitos e a participar mais ativamente na sociedade, no mercado de trabalho, nas artes e no desporto (Barreto & Ferreira, 2011). Por outras palavras, Albright (2013) salientou a forma como a dança construiu um tipo de corpo ideal e, paralelamente, uma versão ideal do bailarino, tornando evidente a influência do meio e da época na divulgação dos estereótipos existentes, sendo que hoje em dia ainda são questionados.

Neste sentido, a dança é abordada como promoção da inclusão, sendo que utiliza estratégias metodológicas e técnicas de contato-improvisação, as quais incluem exercícios de relaxamento, alongamento, fortalecimento e sequências coreográficas (Laban, R. 1976). A utilidade das técnicas de contato-improvisação são questões que facilitam a interação de pessoas, proporcionando a participação igualitária das mesmas (Benjamin, 2002; Leite, 2005).

Para além das reflexões anteriores de outros autores, Athayde (1998) considera que a dança inclusiva tem como atividade principal a recreação que facilita a manifestação das emoções, mas também configura um meio de promover a memorização e a coordenação motor. Além disto, outro aspeto importante é que a dança promove no bailarino com incapacidade a expressão da capacidade corporal e criativa, através de um processo pelo qual codifica e descodifica o mundo que a cerca, mas também promove competências cognitivas, emocionais e sociais (Scarpato, 2001).

Por outras palavras, a dança também é reconhecida como uma atividade que promove a participação e é inclusiva, o que possibilita a troca mútua, reforçando a valorização individual e coletiva pela motivação e sentido de pertença (Varregoso et al., 2014). No entanto, observa-se que, na maioria dos casos, a dança para pessoas com deficiência/incapacidade é ainda de cariz recreativa, em vez de promover outras possibilidades que a mesma oferece, como a criação (Aujla & Redding, 2013).

Indubitavelmente, a implementação de medidas legislativas e os documentos orientadores anteriormente referidos determinaram a possibilidade de melhorar a participação de pessoas com incapacidade, por exemplo, numa atividade como a dança. Neste sentido, a dança permite o envolvimento e a participação de todos, permitindo ao bailarino vivenciar, exprimir e pensar individualmente o próprio movimento (Oliveira et al, 2002), sendo um processo que promove a criação e a autonomia (Oliveira et al, 2002).

Na mesma linha de pensamento, Freire (2015) refere que a dança é uma atividade participativa e inclusiva porque permite desenvolver aspetos como o sentido coletivo, isso é, de pertença a um grupo, mas ainda, promover ideias de conexão e de coesão com outras pessoas e culturas. Com o mesmo propósito, Silva (2015) faz a alusão que a dança inclusiva é entendida como um meio de promover o desenvolvimento dos bailarinos, na medida em que a dança valoriza as diferenças e o desenvolvimento de potencialidades de cada um permitindo aos bailarinos com ou sem deficiência ter outras referências e uma perceção do meio envolvente.

Também para alguns autores, reforçando a ideia da importância da dança,

que tem sido mote de reflexão em vários estudos científicos, como fator de inclusão social, referem que beneficia a integração social e cultural de pessoas com incapacidade (Antunes, 2013; Pinmentel, 2011). Com efeito, através da linguagem da dança cada indivíduo exprime o seu mundo interior e, desta maneira, encontrar forma de se relacionar com as outras pessoas (Varregoso et al., 2014).

Comumente encontram-se mais oportunidades de dança para projetos que são direcionados só à população de pessoas com deficiência/incapacidade do que em aulas regulares (Vendramin, 2013). Entretanto, vão surgindo estudos que demonstram evidências dos contributos da dança na qualidade de vida das pessoas com necessidades específicas, em vários níveis como físico, sensorial, cognitivo e emocional, inclusive no processo de inclusão social (Zuchetto, s.d.).

Observa-se de forma positiva que, perante a diversidade de incapacidades, num projeto de dança inclusiva, também existe uma diversidade de produções e diferentes níveis de desempenho (Walker, 2012). Por tudo isto, abordado neste capítulo e anteriores, a dança inclusiva tem a aspiração ir para além da experiência lúdica e sensoriomotora junto de pessoas com incapacidade, tentando evoluir para um processo artístico e criativo (Santos, 2008).

Neste sentido, Batalha (2004) define dança como um ato de comunicar, uma forma de impressionar artisticamente e uma promoção para o desenvolvimento da observação crítica. Sobretudo porque a arte promove competências críticas, nomeadamente na imaginação e expressividade, seja na música, na literatura, na poesia e na dança (Martins, 2002). Pela arte, no caso do objeto de estudo deste trabalho, promove-se uma interação constante entre o bailarino, e a comunidade envolvente (Martins, 2002).

Segundo Batalha (2004), a arte não é só auspiciosa à evolução da pessoa como à assimilação de saberes numa visão ampla e holística. Neste sentido, a dança passa a ser pensada como manifestação genuína, sem moldes ou padrões estereotipados (Vieira & Tavares, 1997).

Segundo Alves et al. (2012), um dos benefícios da dança inclusiva é o fato de a dança em si ter uma projeção social, sendo um instrumento para que as pessoas com deficiência/incapacidade possam estar em sociedade. Isto porque o autor considera a dança como uma balança social para as pessoas com deficiência/incapacidade, promovendo a transformação pessoal e social. Na mesma linha, Winnick (1995) reforça a ideia de que a dança não é discriminatória e, ainda, promove o desenvolvimento motor e a localização espacial, oferecendo oportunidades

para explorar as capacidades e limitações para o autoconhecimento.

Diante destas reflexões, a diferença de movimento é social e não está diretamente relacionada com as possibilidades corporais. Mais ainda, concluiu que, quando o bailarino com deficiência toma consciência destas possibilidades, identifica-se não só na dança, mas no que a dança proporciona no seu ambiente social que, por sua vez, o orienta na direção de superação de barreias sociais (Ferreira, 2005).

Capítulo 2. Incapacidade e dança inclusiva

2.1. Contributos da dança inclusiva para a autoestima

Para este trabalho, importa enquadrar a associação entre conceitos/crenças que alguns autores vão abordando com autodeterminação, autoestima, autoconceito, autoimagem, perceção que vai surgindo a partir da literatura, de modo compreender e situar a questão orientadora da presente investigação.

Shavelson e Marsh (1986) defendem que o autoconceito é a perceção que a pessoa tem de si própria. Lacan (1992) refere que o eu ideal é um conjunto de pensamentos que cada um de nós têm. Refere, ainda, que estes são motivados pelo desejo do outro. Coelho et. al. (2000) entendem a autoimagem como um conjunto de pensamentos, sentimentos e ações relativas entre pessoas, inclusive de si mesmo, sendo diferente dos outros. Este tema é recorrente na literatura do domínio, pois já Freud (1969) referia que a imagem de si próprio constitui uma dinâmica contínua, ou seja, a autoimagem decorre de um processo em constante revisão, adaptação e construção, que nunca chega ao fim.

Van kolck (1987) entende a perceção individual com a imagem corporal. Neste sentido, é a imagem que cada pessoa constrói, sobre a influência dos outros; manifesta-se na sua personalidade e vivências, tendo como referência o corpo das outras pessoas. Iguamente Schilder (citado por Penna, 1990) refere que há uma interligação entre a pessoa e o meio social na construção da imagem corporal, defendendo que um indivíduo é o resultado da personalidade e do meio. Por consequência, o termo imagem corporal representa o conhecimento que o ser humano conquista da relação do seu corpo com o mundo. Contudo, verifica-se que se o ser humano alterar a perceção, quer negativa ou positiva, por consequência alterará sua autoimagem (Almeida et al, 2002; Cometti et al, 2000; Fernandez & Loureiro, 1990; Penna, 1990; Van Kolck, 1987).

Segundo Le Breton (2007), da impossibilidade de identificação no outro, decorre uma modificação negativa, ou seja, transforma-se num estigma e, por sua vez, a pessoa com deficiência/incapacidade direciona sua atenção para a fragilidade humana, ou seja, com refere o autor, criando uma desordem na segurança que garante a ordem simbólica. Porém, Duarte (2001) entende que para a pessoa com deficiência/incapacidade conseguir manter um equilíbrio emocional positivo é necessário um constante processo de adaptação, bem como de capacidade de resolução de questões do quotidiano, fato que contribui para a sua autoimagem.

Neste contexto, Branden (2000) clarifica que também no caso da pessoa com

deficiência/incapacidade, a imagem de si é construída pelo conjunto de ideias sobre o sujeito, as relações afetivas que mantém, acabando por influenciá-lo na forma como o sujeito pensa que é ou como se vê. Aponta, ainda, que este constructo de formação da imagem de si, de forma positiva, promove a autoconfiança porque a imagem de si apresenta-se como juízo pessoal de valor (Branden, 2009).

D, Angerami (2001) menciona a autoimagem como um processo de organização da própria pessoa. Neste sentido, o autoconceito pode ser definido como o conjunto de percepções que a pessoa tem de si mesmo, atitudes, sentimentos, tanto quanto o autoconhecimento de si relativamente às suas próprias capacidades, competências e aparência física (Faria, 2002; Marsh & Hattie, 1996), sendo proveniente das interações entre o sujeito e o seu meio social (Zacharias, 2011). Por conseguinte, a autoestima é uma avaliação que o sujeito faz de si, sendo que esta avaliação dependente da forma como os outros o avaliam (Zacharias, 2011).

Em síntese, Mendes (2011) menciona que a qualidade das relações interpessoais que se estabelecem são importantes porque promovem a construção de conceitos sobre si mesmo e sobre os demais, e enquanto esta construção for desenvolvida de forma positiva, possibilita melhorar o autoconceito e, conseqüentemente, sua autoimagem e autoestima. Teixeira (2011) defende que as crenças sobre as capacidades surgem quando na vida do sujeito acontecem determinados acontecimentos que são significativos e que influenciam a percepção que o indivíduo tem sobre as suas capacidades.

No âmbito da temática deste capítulo, no processo de construção da autoeficácia nas pessoas com e sem incapacidade, segundo Bandura (1977), existem quatro aspetos principais que influenciam o desenvolvimento da autoeficácia: i) os níveis de desempenho nas atividades vivenciadas fazem com que a percepção de autoeficácia aumente e, conseqüentemente, a percepção de fracasso diminua; ii) nas experiências em que pelas observações sociais e de um processo contínuo de avaliação com os outros, torna-se importante o papel desempenhado pelos modelos; iii) a importância da assertividade na comunicação interpessoal que correspondem às avaliações que as pessoas recebem dos outros; iv) os estados psicológicos em que se encontram as pessoas, quando associadas a emoções positivas ou negativas, influenciam a forma como as situações são percebidas pelas mesmas.

Face ao exposto e, tendo em conta as questões deste trabalho sobre a percepção de si do bailarino da dança inclusiva, torna-se perceptível que a importância naquilo em que as pessoas acreditam não só é um esboço, mas também a concretização dos objetivos que o bailarino estabelece para si, ao longo do seu percurso numa atividade. Neste quadro, surge o conceito autoeficácia para descrever a crença ou confiança que a

pessoa tem na sua capacidade de para de executar uma tarefa (Bandura, 1977). É importante referir que vários indivíduos com as mesmas capacidades, ou até os mesmos indivíduos, em ocasiões diferentes, poderão obter resultados diferentes em determinada atividade. Assim, a autoeficácia provou ser um conceito importante para explicar e prever o comportamento, por conseguinte, a autoeficácia tem impacto no esforço que uma pessoa fará para atingir os seus objetivos, não obstante os obstáculos (Bandura, 2006).

Para Achar (1998), a dança desenvolve vários estímulos táteis como o sentir os movimentos e benefícios para seu corpo, visual, tal como, ver os movimentos e transformá-los em atos, auditivo, nomeadamente, ouvir música e dominar o seu ritmo, afetivo, designadamente, nas emoções e sentimentos transpostos na coreografia. Da mesma forma que a dança oferece um campo pedagógico altamente funcional, também contribui diretamente para o desenvolvimento motor (Verderi, 2000).

A dança como veículo para a inclusão tem como objetivo promover pedagogicamente a formação do ser humano, potenciando a consciência da sua identidade corporal e melhoria da qualidade de vida, diversificado pelas trocas entre outros (Capdvila & Puya, 2005). Ferreira (2005) menciona que se a dança promover a diferença na forma como as pessoas com deficiência/incapacidade se significam no meio social, conseqüentemente, as demais pessoas poderão ser impactadas pela maneira como elas se significam na sociedade. Neste sentido, Santos e Figueiredo (2006) conferem à dança o poder de propiciar a inclusão nos contextos escolar ou social.

Assim, o papel da dança tem representatividade social. Muitas pessoas com deficiência/incapacidade reconhecem-se pela dança, configurando uma forma de participar e estar em sociedade. Neste sentido, a dança pode ser um elemento de equilíbrio social para as pessoas com deficiência/incapacidade e/ou, poderá incrementar a transformação pessoal e social (Alves et al., 2012).

2.2. Projetos de dança inclusiva

Torna-se importante, nesta fase do trabalho, dar visibilidade a projetos na área da dança inclusiva com alguns objetivos em comum. Como refere Forchetti (2010), a dança inclusiva surgiu do movimento a nível mundial para criar estratégias que valorizem a participação de todos, em especial as pessoas com deficiência/incapacidade, referindo-se às participações quer sociais, pedagógicas ou culturais. Como menciona Dewey (2010), a arte é o motor da motivação para a inclusão humana no meio ambiente que a rodeia e promove a interação entre os participantes, difundindo a consciência sobre si mesmos e os outros.

Para Braga et al. (2002), a dança é uma atividade que para além de ser potenciadora de bem-estar físico e mental, também proporciona a inclusão social de pessoas com deficiência/incapacidade.

Neste contexto, surgiram várias companhias, de diferentes países, por exemplo, nos EUA, a *Axis Dance Company* (em 1987), composta de bailarinos com e sem deficiência, tendo como objetivo criar oportunidades para pessoas com deficiência/incapacidade se envolverem na dança, defendendo o acesso, inclusão e equidade. Ainda nos EUA, surge outro projeto *DanceAbility* que, teve início em 1987, sendo internacionalmente reconhecido na criação de comunidades inclusivas. Este projeto caracterizou-se pela diversidade cultural, de pessoas com e sem deficiência, utilizando a técnica contacto e improvisação como base de seus trabalhos, tendo como objetivo permitir o desenvolvimento criativo dos bailarinos. O seu objetivo primordial foi eliminar os preconceitos que inibem a diversidade artística e cultural através da performance, da comunicação e da educação (Amoedo, 2002a, 2002b; Bellini, 2001).

Ainda nos EUA, em 1988, Charlene Curtiss fundou a *Light Motion*, tendo como base no trabalho corporal, também se centra na técnica contacto-improvisação, mas desenvolve uma técnica original, o uso da cadeira de rodas para dançar, o qual redefine os parâmetros da dança (Albright, 1997).

Em Inglaterra, em 1991, a companhia *Candoco Dance Company* promove com os seus trabalhos diferentes formas de ver, de ser e de fazer arte, no âmbito da dança e da deficiência (Amoedo, 2002a, 2002b; Bellini, 2001). Iniciou as suas atividades para que o uso da dança fosse um meio inclusivo para estudantes com e sem deficiência num centro de reabilitação (Albright, 1997).

Em 1992, na Áustria, surge a companhia de dança *Bilderwerfer*, inspirando-se em técnicas de dança contemporânea, especialmente no contacto-improvisação, promove a dança inclusiva, nas questões sociais, com o recurso de projeções de imagens, confronta os padrões corporais existentes, defrontando as diferenças (Amoedo, 2002a, 2002b).

No mesmo ano, no Brasil, surge *Limites Cia. de Dança*, com práticas baseadas na teoria de Rudolf Von Laban, junta bailarinos com e sem deficiência, promovendo uma linguagem de dança contemporânea, baseada na diversidade. Em 1994, nos EUA, surge a companhia de dança, a *Infinity Dance Theater*, que inclui bailarinos com e sem deficiência, com mais de 40 anos de idade, tendo por base princípios da dança clássica, da dança Moderna e *Jazz*, para além do canto e técnicas de teatro (Amoedo, 2002a, 2002b).

Na Alemanha, em 1995, foi fundada a companhia de dança, *DIN A 13*, que assenta em técnicas de improvisação e explora a parte emocional do bailarino, questionando as

normas estéticas vigentes na sociedade, bem como os seus tabus (Amoedo, 2002a, 2002b).

A dança inclusiva deve muito a Henrique Amoedo, no Brasil, deu início ao seu projeto de dança inclusiva, com a companhia de dança, a *Roda Viva Cia. de Dança*. Este projeto teve origem após um estudo realizado no âmbito de um programa multiprofissional de reabilitação da lesão medular, que tinha como objetivos iniciais, educacionais e terapêuticos promover a consciência corporal (Amoedo, 2002a, 2002b). O programa incluía bailarinos com e sem deficiência, com estratégias de trabalho corporal com o método Dança-Educação Física (Claro, 1995).

O método Dança-Educação Física surgiu em 1988, com o intuito de promover o conhecimento do próprio corpo e da mobilidade humana, associando diferentes técnicas mais orientadas para a educação (Edson, 1988). Este método de trabalho não tem a preocupação de classificar a dança como educação física, já que visa entender o corpo e a sua relação com os espaços internos e externos. Sob o mesmo ponto de vista, a classificação como dança tem na sua base, independentemente da sua escolha técnica, um compromisso com a arte de dançar (Edson, 1988).

Conjuntamente com a técnica contacto-improvisação e os princípios da dança Moderna de Laban (Amoedo, 2002a, 2002b), os autores reforçaram a ideia de que a dança era uma aliada para a promoção da inclusão (Bellini, 2001). No que concerne à improvisação, esta constitui um recurso que está na base do trabalho do grupo “Dançando com a Diferença”, em que se promovem relações entre a dança e composição entre o grupo e o espaço, tendo em atenção as dimensões: i) a atenção sobre o corpo; ii) a relação com o outro; iii) a atenção sobre o espaço e as interações (Ferraz et al., 2014). Na continuidade deste projeto, surgiu em Portugal o grupo “Dançando com a Diferença da Madeira” pela mão de Henrique Amoedo, diretor artístico (Amoedo, 2002a; Amoedo, 2002b), sendo que, em 2011, o artista deu continuidade ao projeto de dança inclusiva no continente.

2.3. “Dançando com a Diferença” para a inclusão social

A partir do Teatro Viriato de Viseu, tem-se promovido um trabalho artístico, pedagógico e de sensibilização para a inclusão social (Teatro Viriato - Dançando com a Diferença, 2021). Com direção artística de Henrique Amoedo e com a coordenação geral de Ricardo Meireles, pretendeu-se contribuir para uma permanente atualização do paradigma relativo à pessoa com deficiência/incapacidade, assim como provar que há espaço para corpos díspares e perspetivas diferentes no domínio da dança (Amoedo, 2002a, 2002b).

O projeto do Teatro Viriato “Dançando com a Diferença” (2021) surgiu para dar continuidade ao projeto no âmbito da dança inclusiva, através de parcerias, tais como: a

Associação dos Amigos da Arte Inclusiva (AAAIDD), do Funchal; o Teatro Viriato Viseu, entre outras entidades, sendo dirigido e coreografado por Henrique Amoedo (Teatro Viriato - Dançando com a Diferença, 2021).

Este projeto surgiu como resposta a uma lacuna artística e social ainda presente em Viseu e visava reunir um grupo de pessoas pela diversidade para o desenvolvimento de ações no domínio da dança inclusiva. Atualmente, as atividades decorrem semanalmente, de forma regular, no espaço nobre do TeatroViriato. O espaço também foi pensado para que se promova o desenvolvimento estético e artístico dos bailarinos sob a coordenação de Ricardo Meireles (Teatro Viriato - Dançando com a Diferença, 2021).

Seguindo a perspetiva inclusiva, o trabalho com a arte é capaz de transformar o bailarino, tornando-o socialmente ativo, com uma autoestima positiva e uma função social determinada porque trabalha as suas emoções e competências, contribuindo para a inclusão social (Costa, 2000). Neste projeto “Dançando com a Diferença _Viseu” (DCD Viseu), o objetivo preponderante, quer em contexto escolar ou institucional, foi desenvolver trabalhos que permitissem incluir os participantes em ações artísticas. Além disso, tem outros propósitos, relevantes para este trabalho de investigação, a saber: i) utilizar a dança como veículo de inclusão social, mas também o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e emocional; ii) propiciar um novo olhar sobre a pessoa com deficiência; iii) garantir a inclusão e participação de pessoas com e sem deficiência em processos de criação artística e em trabalhos desenvolvidos conjuntamente com a comunidade.

Este projeto está presente em contexto escolar, em parceria com o Teatro Viriato, com apoio do Programa Municipal Viseu Educa e com a Escola Secundária Viriato. Desenvolve com os bailarinos experiências de dança, com metodologias de trabalho adotadas nas atividades deste grupo, nomeadamente, através do método dança-educação física, do contacto-improvisação e dos pressupostos de Rudolf Laban, entre outros. As aulas regulares estendem-se por várias instituições da cidade de Viseu que trabalham com pessoas com deficiência/ incapacidade (Teatro Viriato - Dançando com a Diferença, 2021).

Face ao exposto, importa de forma sucinta analisar o tipo de associação entre os conceitos abordados ao longo deste trabalho, que são a autoimagem e a autoestima para enquadrar as atividades e a expectativa do grupo dança inclusiva como o compromisso para a mudança de perceção do bailarino de si próprio e dos outros.

De acordo com Quiles e Espada (2014), frequentemente, os conceitos autoestima e autoconceito são utilizados como sinónimos, de modo a reproduzir o conhecimento que a pessoa tem de si e que resulta da sua autorreflexão. Contudo, são conceitos distintos. Tal como menciona Rosenberg (1985), o autoconceito refere-se à totalidade dos pensamentos e sentimentos que a pessoa desenvolve sobre si mesma. Em síntese, o

autoconceito corresponde ao que a pessoa pensa sobre si própria, tendo em conta as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental. Rosenberg (1989) salienta que a autoestima é um dos elementos do autoconceito, sendo passível de influência e transformação através do contexto onde a pessoa se insere, pelas expectativas e julgamentos que faz acerca daquilo que os outros pensam de si próprios. A autoestima surge como uma bússola do indivíduo, metaforicamente, de forma positiva ou negativa em cada pessoa, sendo, por sua vez, definida como o somatório dos pensamentos e sentimentos do indivíduo sobre si. Tratando-se de um processo de autoavaliação, tendo em conta as experiências vivenciadas, a autoestima inclui atitudes positivas ou negativas de um indivíduo para consigo próprio. A literatura define autoestima como uma avaliação do sujeito sobre si próprio ou uma atitude para consigo próprio ((Craft et al, 2003; Sedikides & Gregg, 2003, 2008; Sedikides & Strube, 1997).

No âmbito deste trabalho, a autoimagem e a autoestima em pessoas com incapacidade são conceitos pertinentes por se tratar de pessoas mais expostas à discriminação e exclusão social (Beadle-Brown et al., 2014; Brownridge, 2006). Igualmente é evidente a importância do conceito de autoeficácia (Bandura, 1986) para a dança inclusiva, no sentido de que está relacionada com a convicção da pessoa ser capaz de realizar uma tarefa específica, isto é, acreditar no seu valor e nas suas potencialidades (Brandura, 1997).

Nesse sentido, para o processo de construção da crença de autoeficácia em pessoas com incapacidade, são importantes as experiências vivenciadas, os estados físicos, emocionais e de comunicação. Como resultado, são responsáveis para fortalecer ou enfraquecer as crenças das pessoas com incapacidade a respeito das próprias capacidades (Brandura, 1997).

Zacharias (2012) enfatiza que o autoconceito está interligado com a percepção que a pessoa tem de si, sendo que esta é proveniente das interações entre a pessoa e o seu meio social. Por conseguinte, é a ideia ou imagem que temos de nós mesmos, isto é, a avaliação que a pessoa faz a si mesma e que diz respeito à autoestima. Por sua vez, a autoestima é a avaliação que a pessoa faz de si, estando este reconhecimento relacionada também com o modo como os outros a avaliam (Goñi & Fernández, 2009).

Tomando como exemplo o grupo de bailarinos do DCD_Viseu, Mosquera et al. (2006) salientam a importância de desenvolver aspetos positivos e realistas relacionados com a autoimagem e a autoestima nos ambientes escolares, pois estes contextos influenciam no desenvolvimento dos alunos. Espera-se que a escola seja um espaço de respeito pela diversidade de quem a frequenta. Zacharias (2012) refere que é um processo dinâmico, o que quer dizer que varia com o tempo, sendo sensível a mudanças e

dependente dos vários papéis que desempenhamos.

Para Pomar et al. (2012) urge a necessidade de promover a interculturalidade, valorizando a diferença e aceitando a igualdade. Pinto (2005) menciona que a importância do ambiente promovido em contexto escolar funciona como cenário de aprendizagem, e de memória futura, para a socialização, onde se processa informação, promovem-se relações, cultivam-se valores, impõem-se regras e normas de conduta necessárias à interação social. Neste contexto, é importante o desenvolvimento de valores de solidariedade, alicerçados no respeito e na tolerância, através do trabalho colaborativo e de diálogo importantes numa sociedade democrática e holística (Pinto,2005).

II PARTE- ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 1. Contextualização do estudo

No presente capítulo será apresentado o estudo, bem como o problema e objetivos. Posteriormente, na metodologia, será caracterizada a amostra, descritos os instrumentos de recolha de dados, bem como os procedimentos de recolha e análise dos dados.

Neste estudo, o processo de pré- investigação iniciou-se com momentos formativos da investigadora enquanto bailarina de dança inclusiva, desencadeando a motivação para a realização desta investigação enquanto mestranda. Desta forma, inicialmente realizou uma breve pesquisa da literatura sobre as matérias a abordar, de modo a compreender e explorar as lacunas existentes na área da dança inclusiva. Posto isto, depois de escolhida a temática, procedeu-se à definição do problema, e formularam-se os objetivos, assim como a forma de recolher os dados para a investigação, dado que a natureza do tema envolve pessoas com e sem incapacidade.

Como refere Coutinho (2019), a metodologia de investigação consiste num processo de seleção da estratégia de pesquisa, que condiciona a escolha das técnicas de recolha e análise de dados, que devem ser adequados aos objetivos que se pretendem alcançar. No presente estudo, a nossa opção foi a metodologia mista por se considerar que a mesma pode fazer uma melhor aproximação à realidade (Amado, 2014; Coutinho, 2019). Como refere Dal-Farra e Lopes (2013), a utilização de estudos com métodos mistos permite pesquisas pertinentes na área da educação.

1.1. Formulação do problema e objetivos de investigação

Na visão das Ciências Sociais e Humanas, o propósito da investigação é captar a essência de um fenómeno social (Coutinho, 2011), implicando a definição de um problema de investigação.

Tendo em consideração a contextualização do presente estudo, formulou-se o seguinte problema de investigação:

Qual perceção de jovens com e sem incapacidade sobre si e os outros, especificamente nas dimensões autoimagem e autoestima, enquanto bailarinos (as) de dança inclusiva?

Em conformidade, foi definido o objetivo geral de investigação: Compreender a perceção de jovens com e sem incapacidade sobre si e os outros, no contexto da sua participação como bailarino (a) de dança inclusiva, aferindo se existem diferenças nas

dimensões autoestima e autoimagem em função do género e incapacidade.

Neste contexto, definiram-se os seguintes objetivos específicos de investigação:

- Analisar as perceções de imagem corporal e autoestima dos participantes do grupo de dança inclusiva;
- Verificar se há diferenças na imagem corporal (teste de discrepâncias nas silhuetas) e autoestima (Escala de *Rosenberg*), de acordo com o género;
- Analisar se há diferenças no que concerne à imagem corporal (teste de discrepâncias nas silhuetas) e autoestima (Escala de *Rosenberg*) nos grupos com e sem incapacidade;
- Auscultar as perceções dos bailarinos com e sem incapacidade sobre a sua participação num grupo de dança inclusiva.

1.2. Hipóteses de investigação

Considerando que no presente estudo foi adotada uma metodologia mista, no âmbito da componente quantitativa do estudo, foram formuladas hipóteses de investigação que funcionam como respostas para o problema apresentado.

As hipóteses foram formuladas tendo em consideração a revisão da bibliografia, bem como o problema de investigação. Neste sentido, foram propostas as seguintes hipóteses:

H1 - Existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos jovens com e sem incapacidade sobre a autoimagem em função do género.

H2 - Existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos jovens com e sem incapacidade sobre a autoestima em função do género.

H3 - Existem diferenças com significado estatístico nas perceções dos jovens sobre a autoestima em função da presença ou não de incapacidade.

H4 - Existem diferenças com significado estatístico nas perceções dos jovens sobre a autoimagem em função da presença ou não de incapacidade.

Capítulo 2. Metodologia de investigação

2.1. Desenho do estudo

Não é intenção deste estudo generalizar os resultados, mas antes fazer uma abordagem sobre a temática no âmbito dos efeitos da dança inclusiva, já que de acordo com a revisão da literatura não existem estudos suficientes que permitam fazer uma previsão dos resultados e da resposta ao problema formulado (Coutinho, 2019). Neste sentido, este trabalho assume um *design* paralelo misto, sendo utilizados métodos qualitativos e quantitativos, que decorrem paralelamente e em simultâneo, de forma a responder às diversas inquietações inerentes ao trabalho de investigação (Coutinho, 2019; Teddlie & Tashakkori, 2009).

2.2. Definição e operacionalização das variáveis

A investigação empírica implica sempre a operacionalização de variáveis. Assim, numa primeira fase, e garantindo a confidencialidade dos dados recolhidos, obedecendo à condição de anonimato, com os procedimentos do consentimento informado, pretendeu-se auscultar através de um questionário, construído para o efeito, com questões sociodemográficas e perguntas de resposta não estruturada sobre a participação no grupo de dança inclusiva.

No que diz respeito às variáveis em estudo, apresenta-se a sua operacionalização:

- Género: Feminino e; Masculino; Existência de incapacidade: Sim e Não;

- Perceções sobre a Autoimagem: total da II parte do questionário, itens 9 a 12, correspondendo à Escala de *Countour Rating Drawing Scale* (Thompson & Gray, 1995 - adaptação de Francisco et al., 2012);

- Perceções sobre a Autoestima: total da II parte do questionário, itens 13 a 22, correspondendo à Escala de Auto-Estima (Rosenberg, 1965 - adaptação Pechorro, 2011).

2.3. Caraterização da amostra

A amostra de um estudo consiste num grupo de sujeitos selecionados, oriundos de uma população de onde provieram, da qual partilham características comuns. Nesta investigação, a amostra é de conveniência (Coutinho, 2019).

Para caracterizar a amostra o questionário incluiu questões sociodemográficas de modo a recolher informação considerada relevante para análise no estudo (idade, sexo, estado civil, com quem vive, habilitações, profissão, presença ou não de incapacidade, há quanto tempo está no grupo de dança inclusiva).

Colaboraram no estudo um total de 30 jovens (N=30) com e sem incapacidade que pertencem a um grupo de dança inclusiva pertencente à região centro/norte de Portugal. A Tabela 1 organiza a caracterização da amostra relativamente à idade, ao género, ao estado civil, com quem vive, escolaridade e o tempo que está no grupo de dança inclusiva.

Tabela 1
Caraterização sociodemográfica (N = 30)

Variáveis sociodemográficas	M	DP
Idade	42.7	12.7
	N	%
Género		
Masculino	8	26.7
Feminino	22	73.3
Estado civil		
Casado	8	26.7
Solteiro	17	56.7
Divorciado	5	16.7
Vive com		
Sozinho	5	16.7
Com a família	15	50.0
Com colegas	10	33.3
Escolaridade		
1ºciclo	1	3.3
3ºciclo	3	10.0
Licenciatura	10	33.3
Pós -graduação	1	3.3
Mestrado	5	16.7
Não se aplica	10	33.3

Em síntese, colaboraram no estudo um total de 30 bailarinos (as) com e sem incapacidade. A média de idades era de 42.7 ± 12.7 anos, variando entre um mínimo de 20 e um máximo de 68 anos. A maioria era do género feminino (n=22, 73.3%), solteira (n=17, 56.7%), vivia com a família (n=15, 50%) e era licenciada (n=10, 33.3%). O tempo médio de trabalho na DCD era de 4.6 ± 1.3 anos.

2.4. Instrumentos de recolha de dados

No seguimento deste trabalho, após a definição do problema, seguido do levantamento dos objetivos, e da seleção da amostra adequada à natureza do estudo, seguiu-se a operacionalização das variáveis, prosseguido com a recolha de dados (Coutinho, 2019). No âmbito do presente estudo, foi construído um instrumento, questionário, adequado ao problema e objetivos da investigação, tendo sido aplicado num formato não presencial.

Assim, o instrumento foi organizado por quatro partes: I Parte: questões sociodemográficas (itens 1 a 8); II Parte: Escala de *Countour Rating Drawing Scale* (CDRS; Thompson & Gray, 1995), versão portuguesa de Francisco et al. (2012), correspondendo aos itens 9 a 12; III Parte: Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965), versão portuguesa adaptada de Pechorro (2011), dos itens 13 a 22; IV Parte: questões de resposta não estruturadas, que se destinaram a recolher dados de opinião sobre a participação na dança inclusiva (itens 23 a 28), que abordaram as seguintes temáticas: tempos livres, atividades no “Dançando com a Diferença”, motivação pelas atividades desenvolvidas, dificuldades nas atividades, o que mais gosta de fazer no “Dançando com a Diferença” e sugestões de atividades (Anexo A).

De seguida, apresentamos uma súmula das escalas aplicadas.

- Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965), adaptação de Pechorro (2011)

Para se proceder à avaliação da autoestima dos participantes, utilizou-se a Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965), versão portuguesa adaptada por Pechorro (2011). Esta escala é constituída por 10 itens em escala ordinal, dos quais 5 são de orientação positiva e os outros 5 são de orientação negativa, permitindo perceber se a pessoa se valoriza, ou seja, se muito ou pouco, e se está satisfeita consigo mesma (Pechorro et al., 2011). Os resultados da escala podem ser obtidos somando os itens tipo *Likert*, de 4 pontos (Discordo fortemente=0, Discordo = 1, Concordo = 2, Concordo fortemente=3), sendo necessária a reversão de alguns itens (itens 2, 5, 6, 8, 9). O total da escala varia entre 0 e 30, sendo que as pontuações elevadas indicam uma autoestima elevada.

Esta escala foi originalmente construída como uma escala de tipo *Guttman*, embora, na maioria dos casos, os investigadores optem por um formato tipo *Likert* (Santos & Maia, 2003). A escala original apresentava boas propriedades psicométricas, com uma consistência interna era elevada, com um valor de α de *Cronbach* igual a .92 (Rosenberg, 1965).

A versão portuguesa da escala é constituída por 10 itens, com um formato de resposta tipo *Likert* de quatro pontos (1. Concordo fortemente a 4. Discordo fortemente), 5 de orientação positiva e 5 de orientação negativa. A medida permite um resultado total, que varia de 10 a 40, crescendo em função do nível de autoestima (Pechorro et al., 2011). Obtém-se o valor total relativo à autoestima global somando os valores obtidos em cada item. Quanto mais alto for o resultado final obtido, mais elevada será a autoestima global.

Na Escala de Autoestima global de *Rosenberg*, a autoestima elevada resulta do facto do indivíduo se sentir bem, refletindo a avaliação global da pessoa acerca de si próprio (Goldsmith, 1986, citado por Sempere, 2000).

- Escala de *Countour Rating Drawing Scale* (Francisco et al., 2012).

No estudo, foi também aplicada a Escala de *Countour Rating Drawing Scale* (CDRS) de Francisco et al. (2012) para se proceder à leitura dos dados referentes à satisfação com a imagem corporal dos participantes. A Escala é constituída por uma sequência de 9 figuras (uma sequência com silhuetas femininas e outras com silhuetas masculinas, ordenadas da menos volumosa para a mais volumosa (CDRS, Thompson & Gray, 1995).

Foi pedido a cada bailarino(a) que indicasse o número da figura com a qual mais se identificava, em conformidade com a sua aparência atual e com a sua aparência ideal (e.g., “A figura que mais se identifica com a minha aparência atual tem o número” e “A figura que mais se identifica com o que considero ser a aparência ideal tem o número”). A discrepância entre estas duas respostas é considerada o indicador do nível de insatisfação com a imagem corporal. Assim, valores iguais a zero indicam satisfação com a imagem corporal, valores negativos (entre -9 e -1) indicam insatisfação com a imagem corporal com idealização de uma figura menos volumosa, valores positivos (entre 1 e 9) indicam insatisfação com a imagem corporal com idealização de uma figura mais volumosa (CDRS, Thompson & Gray, 1995).

2.5. Procedimentos e técnicas de análise de dados

Num primeiro momento, tendo como referência a revisão da literatura nesta área, tornou-se pertinente incluir no nosso estudo bailarinos da dança inclusiva com e sem incapacidade pela relevância das suas perceções sobre estes tópicos. Para este efeito, recorreu-se a duas escalas com preenchimento simplificado, tendo em conta os objetivos que deseja observar e, os bailarinos (as) que constituíram a amostra.

Na sequência da escolha de medidas que seriam acessíveis na recolha de dados de forma presencial, quando estivessem numa das aulas de dança inclusiva onde o número de participantes seria grande; concomitantemente, o mundo enfrentava uma realidade social complexa, condicionada pela Covid-19, tendo como consequência o termo das atividades presenciais e aulas. Esta conjuntura fez levantar um problema que poderia comprometer a recolha de dados que, era o isolamento social, desta forma, e tendo em conta que com os estudos mistos podemos recorrer a múltiplas técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados que poderão ser utilizadas (Teddlie & Tashakkori, 2009), considerou-se que o instrumento mais adequado, neste momento, para colmatar este isolamento social, seria realizar um inquérito por questionário para o efeito, de forma a complementar a recolha de dados (Batista et al., 2018).

Seguidamente, procedeu-se ao contacto com os autores das escalas, com o envio de *e-mail*, solicitando-se as autorizações para utilizar os instrumentos no âmbito do estudo. Após as autorizações, foi possível avançar para as fases seguintes da investigação (Anexos D e E).

Como referido anteriormente, tendo em consideração o isolamento social obrigatório causado pela Covid-19, foi decidido elaborar um questionário *online* através da aplicação *Google Forms- Gmail*.

O questionário foi analisado e revisto num primeiro momento pelo coordenador do grupo de dança inclusiva pertencente à região centro/norte de Portugal, de forma a validar se o instrumento estava claro e as questões de fácil compreensão para todos os participantes. O questionário teve que se adequar não só à amostra, mas também à realidade pandémica.

Foi seguido de um outro momento, no qual o coordenador fez uma explicação prévia do objetivo do inquérito e para que se destinava a todo o grupo de bailarinos (as) do grupo de dança inclusiva, fazendo referência às normas éticas que, nenhum elemento do grupo era obrigado a participar e os que decidissem fazer que, os dados recolhidos eram anónimos e confidenciais, e destinados para um só fim, tal como referia o Consentimento Informado (Anexo C). Seguidamente, depois de autorizado pelo coordenador, procedeu-se à sua divulgação e aplicação do questionário *online* (Anexo F) através dos canais tais como ,o *SMS*, correio eletrónico, *whatsapp* e *facebook*, já há muito utilizado, pelo grupo de dança inclusiva como recursos para partilhar informações, comunicações, e organização logística dos trabalhos entre o grupo de bailarinos e o coordenador, com o *link* de acesso aos participantes.

É importante enfatizar a entreatajuda entre os participantes no preenchimento do questionário, dentro das medidas de segurança, promovendo o acesso ao inquérito os que

não tinham acesso a meios informáticos e/ou capacidades leitoras.

Não obstante a realidade pandémica, no total, depois de verificados, foram recolhidos 30 questionários válidos, tendo-se excluído 5 por não estarem devidamente preenchidos. Deste modo, a amostra contemplou um total de 30 bailarinos (as) com e sem incapacidade.

Por fim, após a fase de recolha de dados procedeu-se à análise dos mesmos, de forma a chegar às conclusões do estudo e, assim, responder ao problema desta investigação.

A análise e tratamento estatístico foi efetuada com o suporte do *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 27.0 para *Windows*. A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial.

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial. Tendo em conta o nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em $\alpha \leq .05$. Utilizou-se o coeficiente de consistência interna *Alfa de Cronbach*, o teste t de *Student* para amostras independentes e o teste de independência do Qui-quadrado (Afonso & Nunes, 2019). A normalidade de distribuição foi analisada com o teste de *Shapiro-Wilk* (Afonso & Nunes, 2019, p. 267). A homogeneidade de variâncias foi analisada com o teste de *Levene* (Afonso & Nunes, 2019, p. 242). O pressuposto do Qui-quadrado de que não deve haver mais do que 20% das células com frequências esperadas inferiores a 5 foi analisado. Nas situações em que este pressuposto não estava satisfeito usou-se o teste do Qui-quadrado por simulação de Monte Carlo.

No que diz respeito às questões de resposta aberta/não estruturada procedeu-se à Análise de Conteúdo, como uma das técnicas de tratamento de dados numa pesquisa qualitativa (Bardin, 2011), que permite aferir os discursos dos participantes, quantificando a ocorrência de palavras, frases e temas considerados (Amado, 2014).

Bardin (2011) apresenta os critérios de organização (Anexo A), a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. O tratamento dos resultados (Anexo B) que compreende a codificação e a inferência. Neste sentido, a função primordial da análise do conteúdo é um olhar reflexivo sobre as narrativas dos participantes (Bardin, 2011). Assim, na primeira fase, a pré-análise reporta-se à leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise. No caso de entrevistas, serão transcritas e a sua compilação constituirá o corpus da pesquisa (Bardin, 2011).

Após a realização da leitura codificaram-se os dados, processo pelo qual os dados

foram agregados em unidades (Bardin, 2011). No processo de escolha de categorias adotaram-se: critérios semânticos (temas); sintático (verbos, adjetivos e pronomes); léxico (sentido e significado das palavras); e expressivo (variações na linguagem e na escrita). Para Bardin (2011), uma unidade de registro pode esta ser um tema, uma palavra ou uma frase. Outros fatores a ter em conta nesse processo foram a frequência com que aparece a unidade de registro. Na etapa seguinte, Bardin (2011) ocupou-se em trabalhar com assuntos relacionados ao tópico inferência. De forma concisa, o trabalho e referência de Bardin (1977), envolve três fases principais: a pré-análise, com a exploração do material e tratamento dos resultados; a inferência; e a interpretação.

Assim, numa fase inicial, realizou-se uma leitura das respostas dos participantes, posteriormente, elaborou-se umas grelhas de análise de conteúdo, no qual foi atribuído um código de identificação para cada participante. Seguidamente fez-se a definição das categorias e das respetivas subcategorias, as quais foram sistematizadas em tabelas, tendo-se incluído os valores de frequência.

Capítulo 3. Apresentação e discussão dos resultados

3.1. Resultados descritivos e inferenciais

A Tabela 2 sistematiza a distribuição dos bailarinos (as) com e sem incapacidade. Tal como se pode observar, 66.7% (n=20) dos jovens apresentam incapacidade e 33.3% (n=10) não evidenciam problemas desenvolvimentais e/ou intelectuais.

Tabela 2
Frequência de jovens com ou sem incapacidade

c/ e s/ incapacidade	n	%
Não tem incapacidade	10	33.3
Sim, tem incapacidade	20	66.7
Total	30	100.0

Seguidamente, poderemos observar na Tabela 3, os resultados obtidos na Escala de Autoestima (Rosenberg,1965), versão portuguesa adaptada por Pechorro (2011). Iniciamos com a avaliação da consistência interna da escala; assim, a valor Alfa de *Cronbach* foi de .63 (baixo, mas aceitável). A categorização dos valores de Alfa segue o referenciado em Hill (2014).

Os valores das estatísticas descritivas da autoestima podem ser apreciados na Tabela 3, pois nela, indicamos os valores mínimos e máximos, média e desvio padrão. Assim, a média obtida foi de 31.4 ± 5.53 , valor este que é significativamente superior ao ponto médio da Escala (25), $t(25) = 9.683$, $p < .001$.

Tabela 3
Resultados na autoestima - estatísticas descritivas

variável	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Autoestima	24	39	31.46	3.53

3.1.1. Resultados na autoestima em função do género

A Tabela 4 sistematiza a relação entre a autoestima e o género. Assim, de acordo com a leitura dos dados recolhidos observa-se que os valores de autoestima são mais elevados no sexo feminino, embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(26) = 0.956, p = .348$.

Tabela 4
Resultados da autoestima em função do género

Variável	Feminino		Masculino		p
	M	DP	M	DP	
Autoestima	31.09	2.94	32.57	5.02	.348

3.1.2. Resultados na autoestima em função da incapacidade

A Tabela 5 estrutura as diferenças na autoestima em função da presença ou não de incapacidade. Assim, podemos observar que os valores de autoestima são mais elevados nos sujeitos sem incapacidade, embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(26) = 0.591, p = .560$.

Tabela 5
Resultados na autoestima em função da incapacidade

Variável	Não		Sim		p
	M	DP	M	DP	
Autoestima	32.00	2.62	31.16	3.98	.560

Os resultados seguintes referem-se aos obtidos na Escala *Contour Rating Drawing Scale* (CDRS), versão portuguesa adaptada por Francisco et al. (2012).

3.1.3. Resultados na imagem corporal (aparência ideal e a atual)

A Tabela 6 sistematiza os resultados na imagem corporal (aparência ideal e a atual), obtidos *Escala Contour Rating Drawing Scale* (CDRS), versão portuguesa de Francisco et al. (2012). Desta forma podemos observar que a média da discrepância entre a Aparência Ideal e Atual foi de 1.03 ± 2.2 .

Tabela 6
Resultados da imagem corporal – estatísticas descritivas

Variável	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Imagem corporal	-4	7	1.03	2.2

Para agrupar os participantes consoante o seu grau de insatisfação com a imagem corporal, considerou-se o seguinte critério: valores de discrepância igual a zero foram incluídos no grupo “Satisfeitos”; valores de discrepância entre -2 e -1, e entre 1 e 2, foram incluídos no grupo “Relativamente Insatisfeitos”, idealizando uma IC menos ou mais volumosa, respetivamente, valores de discrepância inferiores a -2, e superiores a 2, foram incluídos no grupo “Muito Insatisfeitos”, idealizando uma IC bastante menos ou mais volumosa, respetivamente. Esta classificação tem como referência os critérios de Francisco, et al (2012). Assim, 26.7% (n=8) encontravam-se satisfeitos com a sua imagem corporal, 50% (n=15) foram classificados como relativamente insatisfeitos e 23.3% (n=7) como muito insatisfeitos (Tabelas 7 e 8).

Tabela 7
Resultados grau de (in)satisfação com a imagem corporal

Imagem corporal	n	%
Satisfeitos	8	26.7
Relativamente insatisfeitos	15	50.0
Muito insatisfeitos	7	23.3

3.1.4. Resultados na imagem corporal em função do género

Na Tabela 8 pode observar-se a distribuição dos resultados descritivos da imagem corporal nos géneros Feminino e Masculino. Quanto às diferenças na imagem corporal em função do género, verificou-se que os resultados não são estatisticamente significativos, $\chi^2 (2) = 3.117, p = .267$.

Tabela 8
Resultados da satisfação c/ a imagem corporal em função do género

Imagem corporal	Género		Total
	Feminino	Masculino	
Grau de satisfação			
n (%)		n (%)	n (%)
Satisfeitos	4 (50.0)	4 (18.2)	8 (26.7)
Relativamente insatisfeitos	3 (37.5)	12 (54.5)	15 (50.0)
Muito insatisfeitos	1 (12.5)	6 (27.3)	7 (23.3)
Total	8 (100.0)	22 (100.0)	30 (100.0)

3.1.5. Resultados na imagem corporal em função da incapacidade

Na Tabela 9 observou-se o resultado imagem corporal, em função da presença ou não de incapacidade. Pode observar-se que as diferenças entre os jovens com e sem incapacidade quanto à imagem corporal não são estatisticamente significativas, $\chi^2 (2) = 0.321$, $p = .784$.

Tabela 9
Resultados da imagem corporal - jovens com e sem incapacidade

Imagem corporal	Com e Sem incapacidade		Total
	Sem incapacidade	Com incapacidade	
Grau de satisfação			
n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Satisfeitos	2 (20.0)	6 (30.0)	8 (26.7)
Relativamente insatisfeitos	6 (60.0)	9 (45.0)	15 (50.0)
Muito insatisfeitos	2 (20.0)	5 (25.0)	7 (23.3)
Total	10 (100.0)	20 (100.0)	30 (100.0)

3.2. Componente do qualitativa do estudo: percepções dos bailarinos sobre a participação na dança inclusiva

Fazendo uma súmula dos procedimentos da análise de conteúdo das questões de resposta não estruturada do inquérito por questionário, numa primeira leitura são registadas as impressões gerais sobre possíveis elementos recorrentes nas informações (Nascimento & Menandro, 2006). Numa segunda leitura são analisadas as possíveis dimensões e as

contagens parciais dos registos, visando criação de categorias gerais e a identificação de possíveis novas categorias (Nascimento & Menandro, 2006). Segue-se uma terceira leitura para a construção de uma grelha de categorias contendo as temáticas gerais, neste caso, palavras e frases relacionadas e, posteriormente, faz-se o agrupamento de elementos (palavra, neste caso) da categoria geral em subcategorias. Por fim, faz-se a contagem final dos elementos nas subcategorias e nas categorias (Nascimento & Menandro, 2006).

Relativamente à presente amostra de bailarinos (as) com e sem incapacidade (N=30), pertencentes a um grupo de dança inclusiva pertencente à região centro/norte de Portugal, foram realizados os procedimentos previstos na análise de conteúdo (Bardin, 2011). Tal como se pode observar na Tabela 10, emergiram 4 categorias: “Determinação” (n=68, 51.1%), “Participação” (n=19, 7.5%), “Improvisação” (n=25, 18.7%) e “Propósito” (n=14, 10.5%).

Tendo por base as categorias, emergiram 9 subcategorias, a saber: i) dança; ii) inclusão/ estar com os amigos; iii) bem-estar, exercícios; iv) participar em projetos de dança; v) arte/ criar; vi) pertença; vii) motivação; viii) autoimagem/ autoestima (Anexo B).

Relativamente à frequência, verifica-se que a subcategoria “dançar” foi a mais expressiva (n=32, 24.1%), seguida da subcategoria “inclusão” (n=24,18.1%). Com igual frequência as subcategorias “pertença” e “arte/ criar” (n=13, 9.7%), seguindo-se as subcategorias “autoimagem/autoestima” e “participar em projetos de dança” (n=2, 9%).

Tabela 10
Frequências das subcategorias e nas categorias da análise de conteúdo

Dimensões/Categorias	Subcategorias	Frequência Final	Total de frequência (N=133) %
Determinação	dançar	32	24.1
	autoimagem/autoestima	12	9.1
	inclusão	24	18.1
Total da categoria		68	51.1
Participação	bem-estar	9	6.7
	exercícios	10	7.5
Total da categoria		19	14.2
Improvisação	participar em projetos dança	12	9
	arte/ criar	13	9.7
Total da categoria		25	18.7
Propósito	pertença	13	9.7
	motivação	1	0.7
Total da categoria		14	10.5
Total		133	100.0

3.3. Discussão dos resultados

Antes de tudo importa referir às limitações deste trabalho, tais como as fragilidades metodológicas, quanto à dimensão e à natureza da amostra, em muito acrescida com os constrangimentos decorrentes da realidade pandémica, que fez com que nos isolássemos no período em que decorreu esta investigação. Mesmo não sendo por este motivo, sugere-se uma replicação da investigação com uma amostra mais heterogénea e de maior dimensão.

Mediante o exposto procurou-se encontrar uma melhor compreensão do propósito deste estudo de investigação que era perceber qual a perceção de si e dos outros enquanto bailarino(a) de dança inclusiva. Sabendo que a temática ainda constitui um assunto de pouco destaque em alguns contextos, particularmente no quando se aborda o tema envolvendo pessoas com incapacidade, esta matéria carece de uma maior compreensão.

Com efeito, quando se procurou compreender este objeto de estudo no campo da incapacidade fomos confrontados com a existência de constrangimentos pela natureza das questões. Percebe-se que a maioria dos estudos já desenvolvidos são sob o paradigma qualitativo, assumindo um carácter exploratório, interpretativo e naturalista para a compreensão desta temática. Tal pode, eventualmente, ser justificado pela especificidade das características da população em estudo e pela multidimensionalidade do próprio objeto em estudo. Consequentemente, os estudos identificados dão continuidade às principais linhas de investigação que se tem vindo a desenvolver. Na sua generalidade, pretendem dar voz às pessoas com incapacidade e, simultaneamente, identificar os constrangimentos e as barreiras subjacentes, não obstante esta intencionalidade de expressão encontra-se condicionada pela subjetividade inerente às interpretações de cada um dos autores.

Em conformidade com as análises e resultados alcançados que resultam da componente quantitativa do estudo, com análises estatísticas, descritivas e inferenciais, bem como da componente qualitativa, com análise de conteúdo dos relatos dos participantes, assim como o suporte proveniente da revisão da literatura da investigação, irá fazer-se a triangulação dos resultados obtidos, tendo como objetivo articular métodos quantitativos e qualitativos (Flick, 2005; Fielding & Schreier, 2001). Segundo Yin (2005), a triangulação funciona como uma estratégia de validação da combinação de informações de diversas fontes para o estudo do mesmo fenómeno, coadjuvando a promoção da fiabilidade da informação.

Relativamente aos objetivos formulados foram os seguintes:

- Analisar os valores de autoestima e imagem corporal dos participantes do grupo

de dança inclusiva.

No que concerne aos resultados da autoestima dos participantes neste estudo (N=30), os valores encontrados situam-se acima da média $M=31.46 \pm 3.53$ (com Mínimo 24 e valor Máximo 39). Estes dados são relevantes, pois a literatura refere que para que o desenvolvimento do ser humano decorra de uma forma favorável é preciso a existência de um equilíbrio emocional e cognitivo, nomeadamente a existência de boas relações sociais, mas também a presença de uma autoestima positiva (Guimarães, 2012).

Conforme refere Rosenberg (1989, citado Pechorro et al., 2011), a autoestima refere-se à orientação positiva ou negativa que cada pessoa faz de si mesmo, sendo um dos componentes do autoconceito. Este, por sua vez, refere-se aos pensamentos e sentimentos do indivíduo em referência a si próprio. Ainda a relação entre a autoestima e o género dos indivíduos foi tida por Rosenberg (1989) como não sendo homogénea, mas sim superior no sexo masculino especialmente no período da adolescência.

Relativamente aos valores da imagem corporal da amostra (N=30), verificou-se que a média da discrepância entre a Aparência Ideal e Atual foi de $M=1.03 \pm 2.2$ (com valor Mínimo -4 e valor Máximo 7). Com o intuito de se agrupar os participantes consoante o seu grau de (in)satisfação com a imagem corporal, considerou-se o critério Francisco et al. (2012), segundo o qual os valores de discrepância igual a zero foram incluídos no grupo “Satisfeitos”, os valores de discrepância entre -2 e -1 e entre 1 e 2 foram incluídos no grupo “Relativamente Insatisfeitos” (idealizando uma IC menos ou mais volumosa, respetivamente), os valores de discrepância inferiores a -2, e superiores a 2, foram incluídos no grupo “Muito Insatisfeitos” (idealizando uma IC bastante menos ou mais volumosa, respetivamente). Neste sentido, foi encontrada uma maior frequência de jovens relativamente insatisfeitos (n=15; 50%), seguindo-se os que se revelaram satisfeitos com a sua imagem corporal (n=8; 26%) e, por último, os jovens muito insatisfeitos (n= 7; 23.3%).

De acordo com Francisco et al., (2012), a imagem corporal integra várias dimensões, sendo definida por perceções, pensamentos e sentimentos de uma pessoa acerca do seu corpo. Neste sentido, é um processo em constante alteração, pois tal como referem Francisco et al. (2012, p. 63) é algo em constante alteração “as características físicas ou de personalidade da pessoa, processos de socialização e experiências interpessoais, igualmente acontecimentos de vida recentes ou precipitantes, aos quais se associam determinados pensamentos, emoções ou ações”.

- Verificar se há diferenças na imagem corporal (teste de discrepâncias nas silhuetas) e autoestima (Escala de *Rosenberg*), de acordo com o género;

No que concerne aos resultados nas silhuetas (imagem corporal) e na Escala de *Rosenberg* (autoestima) quanto ao género, observa-se que os valores de autoestima são mais elevados no género feminino, embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(26) = 0.956$, $p = .348$.

Lembrando que os valores acima referidos da estatística descritiva da autoestima da amostra que o valor Mínimo é 24 e valor Máximo é 39, com média $M=31.46\pm 3.53$, são repartidos da seguinte forma pelo género feminino, com média $M=31.09\pm 2.94$ e pelo género masculino $M=32.57\pm 5.02$. Contudo, é importante atender que a maioria da amostra é do género feminino, 73.3%, em contraste com o género masculino, 26.7%, o que pode ter interferido com os resultados na autoestima e, desta forma, explicar os resultados.

Em relação às diferenças na imagem corporal, não se apresentaram estatisticamente significativas, $\chi^2(2) = 3.117$, $p = .267$.

Face aos resultados apresentados, as Hipóteses 1 e 2, que previam a existência de diferenças significativas nas variáveis autoimagem (H1) e autoestima (H2) em função do género, não foram confirmadas.

No que concerne a limitações do estudo, tal como a reduzida dimensão da amostra nas faixas etárias é um aspeto que deve ser tido em conta nas fragilidades do estudo. Também em investigações futuras deve procurar-se recolher dados de participantes sem qualquer ligação entre si.

Uma outra reflexão, embora este item se observe nas relações entre autoestima, imagem corporal e género, as questões exploradas nesta investigação não assentaram primordialmente nas diferenças entre géneros. Santos et al. (2018) referem que nos finais dos anos 60 houve um incremento de modalidades físicas e a relação entre homem com os outros e com o mundo cresceram com o feminismo, paralelamente com a revolução sexual, manifestando-se as várias formas de expressão corporal, criando uma perceção de corpo ideal, em contraposição aos corpos com deficiência/incapacidade, estas questões foram tidas somente como contextualização histórica.

No que concerne às matérias abordadas nesta investigação, pretende defender-se os direitos das pessoas com deficiência/incapacidade observando-se o reforço do respeito pela integridade, igualdade, dignidade e liberdade individual das pessoas com deficiência e mitigação da discriminação através de leis, políticas e programas que promovam a sua participação na sociedade (ONU, 2006).

Tendo em conta a revisão da literatura, a autoestima está associada à forma como as pessoas se aceitam a si próprias e valorizam o outro projetando as suas expectativas. Esta é evidenciada nas respostas que os indivíduos dão perante as diversas situações da sua vida (Vincenzo & Aprile, 2013). Embora, não seja só o comportamento dos outros para

com as pessoas com deficiência/incapacidade que é referenciado pelos autores, mas também o conceito autoestima proveniente de pessoas com uma condição estigmatizada, em que se julgam a si próprios de forma negativa (Clement et al., 2015; Corrigan & Rao, 2012). Neste sentido, Macedo (2018) menciona que a autoestima é como a pessoa se vê a si mesma e, não o que os outros a veem. Assim, pode ser entendida como o sujeito se vê, como acha que é ou se sente, o que interfere na maneira como o sujeito percebe, reage e interage com o meio social (Macedo et al., 2012).

- Analisar se há diferenças no que concerne à imagem corporal (teste de discrepâncias nas silhuetas) e autoestima (Escala de Rosenberg) nos grupos com e sem incapacidade.

Conforme refere Grogan (2008, citado por Francisco et al., 2012, p. 62), a insatisfação com a imagem corporal é definida como “pensamentos e sentimentos negativos de uma pessoa acerca do seu corpo”, comumente implica discrepâncias entre a avaliação que a pessoa faz da sua imagem corporal atual e a sua imagem corporal ideal e, esta discrepância é entendida por grande parte dos investigadores como uma medida de (in)satisfação com a imagem corporal.

No que concerne se há diferenças no que respeita às discrepâncias nas silhuetas (imagem corporal) e a Escala de Rosenberg (autoestima) no grupo com e sem incapacidade, voltando a ter em conta dados anteriores, é necessário atender que a amostra de jovens com incapacidade é maior, 66.7%, comparativamente com a amostra de jovens sem incapacidade, 33.3%. Os valores de autoestima são mais elevados nos sujeitos sem incapacidade, embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(26) = 0.591$, $p = .560$.

Relativamente à diferença na imagem corporal, em função da presença ou não de incapacidade, verificou-se que não era estatisticamente significativa, $\chi^2(2) = 0.321$, $p = .784$. De salientar que os resultados foram distribuídos da seguinte forma: relativamente à imagem corporal pelo género masculino observou-se: “Satisfeitos” ($n=4$; 50.0%); “Relativamente Insatisfeitos” ($n=3$; 37.5%); “Muito Insatisfeitos” ($n=1$; 12.5%). Em contraponto, os resultados da imagem corporal no género feminino foram os seguintes: “Satisfeitos” ($n=4$; 18.2%); “Relativamente Insatisfeitos” ($n=12$; 54.5%); “Muito Insatisfeitos” ($n=6$; 27.3%).

Em relação aos resultados na imagem corporal, em função da presença ou não de incapacidade, verificou-se que não era estatisticamente significativa, $\chi^2(2) = 0.321$, $p = .784$. Também aqui valores da autoimagem foram mais elevados no género feminino, sendo que possa ter interferido o facto da maioria da amostra ser do género feminino, em

contraste com o género masculino.

Face aos resultados apresentados, as Hipóteses 3 e 4, que previam a existência de diferenças significativas nas variáveis autoestima (H3) e autoimagem (H4) em função da presença ou não de incapacidade, não foram confirmadas.

Relativamente à revisão da literatura, Angerami (2001) salienta a autoimagem como um processo de organização da própria pessoa. Na mesma linha, Macedo e Andrade (2012) referem que a autoimagem se refere às perceções, aos pensamentos e aos sentimentos sobre o corpo e suas experiências da pessoa, sendo uma experiência subjetiva.

- Auscultar as perceções dos bailarinos (as) com e sem incapacidade sobre a sua participação num grupo de dança inclusiva.

No que concerne ao resultado às questões de resposta não estruturada sobre aspetos relativos às expectativas e participação como bailarino (a) de um grupo de dança inclusiva, verificou-se que subcategoria “dançar” foi a mais expressiva (n=32, 25 %), seguida da “inclusão” (n=24, 18%). Com igual frequência as subcategorias “pertença” e “arte/ criar” e as subcategorias “autoimagem/autoestima” e “participar em projetos de dança” (n=13, 10%). Foram ainda identificadas quatro categorias principais: “Determinação” (n= 68, 51.1%); “Participar” (n= 19, 7.5%); “Improvisação” (n=25, 18.7%) e “Propósito” (N=14, 10.5%).

Neste sentido, em conformidade com os resultados verificado na análise de conteúdo, a subcategoria “dança” foi a mais referida pelos participantes, com 25 %, seguido a subcategoria “inclusão”, com 18%. De igual forma, com igual representatividade na análise de conteúdo, as subcategorias “pertença” e “arte/ criar” e, os elementos “autoconceito/autoimagem”, “autoestima” e “participar em projetos de dança”, os quais foram referidos por 10% dos participantes. Estes resultados que vão ao encontro das principais linhas de investigação neste campo de estudo que objetivam e reforçam que a dança na incapacidade é algo natural, inerente ao ser humano, reforçando a ideia de que a dança, de uma forma geral, desenvolve a autodeterminação que é um direito humano e universal (ONU, 2006).

Conclusão

No decorrer deste trabalho, constataram-se mudanças do paradigma da inclusão, em que se centra na perceção das pessoas com necessidades específicas como autoras das suas próprias histórias de vida, capacitando-as e valorizando-as, e desta forma, construindo-se uma sociedade inclusiva (Alonso & Bermejo, 2001).

Avaliando pelas respostas abertas do inquérito, verificou-se que as perspetivas dos bailarinos com e sem incapacidade são tendencialmente otimistas, tal como se pode constatar pela frequência de registos na subcategoria “dançar”. Desta forma, mitigando constrangimentos das pessoas com incapacidade, podemos considerar que a dança inclusiva, ao ser apresentada de forma artística, pode contribuir para a diminuição de preconceitos e mudanças de crenças e significados que os próprios bailarinos atribuem à deficiência, assim como o meio que os rodeia (Ferreira, 1998; Vieira, 1997). Observou-se que a dança inclusiva possibilita aos bailarinos, com e sem incapacidade, do grupo de dança inclusiva construir relacionamentos socio afetivos, como se pode aferir pela relevância e frequência de registos na subcategoria “pertença”.

Neste contexto, Zitomer e Reid (2011) consideram que a intervenção através da dança pode ser entendida como facilitadora da inclusão de pessoas com incapacidade, o que podendo constatar-se pela frequência de registos na subcategoria “arte/criar”, nomeadamente, as apresentações públicas feitas pelos bailarinos com e sem incapacidade, o que promove o desenvolvimento de capacidades no campo artístico, contribuindo para uma mudança de paradigma, particularmente na alteração da representação social da pessoa com deficiência/incapacidade.

No que concerne à questão inicial deste trabalho que era compreender as perspetivas de jovens com e sem incapacidade sobre si e os outros, enquanto bailarinos de um grupo de dança inclusiva percebe-se, de forma mais reforçada, o desejo de dançar, em primeiro lugar. Seguida, da vontade de “pertença” e de “arte” aliada à “criação”, seguida pela ideia manifestada, de inclusão, talvez, em boa medida, pelo reconhecimento do que conseguem “produzir/ criar”, tanto pela sociedade, quanto pela família, como pelo ciclo de amizades que criam. A força do grupo é como uma entidade viva.

De acordo com Gomes (2014) a autoestima é um conceito que resulta de uma ligação de fatores associados ao seu, ao sujeito e à perceção de si mesmo. Por este motivo, a autoestima é um processo ligado a aspetos avaliativos e emocionais do autoconceito, resultante de um processo avaliativo que o bailarino cria acerca das suas capacidades e desempenho.

Como refere Albright (2012), a dança pode ser um elemento de transformação pessoal e social por permitir experiências, reflexões sobre a aceitação de diferentes corpos e expressões. A intervenção pela improvisação oferece um campo prolífero para os bailarinos com incapacidade desenvolverem competências sociais e de autonomia. Dar nome a cada improvisação serve apenas para potencializar os corpos (Benjamin et al.,2002). A facilitação da improvisação desenvolve a promoção da percepção e da criatividade do bailarino (Benjamin et al.,2002).

Relativamente ao impacto do grupo dança inclusiva na sociedade, parece-nos que as percepções dos bailarinos prendem-se primeiramente com o gosto pela dança, pelo prazer do trabalho em grupo, que por consequência promove, como se observa, na frequência de registos, o autoconceito, autoimagem, autoestima, por conseguinte, promove a transformação individual ou coletiva (social).

Em forma de conclusão, sabendo que o grupo de participantes, amostra nesta investigação, parte do pressuposto da dança inclusiva, com aspirações artísticas ao nível da dança, pode ser tida em conta como facilitadora da mudança da imagem social das pessoas com incapacidade (Silva, 2011). Logo, conseqüentemente, resulta uma maior projeção na participação e inclusão social das pessoas com deficiência/incapacidade (OMS, 2004).

Não se pode deixar de referir que escasseiam estudos sobre os benefícios da dança na percepção dos bailarinos com e sem incapacidade em questões relativas à inclusão social através da dança, assumindo o duplo papel com base em evidência, por um lado, a dança, e ser o coadjuvante ao empoderamento e autodeterminação (Dattilo & Schliens, 1994; Wehmeyer & Meltzer, 1995).

Deve ser dada continuidade a esta linha de investigação, dando voz aos seus intervenientes diretos, que são as pessoas com incapacidade em contextos inclusivos (Amoedo, 2001; Benjamin, 2002; Mattos, 2012; Teixeira, 2011; Vendramin, 2006).

Como referido na revisão da literatura, para além da gradual mudança de paradigmas, o desenvolvimento das pessoas com e sem incapacidade nem sempre acompanham estas mudanças (Cassiano et al., 2019).

Desta forma, como considerações futuras desta investigação, as informações recolhidas na revisão da literatura e, os resultados obtidos podem ser tidos em conta para outras reflexões, ou seja, seria interessante fazer-se a replicação do trabalho com uma amostra mais alargada, de maneira a que se proporcionem um maior número de estudos sobre a importância da dança inclusiva nas pessoas com e sem incapacidade inseridos em contextos sociais, vista como arte. Como referido na revisão da literatura, surgem obstáculos à plena participação das pessoas com deficiência/incapacidade na sociedade, como referem o primeiro Relatório da ONU (2018) devendo-se à discriminação com base nas deficiências,

impossibilitando o acesso à vida social de forma equitativa, e de igualdade de direitos.

Na linha da Agenda de Desenvolvimento Sustentável [ODS - ONU (2030)] (2015), dever-se-á aspirar a uma mudança de paradigma, rumo a uma sociedade equitativa, em que o conceito de inclusão se concretize em pleno.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, H. (1998). *Satisfação com imagem corporal, Autoestima e atividade física. Estudo comparativo em indivíduos de ambos os sexos, dos 45 aos 65 anos* [Dissertação de mestrado em Ciências do Desporto, Universidade do Porto].
- Adams, M., Bell, L. A., & Griffin, P. (2007). *Teaching for diversity and social justice: Sourcebook*. Routledge.
- African Union of the Blind (AFUB, 2009). *State of disabled people's rights in Kenya*. African Union of the Blind.
- Aguiar, C., Moiteiro, A., Correia, N., & Pimentel, J. (2011). Desenhos de investigação de sujeito único em educação especial. *Análise Psicológica*, 1, 167-178.
- Ahmedani, B. (2011). *Mental health stigma: Society, individuals, and the profession*. *Journal of Social Work Values Ethics*, 8(2), 1–16.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer Press.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva: reflexões sobre experiências internacionais*. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto Editora.
- Albright, A. C. (1997). *Choreographing difference: the body and identity in contemporary dance*. University Press of New England.
- Albright, A. C. (2012). *Movendo-se através da diferença: dança e deficiência*. *Revista Cena PPGAC*, 12, 1-30.
- Albright, A. C. (2013). *Movendo-se através da diferença: dança e deficiência*. *Cena* 12, 1-30.
- Albright, A. C. (2013). *Strategic abilities: negotiating the disabled body in dance*. In A. Dils, & A. C. Albright (Eds), *Moving history / dancing cultures: a dance history reader* (pp. 95-109). Wesleyan University Press.
- Almeida, G. A. N., Loureiro, S. R., & Santos, J. E. (2002). A imagem corporal de mulheres morbidamente obesas avaliada através do desenho da figura humana. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 283-292.
- Alonso, M., & Bermejo, B. (2001). *Atraso mental*. McGraw-Hill.
- Alves, F. R. F., Gil, F. C. M., Cataldi, C. L., Paula, O. R., & Ferreira, E. L. (2012). *Proposta metodológica de dança para crianças com deficiência intelectual*. *Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp*, 10(3), 101–112. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637650>.
- Amiralian, M. L. T. M. (1986). *Psicologia do excepcional*. EPU.
- Amoedo, J. H. A. (2001). *Dança e Diferença: Duas visões — Dançando com a Diferença: a dança inclusiva*. In P. Soter & R. Pereira (Eds.), *Lições de Dança* (pp.181- 206). UniverCidade Editora.

- Amoedo, J. H. (2002a). *Dança Inclusiva em contexto artístico – Análise de duas companhias* [Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana].
- Amoedo, J. H. (2002b). *Dança inclusiva em contexto artístico ou dança “por enquanto” inclusiva*. In A. Andries (Ed.), *Cadernos de Textos Educação, Arte, Inclusão* (pp. 51-84). RPEA UniverCidade Editora.
- Amoedo, H. (2004). *Dança Inclusiva em Contexto Artístico: Análise de Duas Companhias*. *Revista Estudos de Dança*, 7/8, 169-177.
- Andrade, D., & Angerami, E. L. S. (2001). A autoestima em adolescentes com e Sem fissuras de lábio e/ou de palato. *Rev Latino-am Enfermagem*, 9(6), 37-41.
- Araújo, C., Pinto, E. M., Lopes, J., Nogueira, L., & Pinto, R. (2008). *Estudo de Caso*. Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.
- Araújo, L.D., Santos, A. L., Rosa, A., & Gomes M. C. et al. (2014). O estágio curricular como práxis pedagógica: representações sociais acerca da criança com deficiência físico-motora entre estudantes de Fisioterapia. *Revista Interface - Comunicação Saúde Educação*, 18(48), 151 -64.
- Artaxo, M. I., & Mutarelli, M. C. (2012). Benefícios da dança e portadores De Síndrome de Down. *Revista de Psicologia*, 14(20), 37-47.
- Aujla I., & Redding E. (2013). Barriers to dance training for young people with disabilities. *British Journal of Special Education*, 40(2), 80-85.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barreto, M. A., & Ferreira, E. L. (2011). Dança esportiva em cadeira de rodas: a história contada pelas vozes de quem dança. *Revista de História Estudos Culturais*, 8, 1-10.
- Barnes C. (1991). *Disabled people in Britain and discrimination*. Hurst.
- Barnes, C. (2009). Un chiste "malo": ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? In P. Brogna (Org.), *Visionese revisiones de la discapacidad*. FCE.
- Barton, L. (2009). La posición de las personas con discapacidad. ¿Qué celebrary por qué cebebrarlo? ¿Cuáles son las consecuencias para los participantes? In P. Brogna (Org.), *Visiones e revisiones de la discapacidad*. FCE.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Faculdade de Motricidade Humana. Serviços de Edições.
- Barreto, D. (1998). Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola. *Conexões*, 1(1), 104.
- Beadle-Brown, J., Richardson, L., Guest, C., Malovic, A., Bradshaw, J., & Himmerich, J. (2014). *Living in fear: Better outcomes for people with learning disabilities and autism*. Project report. Tizard Centre.
- Bednar, R., & Peterson, S. (1995). *Self-esteem: paradoxes and innovation in Clinicaltheory and*

- practice*. American Psychological Association.
- Bellini, M. (2001). Dança e diferença: duas visões. Corpo, dança e deficiência: a emergência de novos padrões. In S. Soter, R. Pereira (Org.), *Lições de Dança 3*. UniverCidade Editora.
- Benjamin, A. (2002). *Making an entrance – theory and practice for disabled and non-disabled dancers*. Routledge.
- Braga, D. M., Melo, A. P., Labronici, R. H., Cunha, M. C., & Oliveira, A. S. (2002). Benefícios da dança esporte para pessoas com deficiência física. *Rev. Neurociências*, 10(3), 153-157.
- Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. Bantam Books.
- Branden, N. (2000). *Auto-estima: como aprender a gostar de si mesmo*. Saraiva.
- Branden, N. (2009). *Como aumentar sua auto-estima*. Sextante.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Brownridge, D. A. (2006). Partner violence against women with disabilities: prevalence, risk, and explanations. *Violence against Women*, 12(9), 805–822.
- Bruce, G. L., & Phelan, J. (2014). Stigma power. *Social Science & Medicine*, 103, 24–32. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.07.035>
- Capucha, L. (2005). *Des afios da pobreza. modos de vida de pobreza e m Portugal*. Celta Editora.
- Capucha, L. (2010). Inovação e justiça social - Políticas activas para a inclusão educativa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 63.
- Cassiano, A. P. C., Marcolan, J. F., & Silva, D. A. (2019). Atenção primária à saúde: estigma a indivíduos mentais. *Rev. Enfermagem UFPE* [On-line], 13, 1-6.
- Corrigan, P., Roe, D., & Tsang, H. (2012). *Challenging the stigma of mental illness*. John Wiley and Sons, Ltd.
- Charlton, J. (1998). *Nothing about us without us: disability, oppression and empowerment*. University of California Press.
- Campbell, J., & Oliver M. (1996). *Disability politics: understanding our past, changing our future*. Routledge.
- Carlés, A. A. (2012). *Historia del ballet y la danza moderna* (2.ª ed.). Alianza Editorial.
- Carneiro, J. N., & Silveira, C. (2003). Organização das práticas de atenção primária no contexto dos processos de exclusão/ inclusão social. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(6), 1827-1835.
- Cavasin, C. (2007). *A Dança na aprendizagem. Associação Educacional Leonardo da Vinci* [Pós-Graduação em Educação Física].

- Clement, S., Schauman, O., Graham, T., Maggioni, F., Evans-Lacko, S., Bezborodovs, N.,
- Morgan, C., Rüsç, N., Brown, J. S., & Thornicroft, G. (2015). What is the impact of mental health-related stigma on help-seeking? A systematic review of quantitative and qualitative studies. *Psychological Medicine*, 45, 11-27.
- Charlton J. (1998). *Nothing about us without us: disability, oppression and empowerment*. University of California Press.
- Coelho Filho, C. A. A. (2007). *Metamorfose de um corpo andarilho: busca e reencontro de algo melhor*. Casa do Psicólogo.
- Coelho, J.A.P.M., Gouveia, V. V., Formiga, N. S., Meira M., & Milfont T. L. (2000). *Escala de auto-imagem: adaptação ao contexto brasileiro*. In Anais do V Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica: Teorização e Prática.
- Coopersmith, S. (1989). *Coopersmith Self-esteem Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Corrigan, P. W., & Rao, D. (2012). *On the self-stigma of mental illness. Stages, disclosure and strategies for change*. *Canadian Journal of Psychiatry*, 57(8), 464–469. <https://doi.org/10.1177/070674371205700804>
- Costa, A. M., & Duarte, E. (2002). *Atividade física e a relação com a qualidade de vida, de pessoas com seqüelas de acidente vascular cerebral*
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências SociHumanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Claro, E. (1988). *Método dança educação física, uma reflexão sobre corporal e profissional*. Cetec.
- Craft, L. L., Pfeiffer, K. A., & Pivarnik, J. M. (2003). Predictors of physical competence in adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (6), 431-438.
- Cross H. (2006). *Interventions to address the stigma associated with leprosy: a perspective on the issues*. *Psychology, Health & Medicine*, 11, 367- 373.
- Dal-Farra, R. A., & Lopes, T. C. (2013). *Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos*. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, 24(3), 67-80.
- Dattilo, J., & Schliens, S. (1994). Understanding leisure service for individuals with mental retardation. *Ment Retard*, 32, 53-59.
- Dattilo, J. (2017). *Inclusive leisure services (4th ed.)*. Sagamore Venture.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948). <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro de 1990. *Define o regime de escolaridade obrigatória*.

- Decreto-Lei nº. 3/2008, de 7 de janeiro de 2008. *Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.*
- Decreto-Lei nº. 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. *Define o regime da Educação Inclusiva.*
- Degener, T., & Quinn, G. (2020a). *A survey of international, comparative and regional disability law reform.* In M. L. Breslin, & S. Yee (Eds), *Disability rights law and policy international and national perspectives.* Ardsley, Transnational Publishers.
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência.* Martins Fontes.
- Dias, M. A. F. (1993). *As representações de sucesso da integração das crianças com necessidades educativas especiais* [Tese de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa]. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10759/1/Tese_Rosa_Cardoso.pdf
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência.* Coleção Primeiros Passos. Brasiliense.
- Driedger D. (1989). *The last civil rights movement.* Hurst.
- Duck S. (1991). *Understanding relationship.* The Guilford Press.
- Ellmerich, L. (1964). *História da dança* (3.ª ed). Ricordi.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Falkenbach, A. (Org) (2010). *Inclusão. Perspetivas para as áreas da educação física, saúde e educação.* Editora Fontoura.
- Faria, L. (2002). A importância do auto-conceito em contexto escolar. In C. Pires, P. Costa, S. Brites, & S. Ferreira (Orgs.), *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp. 87-98). Editorial Diferença.
- Faria, N., & Buchalla, C. M. (2005). A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 8(2), 187-93.
- Faro, A. J. (1986). *Pequena História da Dança* (2.ª ed.). Jorge Zahar Ed.
- Faro, A. J. (1998). *Pequena história da dança* (3.ª ed.). Jorge Zahar Ed.
- Faro, A. J. (2014). *Pequena História da Dança* (4.ª ed.). Jorge Zahar Ed.
- Fielding, N., & M. Schreier (2001), *Introduction: on the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods.* *Forum Qualitative Social Research* (revista on-line), 2(1). <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>.
- Fekete, C., Siegrist, J., Post, M. W. M., & Brinkhof, M. W. G. (2019). Productive activities, mental health and quality of life in disability: exploring the role enhancement and the role strain hypotheses. *BMC Psychol*, 7(1), 2-13.
- Ferraz, W., & Bello, S. E. L. (2014). Rastros Genealógicos de Dança para pensar um corpo

- dançante. *Informe C3*, 1(16), 162-176.
- Ferreira, S. A., Villela, W. V., & Carvalho, R. (2010). Dança na Escola: uma contribuição para a promoção de saúde de crianças e adolescentes. *Investigação*, 10(2), 55- 60.
- Ferreira, E. L. (1998). *Dança em cadeira de rodas: os sentidos da dança como linguagem não-verbal* [Monografia de licenciatura, Universidade Estadual de Campinas, http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275241/1/Ferreira_ElianaLucia_M.pdf]
- Ferreira, E. L. (2005). *Corpo - Movimento - Deficiência: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1312557>
- Fernandez, J. M., & Loureiro, S. R. (1990). Representação da imagem corporal em pacientes portadores de alterações vestibulares - Doença de Ménière. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6(3), 295-307.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and disabled people: issues for discussion international*. World Rehabilitation Fund.
- Flick, U. (2005a), *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (2.^a ed.). Ed. Monitor.
- Fonchetti, D. (2002). *Dança inclusiva: um projeto para a vida*. <https://www.inclusive.org.br/arquivos/14029/comment-page-1>
- Fontes, F. (2016). *Pessoas com deficiência em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Foxx, R. M., & Faw, G. D. (1992). An eight year follow-up of three socialskills training studies. *Ment Retard*, 30, 63-66.
- Foreman, E. K., (1991). *Survey Sampling Principles*. CRC Press.
- Francisco, R., Narciso, I., & Alarcão, I. (2012). (In)Satisfação com a imagem corporal em adolescentes e adultos portugueses: Contributo para o processo de validação da Contour Drawing Rating Scale [CDRS]. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*. <http://hdl.handle.net/10316/36397>
- Freire, C. (2015). *Livro de Atas da III Conferência Internacional para a Inclusão - Includit*. Instituto Politécnico de Leiria.
- Freitas, M. C. R., & Tolocka, R. E. (2005). Desvendando as emoções Dança Esportiva em Cadeira de Rodas. *Rev Bras Ciênc Mov*, 13(4), 41-46.
- Freitas, S. (2019). *O contexto atual da educação inclusiva nas escolas: percepção dos professores* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Fafe]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/30362>.

- Freud, S. (1969). Sobre o narcisismo: uma introdução. In Edição Standard Brasileira de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (pp. 89-122). Imago.
- Gândara, M. (1992). *A expressão Corporal do DV*. Gândara.
- Garaudy, R. (1980). *A Dança da Vida*. Editora Nova Fronteira.
- Garland-Thomson, R. (2002). Integrating disability, transforming feminist theory. *NWSA Journal*, 14(3), 1-32.
- Gascón, M. R. P., Santos, R. F., Capitão, C. G., Fantine-Nogueira, M. C. & Oliveira, A. C. P. (2013). Um corpo que perde o sentido: uma leitura psicanalítica dos pacientes com paraparesia espástica tropical. *Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar*. 16(1), 33–48.
- Geneen, L. J., Moore, R. A., Clarke, C., Martin, D., Colvin, L. A., & Smith, B. H. (2017). *Physical activity and exercise for chronic pain in adults: an overview of Cochrane Reviews*. Cochrane Database Syst.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Estigma notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada* (4.ª ed.). Guanabara Koogan.
- Goñi, E., & Fernández, A. (2009). *El autoconcepto*. In A. G. Grandmontagne (Coord.), *El autoconcepto físico*. Ediciones Pirámide.
- Gonzales L et al. (2006). Accessible rural transportation: an evaluation of the traveler's cheque voucher program. *Community Development: Journal of the Community Development Society*. 37(3), 106-115.
- Gomez, S. C. (2013). The vision for inclusion. *Inclusion*, 1(1), 1–4.
- Gugel, M. A. (2007). *Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho*. Obra Jurídica.
- Goodgame, J. (2007). Beyond words: dance and movement sessions with young people with social, emotional and behavioural difficulties in Estonia. *Support for Learning*, 22(2), 78-83.
- Hadjikakou, K., Petridou, L., & Stylianou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: Investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 17–29.
- Hamrin, E. K., Gustafsson, G., & Jaracz, K. (2012). Quality of life among the elderly with locomotor disabilities in Sweden and Poland in the 1990s. *Qual Life Res*, 21(2), 281-289.
- Heatherston, T. F., & Wyland, C. (2003). Assessing self-esteem. In S. Lopez, & R. Snyder (Eds.), *Assessing positive psychology*. APA.
- Hermans, C. (2016). Differences in itself: redefining disability through dance. *Social Inclusion*, 4(4), 160-167.

- Hodgson, J., & Preston – Dunlop, V. (1991). *Introduction a l'œuvre de Rudolf Laban*. Actes Sud.
- Holder, S., Peterson, E., Stephens, R., & Crandall, L. (2019). Stigma in mental health at the macro and micro levels: Implications for mental health consumers and professionals. *Community Mental Health Journal*, 55(3), 369–374.
- Ingstad, B., & Whyte, S. R. (1995). *Disability and culture*. University of California Press.
- Iturra, R. (1990). *Fugirás à escola para trabalhar a terra: Ensaios de Antropologia social sobre o insucesso escolar*. Escher.
- Jannuzzi, G.M. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Autores Associados*.
- Jespersen, L. N., Michelsen, S. I., Tjørnhøj-Thomsen, T., Svensson, M. K., Holstein, E., & Due, P. (2019). Living with a disability: a qualitative study of associations between social relations, social participation and quality of life. *Disability and Rehabilitation*, 41(11)1275-1286.
- Jovling, A., Virji-Babul, N., & Nichols, N. (2006). Children with down syndrome: discovering the joy of movement. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(6), 34-54.
- Koch, S. C., Mehl, L., Sobanski, E., Sieber, M., & Fuchs, T. (2015). Fixing the mirrors: a feasibility study of the effects of dance movement therapy on young adults with autism spectrum disorder. *Autism*, 19(3), 338-50.
- Kuppers, P (2005). *Disability and contemporary performance — bodies on edge*. Routledge.
- Kernis, M. H. (2005). Measuring self-esteem in context: the importance of stability of self-esteem in psychological functioning. *Journal of Personality*, 73(6), 1569-1605.
- Kwan, V. S. Y., John, O. P., Kenny, D., Bond, M. H., & Robins, R. W. (2004). Reconceptualizing individual differences in self-enhancement bias: an interpersonal approach. *Psychological Review*, 111(1), 94–110.
- Laban, R. (1976). *Choretics*. MacDonald/Evans.
- Laban, R. (1978). *Domínio do movimento*. Summus Editorial.
- Laban, R. (1990). *Dança educativa moderna*. Ícone.
- Lacan, J. (1992). *O seminário, livro 8: a transferência*. Zahar.
- Langer, S. (2006). *Sentimento e forma*. Perspetiva.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- Leite, A., Paul, C., & Sequeiros, J. (2006). O bem-estar psicológico em indivíduos de risco para doenças neurológicas hereditárias de aparecimento tardio e controlos. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3 (2), 113-118.
- Leite, F.H.C. (2005). Contacto improvisação (contact improvisation) um diálogo na dança. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 11(2), 89-110.
- Le Breton, D. (2003). *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Papirus.

- Le Breton, D. (2007). *A sociologia do corpo* (2.^a ed.). Vozes.
- Le Breton, D. (2012). *Antropologia do corpo e da modernidade* (2.^a ed.). Vozes.
- Lopez-Ortiz, C., Gaebler-Spira, D. J., Mckeeman, S. N., Mcnish, R. N., & Green, D. (2019). Dance and rehabilitation in cerebral palsy: a systematic search and review. *Dev Med Child Neurol*, 61(4), 393-398.
- Lundqvist, M., Levin, L., Roback, K., & Alwin, J. (2018). The impact of service and hearing dogs on health-related quality of life and activity level: a swedish longitudinal intervention study. *BMC Health Serv Res*, 18, 497.
- Longdon, E., & Read, J. (2017). People with problems, not patients with illnesses': using psychosocial frameworks to reduce the stigma of psychosis. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 54(1), 24–28.
- Luckasson, R., & Schalock, R. (2013). Defining and applying a functionality approach to intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(7), 657-68.
- Macedo, C. M. V., & Andrade, R. G. N. (2012). Imagem de si e autoestima: a construção da subjetividade no grupo operativo. *Psicologia em Pesquisa*, 6(1), 74-82.
- Maciel, M. (2000). Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *São Paulo em Perspetiva*, 14(2), 51-56.
- Manallamann, M. L. C., & Barreto, S. J. (2010). *A dança e seus efeitos no desenvolvimento das inteligências múltiplas da criança*. Instituto Catarinense de Pós- Graduação.
- Manfrim, P., & Volp, C. (2003). O ritmo criativo da dança. Diálogos Possíveis. *Revista da Faculdade Social da Bahia*, 2, 305- 309.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Report Number.
- Martins, A. (2002). *Didática das Expressões*. Universidade Aberta.
- Marsh, H. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1224- 1236.
- Marsh, H., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of the self- concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Development, social, and clinical considerations*. Wiley.
- Marsh, K. (2016). *Taking Charge — Dance, disability and leadership: exploring the shifting role of the disabled dance artist* [Unpublished PhD Thesis, Coventry University].
- Martins, M. C. (1998). *Didática do ensino de arte: poetizar, fruir e conhecer arte*. FTD.
- Macedo S. (2018). Sofrimento psíquico e cuidado com universitários: reflexões e intervenções fenomenológicas. *ECOS, Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 8(2), 265-277.
- McConachie, H., Colver, A. F., Forsyth, R. J., Jarvis, S. N., & Parkinson, K. N. (2006). Participation of disabled children: how should it be characterised and measured? *Disability and Rehabilitation*, 28(18), 1157–1164.

- McMillan, J. H., & Shumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Scott, Foresman and Company.
- Mendes, A. R. (2011). *Saúde docente: uma realidade detectada – em direção ao bem-estar ea realização profissional* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2721/1/000437482-Texto%2bCompleto-0.pdf>
- Mendes, M. (2017). *A influência de aulas de Dança em ambiente escolar, na atividade física diária de alunos da pré-escola* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/107992>.
- Millum, J., Campbell, M., Luna, F., Malekzadeh, A., & Karim, Q. A. (2019). Ethical challenges in global health-related stigma research. *BMC Medicine*, 17, 84.
- Minayo, M. C. S. (1988). *Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social*. In M. A. Minayo (Org.), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (8ª ed.). Vozes.
- Moreno, E., & De Roda, A. (2003). Social psychology of mental health: the social structure and personality perspective. *The Spanish Journal of Psychology*, 6(1), 3-11.
- Moreira, J. C. C., & Schwartz, G. M. (2009). Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal. *Educar Curitiba*, 33, 205-220.
- Mosquera, J. J. M., Stobaus, C. D., Jesus, S. N., Hermínio, C. I. (2006). Auto-imagem, auto-estima e auto-realização. *UNL revista*, 1(2), 1-13.
- Nascimento, A. R., & Menandro, P. R. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(2), 72-88.
- Nunes, S.M. (2005). *Fazer dança e fazer com dança: perspectivas estéticas para os corpos especiais que dançam*. Ponto de Vista Florianópolis.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. (2017). *Pessoas com deficiência em Portugal: indicadores de direitos humanos 2017*. Instituto Superior de Ciências Sociais Políticas, Universidade de Lisboa.
- Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. (2018). *Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos 2018*. Instituto Superior de Ciências Sociais Políticas, Universidade de Lisboa.
- Oliveira, A. M. R., & Casal, H. M. V. (2001). Auto-estima do diabético e atividade física. *Revista Digital - Buenos Aires*, 6 (32), 1-2.
- Oliveira, L., Rubiane, K., Marília, R., & Batistella, P. (2002). Dança e o desenvolvimento motor de portadores de Necessidades Educativas Especiais-Pnees. *Revista Educação Especial*, 89 – 96.

- OMS (2012). Relatório mundial sobre a deficiência. *World Health Organization*, SEDPcD.
- ONU (1996). *Normas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*. ONU.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
- Organização das Nações Unidas. (1995). *Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*. Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Desenvolvimento Sustentável da Agenda ONU 2015-2030*.
- Organização Mundial da Saúde, CIF (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais]. Editora da Universidade de São Paulo — EDUSP.
- Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)*. Direção-Geral da Saúde.
- Organização Mundial de Saúde (OMS, 2006). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. ONU.
- Organização Mundial de Saúde (OMS) (2011). *World report on disability 2011*. OMS.
- Padilha, A. M. L. (2001). *Práticas pedagógicas na educação especial*. Autores Associados.
- Parra, D.V. (2009). *A Dança na Contemporaneidade: um foco em dois centros de Formação* [Dissertação de Mestrado em Performance Artística – Dança, Universidade Técnica de Lisboa].
- Pareyson, L. (1993). *Estética: teoria da formatividade*. Vozes.
- Patterson, I., & Pegg, S. (2009). Serious leisure and people with intellectual disabilities: benefits and opportunities. *Leisure Studies*, 28(4), 387–402.
- Paviani, J. (2011). A função educativa da dança em Platão: as leis, livro II, 652 a —674 c. *Do Corpo: Ciências e Artes, Caxias do Sul*, 1(1), 1-10.
- Peralta, F., & Arellano, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *Revista CES Psicología*, 7(2), 59-77.
- Perez-Flores, J., Hernandez-Torres, A., Monton, F., & Nieto, A. (2020). Health-related quality of life and depressive symptoms in Friedreich ataxia. *Quality of Life Research*, 29, 413–420.
- Pechorro et al. (2011). Validação da escala de auto-estima de Rosenberg com adolescentes portugueses em contexto forense e escolar. *Arquivos de Medicina*, 25(5-6), 174-179.
- Penna, L. (1990). Imagem corporal: uma revisão seletiva de literatura. *Psicologia USP*, 1(2), 167-174.

- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1982). *Loneliness research: A survey of empirical finding*. In L. A. Peplau, & S. E. Goldstein (Org.), *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness*. NIMH.
- Pinto, A. (2005). *Educação pela Arte para uma cultura intercultural* [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta].
- Pintor, N. A. M., Llerena Jr., J. C., & Costa, V. A. (2012). Educação e saúde: um diálogo necessário às políticas de atenção integral para pessoas com deficiência. *Revista Educação Especial*, 25(43), 203–216.
- Platão (1999). *As leis (ou da legislação) e Epinomis*. Edipro.
- Pimentel, A. (2011). *Inclusão de crianças com trissomia 21 no ensino regular* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garret]. <https://core.ac.uk/download/pdf/48575636.pdf>
- Pomar, C. (coord.), Balça, A., Conde, A., García, A., Martos, A., Nogueira C., ... Tavares, T. (2012). *Guião de Educação Género e Cidadania. 2º ciclo do ensino básico*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (ed). Lisboa.
- Punch, R., & Hyde, M. (2005). The social participation and career decisionmaking of hard-of-hearing adolescents in regular classes. *Deafness & Education International*, 7(3), 122–138.
- Quiles, M. J., & Espada, J. (2014). A autoestima na infância e na adolescência – superar o défice de autoestima, melhorar o rendimento escolar e aumentar a autoconfiança. In M. J. Quiles (Ed.) *Mejora las habilidades de tus estudiantes* (pp.59- 68). Universidad Miguel Hernández.
- Quinn, G., & Degener, T. (2002b). *The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability*. United Nations.
- Ramos, E. S., & Noronha, E. L. (2006). Benefício da dança às pessoas com necessidades educacionais especiais_PNEE(s) com deficiência mental. *Revista eletrónica Abores, Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo*.
- Ribas, T. (1959). *Que é o Ballet* (3.ª ed). Coleção Arcádia.
- Ribas, J. B. C. (1994) *O que são pessoas deficientes* (6ª ed). Brasiliense.
- Robbins, S. P., Judge, T. A., & Sobral, F. (2010). *Comportamento organizacional*. Pearson Prentice Hall.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141–156.
- Samuels, B. M. (2009). *Can the differences between education and neuroscience be overcome by mind, brain, and education?* *Mind, Brain, and Education*, 3(1), 45–55.

- Santos, A. L. A., & Camargo, L. O. L. (2018). Dança do ventre: da tradição à modernidade. *Licere, Belo Horizonte*, 21(1), 22-46.
- Santos, P. J., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de autoestima de Rosenberg. *Psicología: Teoria, Investigación e Prática*, 8(2), 253–268.
- Santos, E. C., & Coutinho, D. M. B. (2008). Pessoas com deficiência e dança: uma revisão de literatura. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 3(1), 110-116.
- Santos, W. (2010). Deficiência, desigualdade e assistência social: o Brasil e o debate internacional. In D. Diniz, & W. Santos (Eds.), *Deficiência e discriminação* (pp.117-141). Letras Livres: Ed. UNB.
- Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto Editora.
- Scarpato, M. (2001). Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. *Cadernos CEDES*, 21(53), 57-68.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos* (7.^a ed.). WVA.
- Sedikides, C., & Strube, M. J. (1997). Self-evaluation: To thine own self be good, to thine own self be sure, to thine own self be true, and to thine own self be better. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 209-269.
- Sedikides, C., & Gregg, A. P. (2003). Portraits of the self. In M. A. Hogg, J. Cooper (Eds.), *Sage handbook of social psychology* (pp. 110-138). Sage Publications.
- Sedikides, C., & Gregg, A. P. (2008). Self-enhancement: food for thought. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 102-116.
- Sekhri, A. (2019). Participation in extracurricular activities: a boon for children with special needs. *Journal on Educational Psychology*, 12(4), 37-44.
- Shavelson, R., & Marsh, H. (1986). On the structure of self-concept. In R. Schwarzer (Ed.), *Self related cognitions in anxiety and motivation*. Laurence Erlbaum.
- Shea M. (2019). The Quality of Life is Not Strained: Disability, Human Nature, WellBeing, and Relationships. *Kennedy Inst. Ethics J.*, 29(4), 333-366.
- Searle, M. S., Mahon, M. J., Iso-Ahola, S. E., Sdrolias, H. A., & Van Dyck, J. (1995). Enhancing a sense of independence and psychological well-being among the elderly: A field experiment., *Journal of Leisure Research*, 27, 107-124.
- Serre, J. C. (1982). *Les études et la recherche en danse à l'Université de Paris- Sorbonne*. La Recherche en Danse.
- Schleien, S., & Ray, M. T. (1988). *Community recreation and persons with disabilities: strategies for integration*. Brookes.
- Schloss, P., Smith, M., & Kiehl, W. (1986). Rec club: A community centered approach to recreational development for adults with mild to moderate retardation. *Educ Train*

- Ment Retard*, 21(4), 282-288.
- Siebers, T. (2010). *Disability Aesthetics*. University of Michigan Press.
- Shields, N., Mudoch, A., Loy, Y., Dodd, K. J., & Taylor, N. F. (2006). A systematic review of the self-concept of children with cerebral palsy compared with children without disability. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48, 151–157.
- Shogren, K., & Broussard, R. (2011). Exploring the perceptions of self-determination of individuals with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(2), 86–102.
- Soares, J. F., & Siqueira, A. L. (2002). *Introdução à Estatística Médica* (2.^a ed). Coopmed.
- Silva, L. (2006). O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 424-561.
- Siqueira, D. C. O. (2006). *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Autores Associados.
- Smith, R. D. & Andresen, E. M. (2004). Disability, gender, and unemployment relationships in the United States from the behavioural risk factor surveillance system. *Disability & Society*, 19(4), 403-414.
- Silva, M. G. M. S., & Schwartz, G. M. (1995). Expressividade na dança: visão do profissional. *MOTRIZ*, 5(2), 168-177.
- Silva, O. M. (1987). *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. Cedas.
- Silva, O. M. (1988). O significado da integração social das pessoas deficientes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 9(3), 9-16.
- Silva, V. (2015). *Benefícios afetivos sociais da prática da dança para estudantes dos núcleos de arte da Prefeitura do Rio de Janeiro* [Tese de Doutorado, Faculdade de Motricidade Humana Universidade de Lisboa]. <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/11668/1/Tese%20Val%C3%A9ria%20de%20A.%20Silva%20.pdf>
- Silva, L. M. (2006). O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 424-561.
- Sit, C. H. P., Lau, C. H. L. & Vertinsky, P. (2009). Physical activity and self-perceptions among Hong Kong Chinese with an acquired physical disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(4), 321–335.
- Sousa, A.(s/d). *A dança educativa na escola. Movimento educativo-expressão corporal – dança criativa*. Básica Editora.
- Stainback, S., Stainback, W., East, K., & Sapon-Shevin, M. (1994). *A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities*. *Exceptional Children*, 60(6), 486-490.
- Stinson, M. S., & Antia, S. D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing

- students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163–75.
- Suc, N.X., Lešnik, B., & Erpič, S.C. (2015). Differences in self-concept among persons with disabilities due to practicing adaptive alpine skiing. *Kinesiologia Slovenica*, 21(3), 34–42.
- Taleporos, G. & McCabe, M. P. (2002). Body image and physical disability – personal perspectives. *Social Science & Medicine*, 54(6), 971-980.
- Tam, S. F., Chan, M. H., Lam, H. W. & Lam, L. H. (2003). Comparing the self- concepts of Hong Kong Chinese adults with visible and not visible physical disability. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 137(4), 363-72.
- Tavares, T. (2012). *Guião de Educação Género e Cidadania. 2º ciclo do Ensino Básico*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Tavares, I. M. (2005). *Educação, corpo e arte*. IESDE.
- Tough, H., Siegrist, J. A., & Lewis-Holmes, E. (2008). Reducing stigma and discrimination: candidate interventions. *International Journal of Mental Health Systems*, 2, 3. doi:10.1186/1752-4458-2-3 PMID:18405393.
- Tuckaman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Instituto de Inovação Educacional.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. UN.
- Van Kolck, O. L. (1987). A doença e a imagem corporal: campo fértil de pesquisas. *Boletim de Psicologia*, 37 (87), 46-48.
- Varregoso, I., Monteiro, E., Rodrigues, J., & Alves, S. (2014). Dançar - vivências contemporâneas na comunidade. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 4-11.
- Verdugo, M., Vicente, E., Fernández-Pulido, R., Gomez-Vela, M., Wehmeyer, M., & Guillén, V. (2015). A psychometric evaluation of the ARC-INICO Self- Determination Scale for adolescents with intellectual disabilities. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(2), 149-159.
- Vendramin C. (2013). Diversas danças – diversos corpos: discursos e práticas da dança no singular e no plural. *Do Corpo: Ciências e Artes*, 1(3), -18.
- Verrent, J. (2007). *Dance and disability in Scotland*. Scottish Arts Council.
- Vieira, A. I. (1997). *Deste corpo que dança: O significado da dança para o indivíduo portador de lesão medular* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/285052/1/Vieira_Arabells_M.pdf
- Vieira, A. I, & Tavares, M. C. G. (1997). *A dança e os indivíduos portadores de lesão medular*. Motrivivência.

- Vianna, N. G. (2018). *Ruídos e silêncios: uma análise genealógica sobre a surdez na política de saúde brasileira* [Tese Doutorado, Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas].
- Whatley, S. (2007). Dance and disability: the dancer, the viewer and the presumption of difference. *Research in Dance Education*, 8(1), 5-25.
- Wallace, J. (2010). Mental health and stigma in the medical profession. *Health*, 16 (1), 3–18.
- Walker, I. (2012). Understanding disability studies and performance studies. *Research in Dance Education*, 13 (3), 335-339.
- Wehmeyer, M. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 23(1), 5–16.
- Wehmeyer, M. L. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. Guilford Press.
- Wehmeyer, M. L., & Abery, B. H. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 399-411.
- Wehmeyer, M. L., Metzler, C. A. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey. *Ment Retard*, 33(2), 111-119.
- Williams, R., & Dattilo, J. (1997). Effects of a leisure education on self-determination, social interaction, and positive affect of young adults with mental retardation. *Therapeutic Recreation Journal*, 31, 244-258.
- Winnick, J. P. (1995). *Adapted physical and sport library of congress cataloging*. Human Kinetics Publishers.
- World Bank (2009). *People with disabilities in India: from commitments to outcomes*. World Bank.
- World Health Organization, WHO (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps - Manual of classification relating to the consequences of disease*. WHO.
- World Health Organization, WHO (2001). *International classification of functioning, disability and health*. WHO. <https://iris.who.int/handle/10665/78691>.
- World Health Organization, WHO (2011). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429.pdf?sequence=1>

ANEXOS

ANEXO A – Grelha de categorias

Perguntas	Amostra	O que mais gosta de fazer nos tempos livres?	Que tipos de atividade são desenvolvidas no Dançando @Diferença?	Qual é a sua motivação / interesse em participar no Dançando @Diferença?	Qual a maior dificuldade para si na participação?	O que mais gosta de fazer no Dançando @Diferença	Dê uma sugestão de uma atividade que gostaria de fazer no Dançando @Diferença.
Bailarinos							
M_C	A1	Ouvir música e filme	Ritmo	Gosto de qualquer dança	Comunicar e ouvir	Participar	Andar correr
F_S	A2	Ver filme, ioga, estar na internet.	Criação e interpretação de movimentos corporais, dança..	Sentimento de pertença	Exposição	De fazer duetos de forma livre e criativa	Mais atividades de teatro, interpretação e música.
F_S	A3	Viajar	Inclusão	Dançar, criar competências	Não sinto dificuldades	Viver	Dançar numa sala emblemática
M_C	A4	Escrever, passar tempo	Dança, criação, aulas	Passar tempo livre e fazer atividades, se	Nenhuma	Dançar e tentar criar	Atividades criativas

				houver			
F_S	A5	Ler, estar com a família, cinema	Artes performativas	Interagir com qualquer tipo de pessoas	Habilidade para a dança	Estar com as pessoas	Piqueniques
F_C	A6	Ler e estar com a minha família	Motivar as pessoas	Aprender	Dançar no meu lado direito	Dançar e estar com os meus colegas	Eu acho que não vou dar nenhuma sugestão
F_S	A7	Kayaque, Paddle Board, yoga, ver o mar, contatar com a natureza e ler	Dança, inclusão social, exercícios físicos, interação social, relaxamento, concentração	Adoro participar no Dançando com a Diferença	Tenho dificuldade na lateralidade	Eu gosto de fazer os exercícios propostos e as práticas, gosto do ambiente e dos restantes elementos do grupo	Tai chi
F_S	A8	Ouvir música, ler, estar com a família e amigos, passear	Auto conceito, auto imagem, auto confiança	Dançar, expressar-me	Não ter a agilidade e endurance que gostaria de ter	Estar com todos e dançar	Ações de divulgação, mostrar o quanto a atividade artística é importante
F_C	A9	Croché	Dança	Gosto	Dores de pernas	Exercícios	Exercícios de ginástica

				de dançar	e costas		
F_C	A10	Jogar à bola e fazer fios	Conversar com ele	Fazer coisas novas	Cansativo	Ouvir musica	Dançar a Lambada
M_C	A11	Jogar a bola	Ouvir e dançar	Porque tem barba	Estar com a venda nos olhos	Ouvir musica	Jogar com Bolas
F_C	A12	Ver televisão	Fazer os exercícios de peso	Gosto de dançar	Nenhuma	Exercício com os arcos	Ginástica
F_C	A13	Fazer carteiras	Dança	Muito interesse e motivação	Alguns movimentos	Dançar e conviver com o grupo	Dançar outros estilos de dança
M_C	A14	Jogar a bola	Dançar	Gosto de dançar	Alguns movimentos e compreender o que é pedido	Interagir com os outros	Dançar com bolas
F_C	A15	Fazer crochet	Dançar, movimentar o corpo	Muito motivada e interessada	Em nada	Dançar	Aprender outras danças
M_C	A16	Jogar à bola	Dança	Gosto de participar	Entender o que me é pedido	Cantar	Cantar
M_C	A17	Jogar no computador	Dançar	Sim gosto	Alguns movimentos	Dançar	Dançar em frente ao espelho
F_C	A18	Ler, dançar,	Dança, representação.	As atividades	Falta de tempo	Tudo que	Atividades que melhorassem a

		conversar com amigos, ver filmes		desenvolvidas e o espírito de equipa		envolve expressão corporal	técnica da dança
F_C	A19	Escrever	Dança contemporânea	Dançar	Concentração	Atividades	Marionetas
F_S	A20	Dançar, Conviver com os amigos	Expressão e movimento corporal/ Dança	O DCD é um lugar especial de expressão individual e partilha. Crescemos todos juntos, cada um ao seu ritmo e o que nos une é a dança!	Disponibilidade de tempo	Participar	Continuar a trabalhar em grupo como antes do COVID
M_C	A21	Estar no meu quarto	Dança	Ser feliz a dançar	Dançar	Conviver com meus amigos	Aula ao ar livre
F_S	A22	Estar com a família e amigos	Atividades de concentração, expressão corporal, alguma imaginação e criação de movimentos	Melhorar a expressão corporal e aprender novas técnicas de dança para	Por vezes fico um pouco inibida	Sermos capazes de criar uma coreografia e concretiza-la para apresentação	Continuar a realizar as atividades planeadas para a concretização de coreografias de dança

				desenvolver com os utentes			
F_S	A23	Viajar, dar passeios a pé, ver espetáculos	Dança, relaxamento/alongamentos, concentração, criação artística, interação com os outros elementos, trabalho de grupo	A motivação é enorme, porque é uma atividade essencial para mim	A organização familiar	A criação artística e a superação de limites	Um lanche convívio com todos os elementos num parque
F_S	A24	Cozinhar, comer, ler, passear, ver TV	Dinâmicas de grupo, trabalhar as relações interpessoais através da dança, coreografias, trabalho de (auto)motivação, treino físico, sessões de relaxamento/momentos zen, entre outros.	Libertar corpo e mente, perceber que o meu mundo é muito mais rico pela diversidade de pessoas que se cruzam na minha vida.	Alguma timidez, que me inibe a expressão corporal e, por vezes, a relação interpessoal	Muitas vezes, fico a um canto a olhar o grupo e a ver, observar e perceber/concluir a beleza da diversidade.	Continuar o que tem sido feito até aqui.
F_S	A25	Viajar	Dançar	Inclusão. Participação.	Por vezes entender de imediato o exercício	Expressar livremente	Nenhuma.

F_S	A26	Viajar	Várias, centradas em torno da dança, mas centradas no bem-estar dos elementos do DCD.	Considero que o DCD é um projeto genuíno a que gosto de estar associada.	A minha descoordenação motora	Interagir com os outros.	Dançar na natureza, ao ar livre.
M_C	A27	Passear	Integração e Sociabilização	Convívio	Disponibilidade	Observação da Produção	Nada
F_S	A28	Caminhadas; ler; ouvir música	Dança; Dinâmicas de grupo para trabalhar a confiança no outro; expressão corporal;	Gosto pela dança; diversidade do grupo é uma motivação; trabalho desenvolvido é um fator evolução na minha atividade profissional;	Horários da minha atividade profissional	Descobrir novas formas de contornar os problemas. O trabalho com o grupo, possibilita desenvolver novas estratégias nas rotinas diárias.	Produzir c/regularidade a partir de coleções de arte
F_S	A29	Passear e ler.	Criação de movimentos de acordo com sugestões do	A participação inclusão de	Conseguir motivar todos	Ver as diferentes formas de	Maior participação de alunos sem deficiência.

			professor ou aluno.	todos os alunos		participação.	
F_C	A30	Ler, jogar computador, fazer piqueniques, escrever e passar tempo nas redes sociais.	No dançando com a diferença, são desenvolvidas atividades que promovem a inserção da pessoa com deficiência no universo artístico. Sabermos que a nossa diversidade funcional é o que, muitas vezes, nos torna mais únicos e capazes de fazer coisas bonitas.	A dança sempre foi uma área que despertou interesse em mim.	Ter a capacidade de adaptar as atividades de forma autónoma	Exercício de improvisação	Gostaria de ter mais criações e atuações, que espero serem possíveis assim que a pandemia amainar
F_C	A31	Andar de bicicleta, jogar futebol	Dança, teatro	Aprender coisas novas	Fixar o olhar nos olhos de alguém	De tudo	Cantar
F_C	A32	Ouvir música, jogar jogos	Dança, ginástica	Pelos colegas, e gosto pelo que faço lá	Nenhuma	Brincar/falar com os colegas	Teatro circense
M_C	A33	Passear, dançar, dormir	Dança	Gosto de dançar	Aprender a dança com a colega	Dos ensaios	Ballet

M_S	A34	Passear	Jogos e dançar	Dança	Não sei	Dançar e música	Histórias a dançar
-----	-----	---------	----------------	-------	---------	-----------------	--------------------

Legenda:

- Homens - F
- Mulher- M
- Sem incapacidade - N
- Com incapacidade - S

ANEXO B– Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias	Distribuição das frequências	Registo de Frequência	Total de frequências (Total de frequências = 133) (%)
Determinação	Dançar	A1,A3,A2,A4,A5,A6,A7,A8,A9,A10,A11,A12,A13,A14,A15,A16,A17,A18,A19,A20,A21,A22,A23,A24,A25,A26,A28, A30,A31,A32,A33,A34	32	25
	Auto conceito, auto imagem, auto confiança	A8,A19,A20,A22,A23,A24,A25,A26,A28,A30,A31,A33	12	9
	Inclusão	A1,A2,A3,A5,A6,A7,A8,A13,A14,A18,A20,A21,A22,A23,A24,A25,A26,A27,A28,A29,A30,A31,A32,A33	24	18
Participar	Bem-estar	A7,A20,A22,A23,A24,A26,A27,A30,A31	9	7
	Exercícios	A1,A2,A7,A9,A12,A18,A22,A23,A24,A32	10	7,5
Improvisação	Participar em projetos de dança	A1,A2,A4,A7,A16,A20,A22,A23,A26,A27,A29,A31	12	9
	Arte/ criar	A2,A3,A4,A5,A7,A18,A19,A22,A23,A24,A28,A29,A30	13	10
Propósito	Pertença	A1,A2,A7,A10,A11,A18,A20,A21,A23,A26,A27,A32,A33	13	10
	Motivação	A6,A13,A15,A23,A29,A31,A32,A33	8	6
	Total		133	100

ANEXO C- Consentimento Informado e Autorização

Consentimento Informado e Autorização

Investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial - domínio cognitivo e motor, a decorrer na Escola Superior de Educação Superior de Viseu.

O atual trabalho de investigação, intitulado "Qual a perceção de si e dos outros enquanto bailarinos de dança inclusiva", insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Educação Especial e tem como principal objetivo clarificar se há melhoria ou não na perceção de si e dos outros participando dança inclusiva.

Pretendemos contribuir para um melhor conhecimento sobre este tema, sendo necessário, para tal, incluir neste estudo a participação de todos os bailarinos o Grupo Dançando com a Diferença em Viseu. É por isso que a sua colaboração é fundamental.

O resultado da investigação, orientado pela Professora Doutora Sara Felizardo e co orientador Professor Doutor José Sargento, será apresentado na Escola Superior de Educação Superior de Viseu podendo, se desejar, contactar a sua autora para se inteirar dos resultados obtidos.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações recolhidas serão efetuadas através de dois questionários.

Qualquer informação será confidencial e não será revelada a terceiros, nem publicada.

A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal fato tenha consequências para si.

| Aluna: Teresa Maria Ferreira da Costa

| Contato: 917280098

| Correio eletrónico: teresaferreiracosta@gmail.com

Nota:

Como foi um Consentimento Informado e Autorização *online*, ainda se colocou duas questões que os participantes teriam que responder:

- Proteção de dados: Depois de ler as explicações acima referidas, declaro que aceito participar nesta investigação.

- Sim

- Não

- Proteção de dados: qualquer informação será confidencial e não será revelada a terceiros, nem publicada. A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal fato tenha consequências para si.

- Concordo

ANEXO D - Pedido de autorização para aplicação da versão portuguesa Contour Drawing Rating Scale (CDRS; Thompson & Gray, 1995) de Rita Francisco, Isabel Narciso e Madalena Alarcão

2 mensagens

teresa costa <teresaferreiracosta@gmail.com>

30 de maio de 2020 às 23:13

Para: madalena.alarcao@uc.pt, ritafrancisco@ucp.pt

Exmo.(as),

Senhora Professora Doutora Madalena M. Alarcão e Silva,
Senhora Professora Doutora Rita Mafalda Costa Francisco,
Senhora Professora Doutora Isabel Narciso

Assunto: Pedido de autorização para aplicação da versão portuguesa Contour Drawing Rating Scale (CDRS; Thompson & Gray, 1995)

Teresa Maria Ferreira da Costa, aluna na Escola Superior de Educação, Viseu, no mestrado Educação Especial domínio cognitivo e motor encontra-se presentemente a desenvolver uma dissertação de mestrado sob a orientação da Professora Doutora Sara Felizardo e coorientação Professor Doutor José Sargento cuja temática é acerca da perceção de si e dos outros enquanto bailarinos que praticam dança inclusiva.

A presente investigação científica tem como finalidade compreender se há benefícios com a prática da dança inclusiva na construção dessa perceção positiva.

O trabalho supracitado tem apenas finalidades académicas, pelo que serão salvaguardados a proteção dos direitos e liberdade dos indivíduos que estejam dispostos a colaborar nesta investigação. Será garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Agradeço desde já a disponibilidade dispensada, estando ao dispor para fornecer qualquer esclarecimento adicional.

(Nota: falta o contato da Senhora Professora Doutora Isabel Narciso para que possa fazer este pedido formal. Neste sentido, solicitava, a disponibilidade do correio eletrónico para que o possa fazer.)

Sem outro assunto de momento,

Viseu, 30 de maio de 2020

Com os melhores cumprimentos,

Teresa Costa

Rita Francisco <ritafrancisco@fch.lisboa.ucp.pt>

31 de maio de 2020 às 13:48

Para: teresa costa <teresaferreiracosta@gmail.com>

Cc: Madalena Alarcão <madalena.alarcao@uc.pt>

Cara Teresa Costa,

Antes de mais, felicito-a pelo tema da sua dissertação de mestrado.

Tem a nossa autorização para utilizar a Escala que refere, e que envio em anexo, bem como o artigo relativo à adaptação para a população portuguesa.

Cumprimentos e votos de bom trabalho,

Rita Francisco

Professora Auxiliar | Coordenadora do *CRC-W: Católica Research Centre for Psychological, Family and Social Wellbeing*
Coordenadora do Mestrado em Psicologia do Bem-estar e Promoção da Saúde

Assistant Professor | Director of CRC-W: Católica Research Centre for Psychological, Family and Social Wellbeing
Coordinator of the Master in Psychology of Wellbeing and Health Promotion



CATOLICA
FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS

LISBOA

ANEXO E - Pedido de autorização para aplicação da versão portuguesa Escala de Auto-Estima de Rosenberg.

2 mensagens

teresa costa <teresaferreiracosta@gmail.com>
de 2020 às 16:33 Para: ppechorro@gmail.com

25 de maio

Exmo. Senhor Professor Doutor Pedro Fernandes dos Santos Pechorro

Assunto: Pedido de autorização para aplicação da versão portuguesa Escala de Auto-Estima de Rosenberg.

Teresa Maria Ferreira da Costa, aluna na Escola Superior de Educação, Viseu, no mestrado Educação Especial domínio cognitivo e motor encontra-se presentemente a desenvolver uma dissertação de mestrado sob a orientação da Professora Doutora Sara Felizardo e co orientação Professor Doutor José Sargento cuja temática é acerca da perceção de si e dos outros enquanto bailarinos que praticam dança inclusiva.

A presente investigação científica tem como finalidade compreender se há benefícios com a prática da dança inclusiva na construção dessa perceção positiva.

O trabalho supracitado tem apenas finalidades académicas, pelo que serão salvaguardados a proteção dos direitos e liberdade dos indivíduos que estejam dispostos a colaborar nesta investigação. Será garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Agradeço desde já a disponibilidade dispensada, estando ao dispor para fornecer qualquer esclarecimento adicional.

Sem outro assunto de momento,

Com os melhores cumprimentos,

Viseu, 26 de maio de 2020

Com os melhores

cumprimentos,

Teresa Costa

Pedro Pechorro <ppechorro@gmail.com>

25 de maio de 2020 às 16:36 Para: teresa costa <teresaferriracosta@gmail.com>

Boa tarde.
Pode utilizar a rses na sua investigação

Cumpts
Pedro Pec

Questionário

O atual trabalho de investigação intitulado “Qual a perceção de si e dos outros enquanto bailarino(a) de dança inclusiva”, insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação de Viseu e, tem como principal objetivo clarificar se há melhoria ou não na perceção de si e dos outros enquanto bailarino(a) de dança inclusiva. Pretendemos contribuir para um melhor conhecimento sobre este tema, sendo necessário, para tal, incluir neste estudo a participação de todos os bailarinos o Grupo Dançando com a Diferença em Viseu. É por isso que a sua colaboração é fundamental.

Desde já gratos pela atenção prestada.

Aluna : Teresa Maria Ferreira da Costa

Contato: 917280098

Correio electrónico: teresafferreiracosta@gmail.com

*Obrigatório

1. Nome (informação que é somente usado por mim) *

2. Idade *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

3. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

4. Estado Civil *

Marcar apenas uma oval.

- Casado
- Solteiro
- Divórcio
- União de Facto

5. Com que vive *

Marcar apenas uma oval.

- Sozinho(a)
- Com a família
- Com colegas

6. Habilitações *

Marcar apenas uma oval.

- 1.º CEB
- 2.º CEB
- 3.º CEB
- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós Graduação
- Mestrado Doutoramento
- Não se aplica

7. Profissão *

8. Há quantos anos está no Dançando com a Diferença *

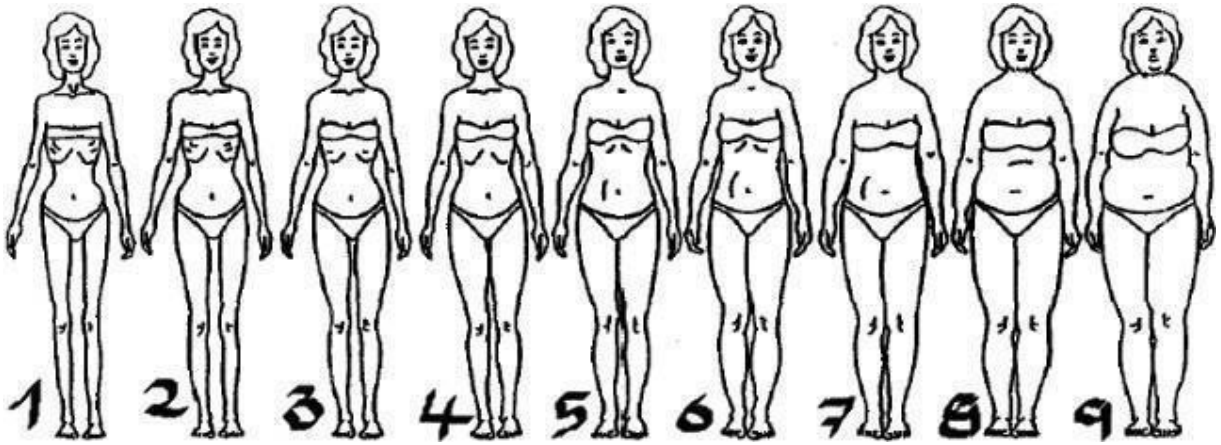
Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Outros

II Parte CDRS (Thompson & Gray, 1995; versão portuguesa Francisco et al., 2012) Observe com atenção

Untitled Section

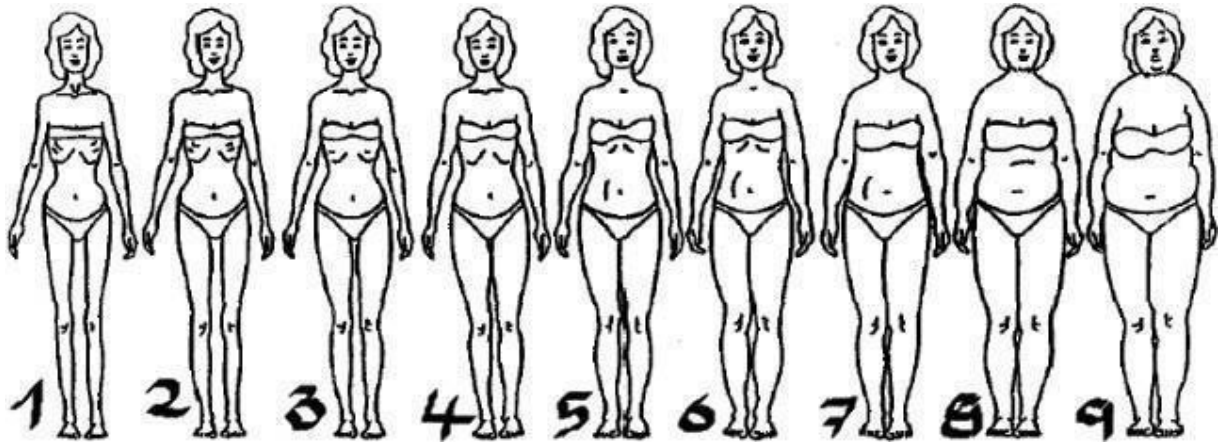
9. Se for MULHER seleccione a que mais se aproxima da sua aparência atual. *



Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- Não se aplica.

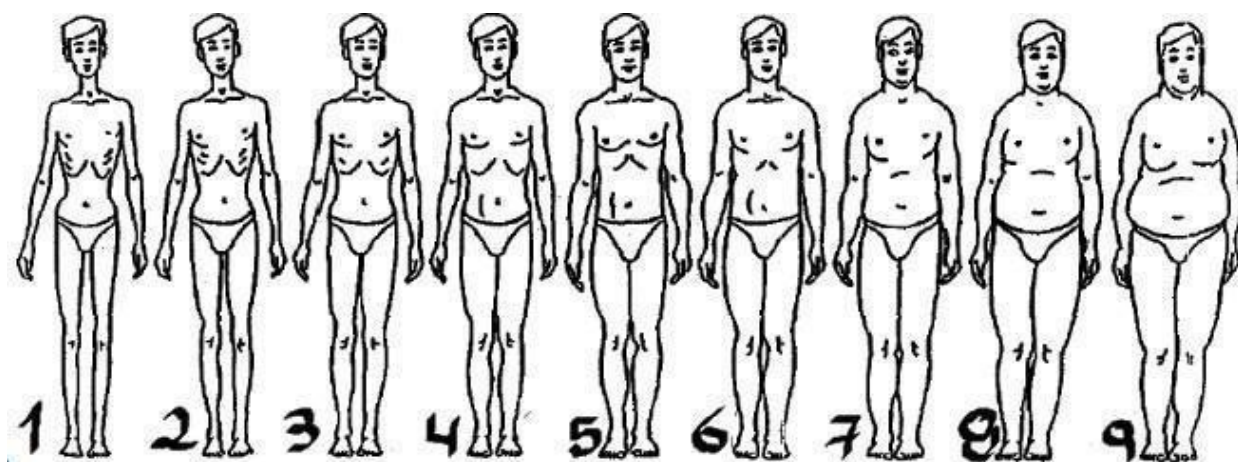
10. Se for MULHER seleccione a que se aproxima mais da aparência que gostaria de ter



Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- Não se aplica.

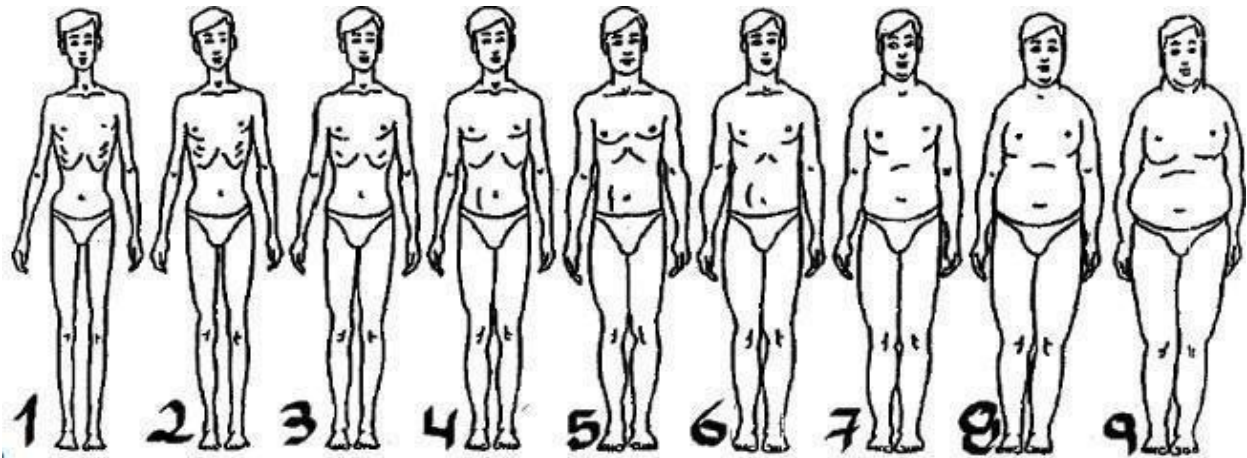
11. Se fores Homem seleccione a que mais se aproxima da sua aparência atual *



Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- Não se aplica.

12. Se for HOMEM seleccione a que se aproxima mais da aparência que gostaria de ter *



Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- Não se aplica.

ESCALA DE AUTO - ESTIMA (Rosenberg, 1965) Adaptada na versão portuguesa por Pedro Fernandes dos Santos Pechorro (2011) (é só para leitura este campo)

13. 1-Sinto que sou uma pessoa igual aos outros *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo
- Muito
- Discordo
- Concordo

Concordo

Muito

14. 2- Sinto que tenho qualidades muito boas *

Marcar apenas uma oval.

Discordo

Muito

Discordo

Concordo

Concordo

Muito

15. 3- Às vezes penso muito que não faço bem as coisas *

Marcar apenas uma oval.

Discordo

Muito

Discordo

Concordo

Concordo

Muito

16. 4-Eu sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas *

Marcar apenas uma oval.

DiscordoMuito

Discordo

Concordo

Concordo

Muito

17. 5-Sinto que eu não tenho muito do que me orgulhar *

Marcar apenas uma oval.

Discordo

Muito

Discordo

Concordo

Concordo

Muito

18. 6- Eu gosto de mim *

Marcar apenas uma oval.

Discordo Muito

Discordo

Concordo

ConcordoMuito

19. 7-Na maior parte do tempo eu estou satisfeito comigo mesmo *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo Muito
- Discordo
- Concordo
- ConcordoMuito

20. 8-Gostaria de gostar ainda mais de mim *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo Muito
- Discordo
- Concordo
- ConcordoMuito

21. 9-Às vezes eu sinto que sou inútil *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo Muito
- Discordo
- Concordo
- ConcordoMuito

22. 10-Às vezes eu penso que não sirvo para nada. *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo Muito
- Discordo
- Concordo
- Concordo Muito

De forma sucinta responda:

23. O que mais gosta de fazer nos tempos livres? *

24. Que tipo de atividade são desenvolvidas no Dançando @Diferença? *

25. Qual é a sua motivação / interesse em participar no Dançando @Diferença? *

26. Qual a maior dificuldade para si na participação? *

27. O que mais gosta de fazer no Dançando @Diferença? *

28. Dê uma sugestão de uma atividade que gostaria de fazer no

Dançando @Diferença. *
