



Mestrado em Arte e Educação

A Dança no Contexto Educativo: Um Espaço de Inclusão
*Contributos da Modalidade Artística de Dança na Região
Autónoma da Madeira para o Desenvolvimento de Crianças com
Necessidades Educativas Especiais*

Sónia Maria Sá de Gouveia

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Arte e Educação

Orientadora: Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges

Coorientador: Mestre José Henrique Amoedo Barral

Lisboa, 30 de abril de 2014

Agradecimentos

Este trabalho, parte integrante da minha realização pessoal e acadêmica, só foi possível realizar-se com o apoio de algumas pessoas, que direta ou indiretamente contribuíram para a sua concretização, às quais gostaria de aqui deixar o meu enorme agradecimento, reconhecimento e gratidão.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Professora Doutora Filipa Seabra, orientadora desta dissertação, pelo conhecimento transmitido de forma clara e assertiva, pela disponibilidade e acompanhamento atencioso, pela intervenção segura e útil e por todo o rigor, exigência e incitamento com que me orientou na realização deste trabalho.

Em especial agradeço ao meu coorientador, Mestre Henrique Amoedo, como meu professor de dança, como meu amigo, por todo o apoio prestado ao longo deste trabalho e particularmente, por me ter proporcionado desde 2001, no grupo “Dançando com a Diferença”, experiências gratificantes em conhecimento e vivências, possibilitando assim o meu amadurecimento enquanto bailarina, pessoa e pedagoga. Agradeço-lhe, por me ter permitido conhecer coreógrafos conceituados no mundo da dança, com quem aprendi imenso e marcaram todo o meu percurso, nomeadamente a Ivonice Satie, a Clara Andermatt, o Rui Horta, entre outros.

À escola, à diretora, à psicóloga, aos professores e aos pais dos meus alunos, por aceitarem a participação neste estudo, sem os quais a sua realização não teria sido possível. Agradeço o tempo e a confiança depositada no meu trabalho e a espontaneidade dos seus discursos.

Aos meus queridos alunos, por me terem ensinado tanto e por me lembrarem constantemente da beleza que existe nas pequenas coisas. "Só se pode ver bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos." (Saint-Exupéry, 1943, p.72)

Reconheço e quero por isso enaltecer, a contribuição da Professora Noélia Gomes, na caminhada do meu crescimento pessoal, desde a adolescência até aos dias de hoje. Quero essencialmente agradecer-lhe por me ter ensinado a “dançar poesia”, a confiar em mim, a descobrir-me e em muitos momentos ter sido o meu porto de abrigo.

Ao meu marido, pelo apoio prestado nesta fase difícil das nossas vidas, por me lembrar de “ser mais eu” e por ter sido um pai presente para a nossa Julieta, que nasceu

no meio deste processo tão trabalhoso, exaustivo e exigente. Obrigada por não me teres deixado desistir.

À minha família por compreender todas as minhas ansiedades e ausências.

À Carolina Teixeira, por me ter ajudado numa fase inicial, a encontrar todas as minhas respostas para os meus porquês.

À Carla Pereira e à Cátia Teles, pela amizade e pela cooperação prestada na correção linguística e gramatical.

Aos meus colegas, Miguel Gouveia pela paciência e pelo apoio prestado na gravação dos vídeos e no registo fotográfico. Ao Paulo Figueira pela disponibilidade e pela contribuição na organização dos vídeos e ao Marco Martins por dominar tão bem o inglês e pelo apoio prestado na formatação do trabalho.

Ao meu querido MAE III, a todos os professores e a todos os meus colegas Artenautas que embarcaram comigo nesta viagem maravilhosa.

A todos os colegas e amigos, que não tiveram os seus nomes mencionados, mas que de forma especial me apoiaram e incentivaram ao longo do caminho.

A todos, o meu sentido obrigada!

Resumo

Palavras-Chave: Arte/Educação/Dança/Inclusão

A fusão da arte com a educação inclusiva constitui um dos desafios proeminentes com impacto nestas duas áreas. A dança, enquanto instrumento didático/pedagógico e através do processo de ensino-aprendizagem, pode ser utilizada na valorização das potencialidades dos alunos, como tal, entendemos fundamental incluir e utilizar a modalidade artística da dança no contexto educativo.

O estudo incide sobre um grupo de 8 alunos (dos 8 aos 12 anos) com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de uma Escola Básica de 1º ciclo na Região Autónoma da Madeira (RAM), com os quais trabalhamos na modalidade de dança do complemento curricular, incluída na disciplina de expressão musical e dramática.

Pretendemos responder à seguinte questão de partida: Em que medida a modalidade artística de dança promovida junto de crianças de Ensino Básico de 1º ciclo com NEE, na RAM, pode ajudar a desenvolver competências na esfera motora e social? Para tal, delineámos os seguintes objetivos: *Verificar a perspetiva dos vários intervenientes sobre o programa de dança trabalhado com estas crianças, como modalidade artística e como meio de expressão e comunicação; Averiguar se, na perspetiva dos vários intervenientes, este programa contribui para o desenvolvimento das crianças a nível motor e a nível social; Analisar a perspetiva dos intervenientes sobre os impactos do programa em causa como instrumento para permitir a inclusão das crianças com NEE.*

O estudo desenvolveu-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, assente na metodologia de Investigação-Ação, através da metodologia qualitativa, utilizando diferentes técnicas (observação participante e entrevista) e instrumentos de recolha de dados (grelha de observação, registo vídeo, notas de campo e guiões de entrevista). Os resultados obtidos permitiram-nos concluir sobre o impacto da modalidade a nível motor (aquisição de várias competências, mais mobilidade física e mudanças corporais); a nível social (aproximação dos alunos, respeito pelas diferenças, mudanças de atitudes e cumprimento de regras); bem como a nível de integração (a dança junta todos, facilita o convívio, há uma partilha de vivências e valorização pessoal).

Abstract

Keywords: Art / Education / Dance / Inclusion

The fusion of art with inclusive education for all is one of the most prominent challenges with impact in these both areas. The dance, while didactic / pedagogic instrument and through the teaching-learning process, can be used in the appreciation of the potential of the students. As such, we believe that is essential to include and use the artistic form of dance in the educational context.

The study focuses on a group of 8 students (from 8 to 12 years) with Special Educational Needs (SEN) of a Primary School in the Autonomous Region of Madeira (RAM), with whom we worked the dance modality in the Curricular Complement included in the discipline of Musical and Dramatic Expression.

We intend to answer the starter question: In what extent dance, as an artistic modality promoted to children of Primary Education with SEN, in RAM, can help develop their own motor and social skills?

To this end, we outlined the following objectives: *To assess the various stakeholders perspective about the dancing program developed with these children, as an artistic modality and as a form of expression and communication; Ascertain if, from the perspective of the various stakeholders, this program contributes to the children development relative to motor and social level; Analyze the stakeholders perspective on the impacts of this program as a tool to promote the inclusion of children with SEN.*

This study was developed in a spiral of planning cycles, action, observation and reflection, based on the Research-Action methodology, through a qualitative approach, using different techniques (participant observation and interview) and instruments for data collection (observation grids, video recording, field notes and interview guides). The results allowed us to conclude about the impact of the modality on the motor level (acquisition of various skills, more physical mobility and body changes); on the social level (greater empathy among students, respect for differences, changes in attitudes and respect for rules); as well as on the integration level (the dance joins all together, facilitates interaction, there's a sharing of experiences and personal appreciation).

Índice

Introdução.....	13
Capítulo 1: Problemática da Investigação.....	17
1.1. Questão de partida.....	20
1.2. Objetivos a atingir.....	22
Capítulo 2: Enquadramento Teórico.....	23
2.1. Arte e Educação.....	23
2.1.1. O que é Arte?.....	24
2.1.2. A Arte como Necessidade.....	24
2.2. A Educação Artística.....	25
2.2.1. As Expressões Artísticas.....	28
2.2.2. A Importância das Expressões Artísticas na Escola.....	30
2.3. Animação e Didática Educativa.....	33
2.3.1. Atitude Pedagógica do Professor.....	35
2.4. A Dança Educativa.....	39
2.4.1. A Dança.....	39
2.4.2. A Dança na Escola.....	42
2.4.3. A Modalidade Artística de Dança.....	49
2.5. Competências Motoras.....	53
2.6. Competências Sociais.....	58
2.7. Dança Inclusiva, Educação e Inclusão pela Arte.....	63
2.8. Perspetivas Inclusivas e Terapêuticas.....	71
Capítulo 3: Enquadramento Metodológico.....	77
3.1. Descrição do Estudo.....	77
3.2. Escolha da Metodologia – Qualitativa.....	79
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	81
3.3.1. Observação Participante.....	81

3.3.1.1. Notas de Campo.....	82
3.3.1.2. Os Registos Fotográfico e de Vídeo.....	83
3.3.1.3. As Grelhas de Observação.....	83
3.3.2. As Entrevistas.....	84
3.4. Análise de Dados: Análise de Conteúdo.....	86
3.5. Caracterização dos Participantes.....	88
3.6. Questões de Natureza Ética.....	94
Capítulo 4: Apresentação dos Resultados.....	95
4.1. Notas de Campo.....	95
4.2. Retroação da Prática Docente.....	101
4.3. Os Registos Fotográfico e de Vídeo.....	105
4.4. As Grelhas de Observação.....	109
4.5. As Entrevistas.....	110
4.5.1. Apresentação dos Resultados das Entrevistas.....	110
Capítulo 5: Discussão dos Resultados.....	139
5.1. Análise dos Dados que Contribuíram para a Discussão.....	139
5.1.1. Perspetivas sobre a Dança como Modalidade Artística no Contexto Educativo (<u>Objetivo 1</u>).....	139
5.1.2. Perspetivas sobre o Contributo da Modalidade Artística de Dança no Desenvolvimento Motor das Crianças (<u>Objetivo 2</u>).....	148
5.1.3. Perspetivas sobre o Contributo da Modalidade Artística de Dança no Desenvolvimento Social das Crianças (<u>Objetivo 2</u>).....	154
5.1.4. Perspetivas sobre a Dança como Recurso Essencial para a Inclusão Social das Crianças com NEE (<u>Objetivo 3</u>).....	159
5.1.5. Outros Aspetos Relevantes.....	166
Conclusão.....	169
Referências Bibliográficas.....	175

Índice de Figuras

Figura 1: Literacia em Artes	28
Figura 2: Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993)	35
Figura 3: Improvisação de Haselbach (1989)	48

Índice de Quadros

Quadro n.º1: Binómio Arte e Educação (<i>Martins, 2002</i>)	31
--	----

Índice de Tabelas

Tabela n.º1: Grelha de análise das entrevistas	87
Tabela n.º2: Caraterização dos Participantes	88
Tabela n.º3: Caraterização dos Entrevistados	93
Tabela n.º4: Súmula das notas de Campo 1º Período	96
Tabela n.º5: Súmula das notas de Campo 2º Período	98
Tabela n.º6: Súmula das notas de Campo 3º período	100
Tabela n.º7: Programa da Festa da Páscoa	106
Tabela n.º8: Programa da Festa de Encerramento do Ano Letivo	108

Índice de Anexos

(Os Anexos estão gravados em CDrom, que se encontra na contracapa, do corpo da dissertação)

Anexo I: Grelhas de Observação	3
Anexo II: Guião das Entrevistas SemiEstruturadas (Individuais)	17
Anexo III: Guião das Entrevistas SemiEstruturadas <i>Focus Group</i>	29
Anexo IV: Planificação das Atividades	22
Anexo V: Registo das Notas de Campo	60
Anexo VI: Transcrição Integral das Entrevistas Individuais	74
Anexo VII: Transcrição Integral das Entrevistas <i>Focus Group</i>	100

Introdução

A presente dissertação de mestrado insere-se no âmbito do Mestrado em Arte e Educação pela Universidade Aberta. A Investigadora, como Professora de Expressão Musical e Dramática na Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia¹ (DSEAM), licenciada em Educação de Infância e bailarina de dois grupos de dança, (desde 1999 do grupo de dança do DSEAM e elemento efetivo desde 2001 do “Dançando com a Diferença”), considera de extrema pertinência pessoal e profissional a escolha deste tema, pois reconhece a importância da dança na escola e a sua relevância social inerente ao contexto educativo.

Um dos atuais desafios emergentes com impacto na arte e na educação é a arte e a educação inclusiva. A dança torna-se num veículo privilegiado para aquisição de conhecimentos e de capacidades úteis para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das competências motoras, pessoais e sociais. A arte, e especialmente a dança, dependem de um processo extraordinário onde se privilegia o equipamento psicomotor (Batalha, 2004). Concordando com esta ideia, Santos (1997) explica que a criança e o jovem têm necessidades biopsicosociais, cujo objetivo principal é a sua integração na sociedade. Necessidades básicas, necessidades psicológicas de adaptação mental e do seu desenvolvimento e necessidades sociais são responsáveis pela boa relação com os outros e com o meio envolvente.

Assim sendo, a escolha do tema recai sobre essas necessidades, considerando que todas as expressões são uma mais-valia para a educação, torna-se fundamental analisar a unidade didática da modalidade artística da dança e os procedimentos a ela inerentes, sobretudo, nas esferas motoras e sociais. A escola tem “...como função principal gerir, e criar condições de processos democráticos, funcionando como centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar. Deve promover-lhes o desenvolvimento integral numa perspetiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e construtivos.” (Santos, 2007, p.19).

¹ Antigo Gabinete Coordenador da Educação Artística, a alteração do nome deu-se em Setembro de 2012, em função da reorganização da estrutura governamental na RAM (Região Autónoma da Madeira).

Neste sentido debruçamo-nos sobre a importância da dança, como modalidade artística no contexto educativo, utilizando-a enquanto instrumento didático/pedagógico, que, através do processo de ensino-aprendizagem, pode ser utilizada na valorização das potencialidades dos alunos, onde numa conduta significativa podemos integrar o ato de criar, de interpretar e de apreciar.

O estudo envolve um grupo de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) de uma Escola Básica de 1º ciclo na RAM, com a qual trabalhamos no âmbito do complemento curricular na modalidade artística de dança, em simbiose e interação com o binómio arte e educação na comunidade escolar.

Assente numa via de ação-investigação, apresentamos o programa de animação e didática educativa, através da expressão artística com a modalidade de dança, trabalhado ao longo do ano letivo 2011/2012. Planificámos e realizámos atividades de simbiose e interação entre a arte, a educação e a cultura, na comunidade escolar e fora dela. Este processo implicou observação e reflexão, e a experiência analisada e concetualizada, servirão de pressuposto para novas experiências, conferindo à aprendizagem um carácter cíclico e empreendedor.

Com este trabalho, tencionamos analisar se o programa de dança trabalhado com estas crianças, como modalidade artística e como meio de expressão e comunicação, pode contribuir para o desenvolvimento das mesmas. Por isso, iremos nos debruçar sobre os seguintes objetivos: Verificar a perspetiva dos vários intervenientes sobre o programa de dança trabalhado com estas crianças, como modalidade artística e como meio de expressão e comunicação; Averiguar se, na perspetiva dos vários intervenientes, este programa contribui para o desenvolvimento das crianças a nível motor e/ou a nível social (saber ser/estar); Analisar a perspetiva dos intervenientes sobre os impactos do programa em causa como instrumento para permitir a inclusão das crianças com NEE.

Para tal, desenvolvemos este estudo numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, assentes no método de Investigação-Ação, utilizando o paradigma qualitativo numa investigação de carácter descritivo (Trill, 1998, in Fernandes, 2006). Na recolha de dados utilizámos diferentes técnicas e instrumentos, tais como: as entrevistas, as grelhas de observação, o registo fotográfico, o registo de vídeo e as notas de campo, com base em Lima & Pacheco (2006). Sendo portanto, um

processo sistemático de aprendizagem orientado para a práxis, com base na triangulação de métodos de recolha da informação que vai permitir desta forma averiguar os impactos da prática desta modalidade sobre as competências em análise.

No capítulo 1 do trabalho apresentamos a Problemática da Investigação definindo o objeto de estudo, a questão de partida e os objetivos a atingir. Seguidamente no capítulo 2 apresentamos um quadro teórico de análise de vários conceitos tais como: Arte e Educação; A Educação Artística; Animação e Didática Educativa; A Dança Educativa; Competências Motoras e Sociais; Dança Inclusiva, Educação e Inclusão pela Arte e por fim apresentamos as Perspetivas Inclusivas e Terapêuticas. No capítulo 3 relatamos o percurso metodológico selecionado para a natureza do estudo, bem como o método utilizado na pesquisa, os instrumentos de recolha de dados, a análise de dados, a caracterização dos participantes e as questões éticas. No capítulo 4 fazemos a apresentação dos dados relativamente: às entrevistas, às notas de campo, aos registos fotográficos e de vídeo e às grelhas de observação. No capítulo 5 apresentamos a discussão dos resultados, analisando os dados que contribuíram para a discussão dos nossos objetivos de partida. Por fim, mostramos as principais conclusões do nosso estudo, identificamos as suas limitações e lançamos propostas de continuidade para estudos subsequentes.

O processo de elaboração desta dissertação baseia-se num processo constante de aprendizagem orientado para a práxis, de forma a analisar e projetar a didática da prática educativa, construindo o “EU” profissional, na direção de atingir consciência e pertinências pedagógicas. Na tentativa de abranger através da experiência, a ligação entre o “EU” Pessoa, de Artista e Pedagoga, como parte fundamental desta investigação, analisaremos os resultados do trabalho realizado, refletindo consolidando e avaliando a pertinência deste projeto para melhorar o nosso olhar, da tripla função de animador-observador-participante sobre a prática pedagógica, bem como a envolvimento das crianças nas atividades.

A verificação dos conhecimentos efetivos adquiridos pelos alunos, a pertinência das atividades e a conseqüente análise do estudo intensivo da relação educativa pela modalidade artística da dança, conduzirão aos seus efeitos e possíveis impactos.

Capítulo 1

Problemática da Investigação

“Toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora.” (Pacheco, 1995, in Lima & Pacheco 2006, p.13).

Antes de formular a questão (clara, exequível e pertinente) de fundo para esta investigação, iremos primeiro contextualizar a base do nosso questionamento, a situação de conflito e a necessidade de ultrapassá-la (Lima & Pacheco, 2006).

A população escolar, da escola básica de 1º ciclo selecionada para o estudo, por norma é composta entre 23 a 30 elementos, distribuídos por 4 turmas, que dadas as suas características (passado escolar marcado pelo insucesso) não têm definido os anos de escolaridade. Os alunos vêm de diferentes meios e pontos geográficos da região, 65% são oriundos de famílias monoparentais, 25% vivem em instituições e 10% vivem com os pais. Na sua maioria são alunos com NEE, 80% estão inscritos no Ensino Especial e 30% dos alunos tem no seu historial de vida problemas relacionados com absentismo escolar; insucesso escolar; indisciplina; comportamentos de risco/desviantes e ou disfunções de foro psiquiátrico; problemas de adaptação social; alguns deles com um passado de delinquência; consumo de drogas leves e ou prostituição.

Correia (2003) defende que os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de apoio especializados (de foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio-emocional.

Algumas destas crianças revelam um mau comportamento, mostrando-se incapazes de solucionar um problema sem provocar o conflito, tornando-se por vezes agressivas ou pouco tolerantes, sentindo dificuldades em controlar as suas atitudes e reações impulsivas:

“Antes de conhecermos os alunos e analisando o PIA dos mesmos, podemos verificar que se trata de crianças instáveis, com idade mental inferior à idade cronológica, com dificuldades de aprendizagem e com problemas disciplinares.” (in Projeto Educativo de Escola, 2011/2012).

Deste modo, consideramos que a dança pode tornar-se num veículo privilegiado para atuar sobre fatores da personalidade, polindo temperamentos e formando carácteres que possam eventualmente prejudicar as crianças nas suas relações ou na sua integração social, “Sendo o movimento o meio a utilizar para exercitar nas nossas crianças, capacidades físicas e mentais, afinar nervos e temperamentos e formar carácteres.” (in Cardoso, 1982, p. 14).

O Projeto Educativo desta Escola (2011/2012) constitui um documento orientador que explana a identidade da escola e define as prioridades da ação educativa baseando-se nos processos de recolha de dados oferecidos por todos os intervenientes do processo educativo. A sua exequibilidade dependerá da capacidade de todos em mobilizar esforços, recursos, ultrapassar obstáculos e procurar, acima de tudo, encontrar soluções para os problemas que vão surgindo.

As grandes linhas orientadoras deste projeto são: Construir uma escola à medida de cada um; Combater o insucesso e a exclusão escolar e Ser uma alternativa pedagógica. *Apresenta as seguintes prioridades:* Promover a socialização; Ser bom cidadão; Educar para os valores e Adquirir conhecimentos académicos. *E define os seguintes objetivos:* Desenvolver a autoestima e a autoconfiança; Inculcar comportamentos assertivos; Promover ações de socialização; Minimizar a indisciplina; Promover um ambiente escolar calmo com sentimento de pertença a um grupo, sem perda de identidade; Cultivar e acrescentar saberes a partir dos conhecimentos já adquiridos; Inculcar hábitos de trabalho e métodos de organização; Acrescentar à componente curricular atividades práticas do dia-a-dia (ex: culinária, jardinagem...), integradoras e aglutinadoras das aprendizagens de todas as áreas académicas; Incrementar uma ligação com a comunidade e suas instituições.

Analisando os dados bibliográficos significativos sobre este assunto, consideramos pertinente a opinião de Santos e Morato (2002), quando defendem que a intervenção deverá incidir particularmente sobre a adequação do comportamento social, conformidade e capacidades de ser merecedor de confiança, que inter-relacionados podem interferir também na autonomia, ou seja, segundo os autores os principais objetivos estabelecidos constituem: a melhoria do seu rendimento escolar (otimização

do seu potencial cognitivo), a adequação do seu repertório social de modo a enriquecer a sua esfera social, a generalização dos conhecimentos adquiridos à vida quotidiana, bem como questões de conduta diária (não bater ou gritar com os colegas na sala de aula ou arremessar objetos na mesma), pedir ajuda e autorização para a realização de atividades e distinguir entre comportamentos assertivos e desviantes.

Consideramos também importante referir que esta escola se rege pelos seguintes princípios Normativos:

- Lei n.º 85/2009, de 27/08 – Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade. A referida lei é a última atualização da lei n.º 46/86 de 14 de outubro que foi sofrendo várias atualizações ao longo dos tempos.²

- Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de agosto adapta à Região Autónoma da Madeira o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro. Este estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. O citado diploma legal define um quadro flexível, prevendo a competência das escolas para, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo, adequar o currículo ao contexto em que se inserem, concebendo um projeto curricular de escola que é desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projeto curricular de turma. O regime instituído no Decreto-Lei n.º 6/2001 foi ajustado à RAM no Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de agosto na medida em que as especificidades orgânicas da administração regional justificam alguns ajustamentos na organização e gestão das áreas curriculares previstas no referido decreto-lei.³

- Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20-04-96 (D.R., II Série, n.º 140, de 19-06-96) define o enquadramento legal para os currículos alternativos, onde regulamenta a criação de turmas no ensino básico com currículos alternativos e aprova medidas de combate à exclusão escolar. Prevê a aplicação de medidas de compensação educativa, traduzidas no desenvolvimento de programas específicos e/ou alternativos, destinados a superar dificuldades detetadas no decurso do processo de aprendizagem.⁴

- Portaria n.º 110/2002, de 14/8 define o regime a aplicar na criação e no funcionamento das escolas a tempo inteiro. A presente portaria surge no propósito de que a educação é muito mais que a simples escolaridade e que a escola é uma extensão da família, pelo que a escola passou a funcionar a tempo

² <http://dre.pt/pdf1s/2009/03/04200/0142401433.pdf> (Consultado a 10/08/13)

³ http://www.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=579m_DLRpEw%3D&tabid=1904&language=pt-PT (Consultado a 10/08/13)

⁴ http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=despacho_22_SEEI_1996.pdf (Consultado a 10/08/13)

inteiro, no sentido de corresponder à procura social das famílias, tornando-se locais onde as crianças permanecem acompanhadas, enquanto as famílias estão a trabalhar. Prevê ainda a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).⁵

Identificado assim o contexto de estudo consideramos pertinente o questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, pois com base na Enciclopédia de Educação Infantil, na área da Expressão Corporal e Dramática, Carvajal *et al.* (1997), mostram-nos a utilidade de integrar todos os recursos expressivos ao Homem, através da expressão pelo corpo, como base expressiva de emoções, afetos, sentimentos, pensamentos, como veículo de comunicação e recurso de diálogo com os outros.

Por isso, através da investigação-ação tencionamos caracterizar e conhecer os efeitos da utilização da dança como ferramenta para a inclusão destas crianças com NEE, bem como para a sua evolução a nível motor e social.

1.1. Questão de Partida

Face ao exposto, formulamos a seguinte questão: Em que medida a modalidade artística de dança promovida junto de crianças com NEE de uma escola básica de 1º ciclo, na Região Autónoma da Madeira, pode ajudar a desenvolver competências na esfera: motora e social?

A modalidade artística em análise tende a permitir aos alunos uma envolvimento com as artes, através da expressão pela dança, proporcionando atividades expressivas que coloquem em ação as vivências do corpo em movimento, o que poderá ser um bom impulsionador do desenvolvimento das crianças a todos os níveis quer da esfera motora ou social. Neste sentido, Santos e Morato (2002), consideram a utilização do corpo como o primeiro instrumento disponível, um dos princípios no qual nos devemos basear para as intervenções, partindo sempre do lado concreto das atividades. No entender dos autores, a necessidade do desenvolvimento do imaginário, estética, sensibilidade, experiências sensoriais, da transposição “artística” das sensações e sentimentos, a expressão da personalidade, o equilíbrio emocional, constituem-se como metas que não poderão ser esquecidas no contexto educativo. A prática de aprendizagens psicomotoras

⁵ <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/portaria-n-110-2002-define-o-regime-a-aplicar-na-criacao-e-no-funcionamento-das-escola-a-tempo-inteiro.pdf> (Consultado a 10/08/13)

exerce uma influência representativa na aquisição de habilidades que se constituem como pilares num *continuum* para a evolução cognitiva e socio-emocional.

Mas será a dança capaz de contribuir para o desenvolvimento motor e social dos alunos? Na opinião de Batalha (2004), o ensino da dança deve visar a interação dos aspectos motor, cognitivo, afetivo e social do aluno, sendo o processo de ensino-aprendizagem, tão ou mais importante que o produto eventualmente a exibir a uma audiência. A autora reforça o valor da arte, especialmente da Dança, dependendo de um processo extraordinário onde se privilegia o equipamento psicomotor. É uma linguagem de relação, principalmente ao nível das atitudes interpessoais, como o indicador do comportamento cultural e social do homem. Por sua vez, o Ensino desta forma de arte incide essencialmente ao nível da criatividade, das sensações e das formas de comunicação. Define ainda o conceito de Dança: "...é criar originalmente, comunicar intencionalmente, impressionar artisticamente, observar contemplativamente e criticar fundamentadamente." (Batalha, 2004, p.22).

Mas a autora alerta que o mais importante não é ensinar o conceito de movimento, mas levar as crianças a descobri-lo e a saber recriá-lo. E o papel da dança na educação, é também ajudar as crianças a tornarem-se conscientes da sua própria vida. Assim sendo, a dança pode contribuir para desenvolver competências nas esferas: motora e social, pois na opinião de Batalha (2004), nas sessões das aulas estimula-se o pensamento cognitivo e as potencialidades motoras em relação às possíveis formas do corpo, espaciais, rítmicas de acordo com o paradigma Labaniano.

Reforçando esta ideia, a função motora ou movimento edifica-se como a comunicação e a interação com o mundo exterior, a prática de atividades lúdicas em forma de jogos e ritmos, estimulando a harmonia de movimentos voluntários e a respetiva capacidade de controlo, paralelamente favorece a estimulação de hábitos de higiene e aparência, ao mesmo tempo que fomenta a interação social (cooperação), através do estabelecimento de regras (Santos & Morato, 2002).

Com base nesta situação consideramos pertinente o questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, através da investigação-ação, para desta forma apurar resultados, com vista a melhorar as próprias práticas educacionais, bem como

compreender as situações nas quais aquelas práxis são desenvolvidas, originando um novo conhecimento acerca do sistema educacional e, ao mesmo tempo, quem sabe contribuir para uma nova mudança.

1.2. Objetivos a atingir

O estudo incide sobre um conjunto de 8 alunos (dos 8 aos 12 anos) de uma Escola Básica do Ensino Básico de 1º ciclo na RAM, no âmbito da disciplina de Expressão Musical e Dramática, com os quais trabalhamos no complemento curricular a modalidade de dança, para desta forma podermos:

Objetivo 1 - Verificar a perspetiva dos vários intervenientes sobre o programa de dança trabalhado com estas crianças, como modalidade artística e como meio de expressão e comunicação;

Objetivo 2 - Averiguar se, na perspetiva dos vários intervenientes, este programa contribui para o desenvolvimento das crianças a nível motor e/ou a nível social do saber ser/estar;

Objetivo 3 - Analisar a perspetiva dos intervenientes sobre os impactos do programa em causa como instrumento para permitir a inclusão das crianças com NEE.

Objetivos Específicos: No que diz respeito ao objetivo 2, pretendemos mais especificamente:

- ✓ *Averiguar se, na perspetiva dos vários intervenientes, este programa contribui para o desenvolvimento das crianças a **Nível Motor** – Conhecer e vivenciar os elementos da dança (O corpo e o seu mapa; O espaço e suas grandes direções; A energia e as qualidades do movimento).*
- ✓ *Averiguar se, na perspetiva dos vários intervenientes, este programa contribui para o desenvolvimento das crianças a **Nível Social**: Promover a experiência social (O convívio artístico; A cooperação; O autocontrolo e O respeito pelo outro).*

Capítulo 2

Enquadramento Teórico

Ao longo deste capítulo pretendemos fundamentar à luz da literatura alguns temas e conceitos que consideramos relevantes para o estudo em questão. Procurámos realizar uma pesquisa bibliográfica com qualidade, escolhendo fontes fidedignas e atualizadas, no entanto recorreremos também a algumas fontes mais antigas, pela importância valiosa do seu conteúdo.

Organizámos o enquadramento teórico partindo do geral para o particular, com a seguinte ordem: **Arte e Educação** (O que é Arte, A Arte como Necessidade, A Educação Artística, As Expressões Artísticas, A Importância das Expressões Artísticas na Escola, Animação e Didática Educativa, Atitude Pedagógica do Professor); **A Dança Educativa** (A Dança, A Dança na Escola, A Modalidade Artística de Dança, Competências Motoras, Competências Sociais); **Dança Inclusiva, Educação e Inclusão pela Arte e Perspetivas Inclusivas e Terapêuticas**.

2.1 Arte e Educação

Entendemos ser necessário considerar o valor da arte e das expressões artísticas na educação, uma vez que alguns autores (Sousa, 1980; Read, 1982; Martins, 2002; Sousa, 2003a; Batalha, 2004) defendem que esta deve ser a base da educação, e como tal as expressões devem incluir, integrar e envolver todas as crianças.

Atualmente, reconhece-se a importância de preparar a pessoa para a vida, por isso, torna-se indispensável trabalhar o aluno na sua globalidade. Neste sentido, através das técnicas educativas desenvolvem-se valores e atitudes fundamentais para viver em sociedade e que contribuem para a formação da personalidade: o saber estar em grupo e em comunidade, o saber fazer/agir corretamente numa educação baseada em valores, o saber ser globalmente harmonioso (Martins, 2002).

Porque acreditamos que a Arte e a Educação associadas podem contribuir para diminuir lacunas a nível motor e a nível social, bem como combater qualquer forma de exclusão, é que as mesmas assumem um papel primordial nesta investigação.

2.1.1. O que é Arte?

A palavra *arte* é derivada do latim *ars (artis)*, com o significado de habilidade, na perspectiva de Martins (2002), este termo é definido como a criação de objetos tendo em vista a experiência estética, que evoca três fatores presentes na arte: criação, objeto e experiência estética, que por sua vez estão interligados com o saber, o fazer e o sentir.

A Arte é uma manifestação de ordem estética criada pelo homem, movida por sentimentos e emoções. É uma forma de comunicar que leva à interpretação, à leitura e ao entendimento por quem a considera e observa causando o deslumbramento, a contemplação e o êxtase. Mas a arte envolve não apenas habilidade mas sobretudo imaginação e expressão, seja na música, na literatura, na poesia, na dança, na pintura, na apresentação visual ou apenas na interpretação peculiar de alguém e do seu universo criativo, numa interação constante entre o artista e a sociedade (Martins, 2002).

Batalha (2004) considera que a arte é uma componente importante na formação do ser humano, pois é uma das formas de expressão possível do homem: criar, interpretar, fruir e apreciar, o que torna favorável o desenvolvimento humano e a integração de saberes numa visão ampla e holística da educação.

Por sua vez, Sousa (2003a), considera que só através das artes é que o homem poderá formar-se no seu todo. As dimensões da afetividade e dos valores são as mais importantes para a formação integral da pessoa, indispensáveis a uma vida feliz e, é fundamental uma educação baseada numa educação holística com o objetivo de satisfazer as necessidades (biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras) desenvolvimentais da criança.

Contudo, o conceito de ARTE é muito abrangente e subjetivo variando conforme o meio envolvente, nomeadamente os fatores históricos e socioculturais. É o resultado de uma reflexão subjetiva do criador, do intérprete ou do ouvinte/observador. Pois, a arte é facto humano e para compreender uma forma é necessário interpretá-la, percorrer seu processo de manufatura, a evolução e a interpretação do autor (Eco, 1986).

2.1.2. A Arte como Necessidade

A *Arte como Necessidade* surge porque é uma forma de comunicação, é um veículo de expressão, de conhecimento de nós mesmos e de tudo o que nos rodeia, é igualmente uma fonte de crescimento pessoal, de aquisição de novos conhecimentos, de

culturas e pode ser compreendida através de diversas modalidades artísticas ampliando a nossa visão do mundo. Na opinião de Sousa (1980), as expressões surgem como *Necessidade*, tal como temos necessidade de respirar e comer, também temos necessidades lúdicas. O *Brincar* é a atividade mais importante da vida da criança, é através do jogo que se forma a inteligência e que se processa todo o apoio necessário a um desenvolvimento equilibrado.

O valor educativo das expressões torna-se num modo globalizador próprio da criança, onde se desenvolvem gestos, movimentos, atitudes, e todos os meios expressivos que possui, revelando o seu mundo interior. No entanto, anos mais tarde o autor adita que a expressão tem como finalidade proporcionar à criança meios para um mais completo e harmonioso desenvolvimento através da capacidade expressiva, da criatividade e da comunicação artística, como também o seu espírito estético, a sua fantasia e tudo o que contribui para a sua formação de carácter (Sousa, 1986).

Batalha (2004) acredita que a Arte, particularmente a Dança, possibilita a origem das criações e de emoções estéticas, que têm por base os aspetos neurobiológicos, como também privilegia o equipamento psicomotor. Por tudo isto, a Arte e a Educação pela e através da arte, tornam-se duas vertentes fundamentais para a construção harmoniosa do indivíduo e cabe aos agentes educativos proporcionar a vivência e a sensibilidade para a leitura das várias linguagens artísticas. Como refere a autora supracitada: “A arte em si mesma é sinónimo de Educação” (Batalha, 2004, p.9).

2.2. A Educação Artística

A educação artística (educação e cultura) está centrada no ensino das Artes, e segundo Batalha (2004), tem por base a promoção da criatividade, o favorecimento do juízo estético, a facilitação da comunicação, o desabrochar das expressões e a problematização do objeto artístico. Como tal o ensino artístico deve valorizar a criação e as expressões de sentimentos e ideias.

Segundo Sousa (2003a), a Educação Artística refere-se a uma educação com objetivos voltados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade (art.73.º, 2., da Constituição; art.º 2.º, 4. e art.º 3.º, b) da Lei de bases do Sistema Educativo) o que

significa uma educação que simultaneamente atue nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras, dirigindo-se a todas as dimensões de igual modo.

Desta forma e de acordo com as ideias do autor, é uma educação que permite uma equilibrada cultura geral, com vivências culturais no âmbito das letras, das ciências e das artes, que contribui para um melhor desenvolvimento da pessoa, no seu todo. Todavia a Educação Artística pressupõe uma íntima integração interdisciplinar com as outras disciplinas, com propósitos relativos à verdadeira essência da arte: a elevação espiritual, a formação da pessoa, a formação dos seus valores, baseado no bem e no belo espiritual de Platão. O autor reforça que mais importante do que “aprender”, “conhecer” e “saber”; *é vivenciar, descobrir, criar e sentir.*

Sousa (2003a) refere ainda que só nos anos 80 é que a arte foi incluída no sistema escolar em Portugal, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). A arte é agora encarada como fator importante na formação integral da pessoa e por isso foram integradas áreas disciplinares com o objetivo de promover a educação artística, nos currículos dos níveis de pré-escolar, ensino básico, ensino superior, educação extraescolar e ensino especial. Os objetivos da educação artística (art.2º), abaixo citados, estão voltados para as dimensões da comunicação e expressão artística, além da educação estética, de uma forma global, conforme o Decreto-Lei n.º 344/80, de 2 de novembro.

“ a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado;”

“b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;”

“c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;”

“d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com atividades de natureza artística;”

“e) Detetar aptidões específicas em alguma área artística;”

“f) Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional, profissional, destinada... a profissionais dos ramos artísticos...;”

“g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;”

“h) Formar docentes para todos os ramos e graus de ensino artístico...;” (Decreto-Lei n.º 344/80, de 2 de novembro).

Segundo Sousa (2003a) a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 30 de setembro) estabeleceu um novo quadro geral do sistema escolar português, a integração curricular de uma formação de valores estéticos. Iremos agora nos focar apenas na faixa etária, referente ao Ensino Básico (art. 6º), esta Lei apresenta como um dos objetivos gerais:

“Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios (art.7.º,c).” (Lei n.º 46/86, de 30 de setembro in Sousa, 2003a) p.36).

Mas é o Decreto-Lei (da “Educação Artística”) n.º 344/90, de 2 de novembro, que define concretamente e regulamenta a implementação da Educação Artística no sistema Escolar (Sousa, 2003a).

Segundo o *Roteiro para a Educação Artística*⁶, *Desenvolver as Capacidades Criativas para o século XXI* (2006), a cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido, a Educação Artística é um direito humano universal, para todos os aprendentes. O roteiro salienta a importância de experimentar e desenvolver a apreciação e o conhecimento da arte. Para que as crianças e adultos possam participar plenamente na vida cultural e artística, precisam de progressivamente compreender, apreciar e experimentar as expressões artísticas. A Educação Artística contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte.

Vejam de seguida, o que nos diz o Currículo Nacional do Ensino Básico - competências essenciais⁷, documento no qual a Arte se assume como uma componente integrante do Currículo. Na área de educação artística, nos três ciclos da educação básica, a relevância das artes no sistema educativo, centra-se no desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através da *fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação*. Toda a vivência artística influi na maneira como se aprende,

⁶ *Roteiro para a Educação Artística, Desenvolver as Capacidades Criativas para o século XXI* (2006) <http://www2.eb23-tadim.rcts.pt/docs/educacaoartistica.pdf> (Consultado a 15/02/2012)

⁷ www.dgidec.min-edu.pt/ (Consultado a 10/06/2013)

comunica e interpreta os significados do cotidiano, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes competências projetado no modo como se pensa, no que se pensa e se produz com o pensamento.

As artes permitem participar em desafios pessoais e coletivos que contribuem para a construção da identidade pessoal e social; exprimem e enformam a identidade nacional (entendimento das tradições de outras culturas); área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. Ao longo da educação, o aluno deve ter oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas, e simultaneamente ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social. Nesse sentido, é importante desenvolver a literacia artística das crianças e jovens, levando-os a adquirir a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas (*Idem*). Vejamos a representação gráfica na figura 1, referente ao que foi anteriormente dito.

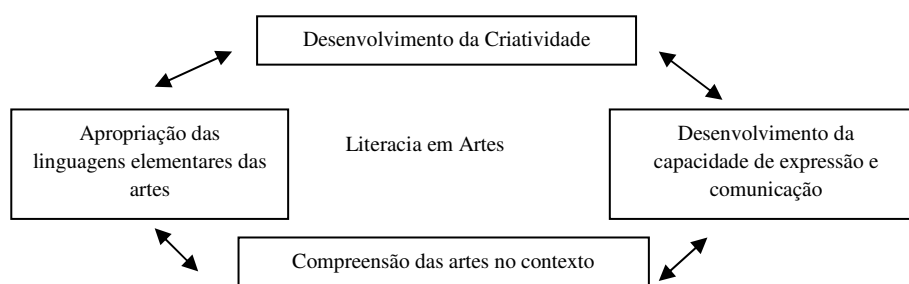


Figura 1 Literacia em Artes (In Currículo Nacional do Ensino Básico)

Por tudo isto, consideramos que a Arte deve ser a base da educação, pois esta permite a formação humana integral, em cujo processo desempenha um papel primordial, sob todas as suas formas expressivas, para a adequada formação da personalidade. Para Read, a educação artística é um modelo educacional integrado, com objetivos definidos para desenvolver a pessoa como um todo (H. Read, *In* Sousa 2003a).

2.2.1. As Expressões Artísticas

O objeto de estudo da arte e educação define-se através das *Expressões Artísticas* e a sua integração nas orientações curriculares, programáticas e pedagógicas são de importância absoluta. Baseado no livro *Didática das Expressões* de Martins (2002), segundo Platão, educar é ajudar a transformar as potencialidades que nascem

com a pessoa em capacidades que se exprimem através do SER. A educação deve ser orientada para a harmonia do corpo, da alma, do bem e do belo, centrada no Ser através do binómio Arte e Educação. O autor defende que as expressões artísticas proporcionam ao sujeito aprendiz a capacidade de expressão e comunicação, desenvolve a sensibilidade e a criatividade através do jogo, num trajeto de descoberta pessoal.

Concordando com esta ideia, Read (1982) considera que o objetivo da educação descrito por Platão é dar ao indivíduo um conhecimento sensível concreto da harmonia e do ritmo que entram na constituição de todos os corpos vivos e plantas, conhecimento que é a base formal de todas as obras de arte, com a finalidade de que a criança, na sua vida e atividades, partilhe da mesma graça orgânica e da mesma beleza. Por isso, é fundamental que se inclua a arte no sistema educacional, pois como já vimos anteriormente, a arte deve ser a base da educação. Nesta perspetiva é importante ampliarmos o olhar, o pensar, o sentir e o expressar das nossas crianças, aumentando o seu desenvolvimento criativo e dando a conhecer as diferentes linguagens artísticas, tal como o autor defende na seguinte citação:

“Na verdade, o que quero é apenas isto: que a arte, concebida amplamente, seja a base fundamental da educação. Porque mais nenhum tema é capaz de dar à criança não só uma consciência em que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento se relacionem e estejam unidos, mas também ao mesmo tempo, um conhecimento instintivo das leis do universo, e um hábito ou comportamento de harmonia com a natureza.” (Read, 1982, p. 91).

Assim sendo, pretendemos que a expressão pela dança se torne num veículo para desenvolver competências motoras, pessoais e sociais promovendo o contato com o conhecimento das diversas linguagens artísticas, educando a sensibilidade estética, desenvolvendo saberes, culturas e estimulando o espírito crítico e criativo. Pois na perspetiva de Sousa (1980), o objetivo principal desta forma de educação é a expressão, ajudando a criança eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-socio-motor, desencadeando a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores, ao mesmo tempo que a ajuda no seu relacionamento social.

No entender de Sousa (1986), a expressão tem como finalidade proporcionar à criança meios para um mais completo e harmonioso desenvolvimento através da capacidade expressiva, da criatividade e da comunicação artística e como também já

vimos, de tudo o que contribui para a sua formação de caráter. As expressões numa feição “artística” espontânea, numa intencionalidade educacional, irão proporcionar um harmonioso evoluir quer da psicomotricidade, quer das esferas afetiva e cognitiva, assentes num princípio psicopedagógico de globalização (Stern, In Santos, s/d). Considerando ainda o pensamento de Santos (*Idem*), o corpo é um instrumento original do desenvolvimento das potencialidades e capacidades expressivas e comunicativas, próprias da espécie humana.

Para concluir, Landier e colaboradores (1999), vêm reforçar a ideia de uma pedagogia de expressão capaz de favorecer o desabrochar das crianças, fruindo das expressões, enquanto prática pedagógica, a finalidade de amparar o desenvolvimento por uma atividade lúdica que permita uma aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética).

Sendo assim, a dança assume importância, porque se torna num veículo privilegiado para aquisição de conhecimentos e de capacidades úteis para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado. O seu valor educativo e a sua integração nos currículos resultam das relações facilitadas, que nessa atividade se estabelecem entre os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. A aprendizagem pela dança educativa integra o conhecimento intelectual e a habilidade corporal e criativa do aluno, através de um processo pelo qual a criança codifica e descodifica o mundo que a cerca, esse processo não atinge somente o aspeto cognitivo da criança, mas a criança como um todo: emocional, social, corporal, etc. (Scarpato, 2001).

Além disso, podemos considerar a dança educativa como a mais global das formas de educação pela arte, uma vez que poderá incluir em simultâneo todas as expressões artísticas: dramática, musical, plástica, etc. (Sousa, 2003b).

2.2.2. A Importância das Expressões Artísticas na Escola

Martins (2002) salienta a importância de uma didática das expressões, apresentando as quatro metáforas que suportam a relação educativa: 1ª O provérbio chinês – por um aprender envolvente na vertente humana, ambiental e social; 2ª O saltimbanco Italiano – Por um ensinar com arte inspirado nas expressões e na arte; 3ª A geometria espiralante e universal – Por um modelo de representação didática inspirador; 4ª O sótão das ideias – por um repertório eclético, multicultural e criativo.

“...as quatro metáforas permitem construir uma visão simultaneamente descritiva e prospectiva de uma didática das expressões que se pretende com um grau elevado de pertinência, de fecundidade e de validade.” (Martins, 2002, p.24)

Como já vimos anteriormente, para este autor o objeto de estudo da arte e educação define-se através das expressões artísticas e a sua inclusão nas orientações curriculares são de importância absoluta para o desenvolvimento harmónico da criança, bem como de espiritualidade e de transcendência humana. Por meio de uma prática pedagógica envolvente e estimulante centrada no SER, o agente educativo organiza, orienta e planifica as aulas, segundo Martins (2002), fomentando no sujeito aprendente o seu desenvolvimento através de certos fatores e conceitos que considera determinante para nos debruçarmos sobre o binómio arte e educação. Assim sendo, consideramos pertinente expor a informação referente a esta matéria em grelha, condensada no próximo Quadro nº.1.

O Binómio Arte e Educação	
Arte	Criação, objeto e experiência estética baseado nos três princípios: generalidade, universalidade, limitação.
Expressão	Exprimir através da experiência em corpo, sensações, emoções, explorando o SER que cada um é, o mais e o melhor possível de acordo com a sua própria natureza.
Sensibilidade	Absorvida através de imagens, de sensações, da observação e da consciência de olhar, contemplar e criticar algo, compreendendo e sentido.
Jogo	O sentido do jogo é centrado na observação da criança, nas descobertas no interior do seu Eu, através do jogo do faz de conta experimenta o sentir, os impulsos, as emoções, os desejos. O Eu revela-se mais global, mais complexo, único e original.
Prazer	A alegria lúdica de experimentar, da liberdade e da descoberta do jogo.
Criatividade	A brincadeira e a exploração do jogo de faz de conta desenvolvem a criança, estimulando a sua imaginação. O lúdico surge como motor de Educação.
Aprendizagem	Modo como os indivíduos adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. O ato de aprender só é fecundo quando este se encontra articulado com a experiência do sujeito aprendente.

Quadro n.º1: Binómio Arte e Educação (Martins, 2002, pp.51-55)

Vejamos agora a opinião dos autores sobre *o jogo*, um dos conceitos explícitos no binómio arte e educação.

Referido por Santos (s/d), Read considera o jogo como uma forma de arte enquanto Lowenfeld considera a arte como uma forma de jogo. No entanto, referido por Read (1982), sob o ponto de vista da Dr.^a Lowenfeld, o jogo é considerado como se aplicado a todas as atividades das crianças que são espontâneas e autogeradas, que são

fins em si mesmas, e que não se relacionam com “lições” ou com as necessidades fisiológicas normais do dia de uma criança. Por sua vez, Aguilar (1983) refere que através do jogo a criança progressivamente começa a assimilar o real, testando-o, ao mesmo tempo que desenvolve e afirma a sua personalidade, fazendo funcionar estruturas interiores emocionais muito importantes. Simultaneamente, desenvolve-se ao nível do domínio da ligação dos fenómenos imaginação/ação, assim sendo, por tudo isto, o valor educativo das expressões torna-se num modo globalizador próprio da criança, onde se desenvolvem gestos, movimentos, atitudes, e todos os meios expressivos que possui, revelando o seu mundo interior.

Contemplemos agora outro conceito patente no binómio arte e educação, *a expressão*. Decompondo as ideias de Martins (2002), existem *objetivos gerais* e *perspetivas das expressões artísticas* no contexto educacional que acentuam e privilegiam o contexto das práticas de expressão artística:

Perspetiva Intrínseca – Procura o desenvolvimento global da pessoa, valorizando o processo, criando e proporcionando atividades para a prática das expressões através de modalidades artísticas;

Perspetiva Estético-Artística e Cultural – Valoriza o produto e o resultado da experiência artística no culminar de espetáculos;

Perspetiva Extrínseca – Podemos e devemos utilizar as expressões artísticas numa vertente ampla, proporcionando a afinidade entre as expressões e os temas desenvolvidos nas áreas curriculares, através de uma multidisciplinaridade;

Perspetiva Terapêutica – É fundamental as expressões artísticas em contextos educativos e culturais como forma pertinente e fecunda de intervir em processos de cura, de integração, de inclusão;

Perspetiva Integrada – Educar numa escola aberta, num ensino inclusivo integrado, desafiando as capacidades do momento, criando estratégias, através de uma prática educacional artística.

Resumindo, ao refletir sobre os princípios pedagógicos da etapa da educação, através das expressões, estamos a fomentar o prazer da aprendizagem, num espaço de intervenção educativa que respeita as necessidades da criança, com o objetivo de conseguir autonomia como ser humano: fomentando a comunicação, potenciando a

atividade, respeitando a individualização, favorecendo a criatividade e oferecendo uma abertura para o meio (Landier *et al*, 1999).

2.3. Animação e Didática Educativa

Segundo Martins (2002), a sala de aula constitui uma unidade social, onde prevalece a animação e a didática educativa, baseada numa troca constante da relação professor alunos e entre os próprios alunos. Através das atividades de expressão artística os alunos devem ser envolvidos numa aprendizagem consistente baseada na tríade: entre o saber-saber, o saber-fazer e o saber-estar/ser. Neste sentido a Lei de Bases do Sistema Educativo 344/90⁸, confere que a educação pela arte deve-se inserir na escola ativa e nela procurar promover a criatividade na criança, considerando esta como meio de formação e de integração numa escolaridade pedagogicamente aberta e significativa.

A Dança tem certamente um papel importante na vertente educativa, apresentando recursos e materiais acessíveis na sua prática de ensino, tornando-se fundamental para promover e trabalhar conceitos, conteúdos, objetivos de uma forma lúdica, colmatando assim os problemas existentes. Podemos encontrar na *Enciclopédia de educação Infantil*, por Carvajal e colaboradores (1997), que existem alguns objetivos fundamentais a desenvolver, nomeadamente: descobrir o seu próprio corpo; desenvolver o seu mapa; ser capaz de se projetar em relação aos “outros”; educar o sentido rítmico; promover a socialização. Para além da descoberta do corpo, do movimento e das potencialidades expressivas e criativas, os alunos aprendem a comunicar, a desenvolver a autoestima, a potenciar o equilíbrio emocional, a trabalhar a relação com os outros, os objetos e os ambientes, progredir na busca da sua identidade, a partir da confiança e segurança em si próprio e atingir autonomia; etc.

Na perspetiva de Leenhardt (1997), a criança espontaneamente soluciona os seus próprios conflitos internos e ultrapassa-os, através de uma pedagogia ativa e dinâmica, trata-se pois de proporcionar-lhe vivências, que ponham à prova a sensibilidade da criança, fazendo com que se sinta bem consigo mesma e com os outros.

⁸ http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao_Geral_BasesSistemaEducativo.aspx
(Consultada a 21/07/2013)

Fau (1952, in Sousa, 2003a) distingue a evolução da estrutura dos grupos de crianças na idade escolar e salienta que as experiências em grupo, que a criança vivência, ajudam a desenvolver capacidades, tais como: Saber esperar pela sua vez; Conseguir dar atenção ao que dizem os outros, esforçando-se por compreendê-los; Saber formular perguntas necessárias para esclarecimento do que eventualmente não entendeu; Ser capaz de expor as suas opiniões de modo a ser compreendida pelas outras; Saber argumentar e responder às perguntas de esclarecimento que lhes fazem; Ser capaz de retirar a sua opinião ao constatar que a do outro é melhor. Segundo Sousa (2003a), grupos que falam todos ao mesmo tempo, em que há agressividade, provocações, tentativas de imposições despóticas, amuos e saídas extemporâneas, são grupos em que há crianças que ainda não conseguiram uma maturidade cognitiva que lhes permita satisfazer os pontos referidos anteriormente.

“Quanto mais trabalho de grupo houver, tanto melhor será a sua eficácia como grupo, e o desenvolvimento das competências cognitivas individuais para trabalhar em grupo, de cada um dos seus membros.” (Sousa, 2003a), p.214).

O autor ainda nos aponta a importância do grupo criativo, pois este se caracteriza essencialmente por uma forte integração intragrupal manifesta sob a forma de uma grande aceitação mútua entre os alunos. Os objetivos deste grupo são: a eliminação das tensões sociais destrutivas (consiste em trazê-las à superfície, em verbalizá-las e objetivá-las); a libertação do potencial das forças imanentes e a convergência dos esforços para a produção criadora.

Mas além destas características de grupo, importa apresentar a perspectiva do mesmo autor, sobre o conceito de educação em grupo. O valor pedagógico de trabalhar em pequenos grupos é uma das formas de trabalho educativo que a criança mais gosta, pois discute e combina a forma de exploração de um dado tema ou jogo, pode propor, sugerir e discutir até que se encontre a plataforma de atuação comum, do agrado de todos os elementos do grupo. O mais importante é que cada um partilhe a sua opinião/ideia, compondo a sucessão de diversas ideias válidas, até chegarem a um conjunto de ideias que lhes permita uma boa atuação, sentindo que é uma coisa sua, do grupo e de todos. Sousa (2003a) defende ainda que o educador não deve intervir nas discussões de grupo, dando espaço para as próprias crianças resolverem o conflito, as dificuldades de relacionamento, de entendimento, de associação de ideias. Desta forma irá permitir que o grupo ganhe autonomia e responsabilidade pelas suas decisões.

Concluindo, a didática educativa por uma ação baseada em atividades pedagógicas/didáticas pertinentes, envolvem os alunos numa aprendizagem sólida fomentada pelo saber-saber, o saber-fazer e o saber-estar/ser, onde através das atividades, do jogo, do trabalho de grupo, se criam espaços para a partilha, para trabalhar relações proporcionando ao sujeito aprendente a capacidade de expressão e comunicação, trabalhando a sua sensibilidade e desenvolvendo a criatividade.

2.3.1. Atitude Pedagógica do Professor

Segundo Martins (2002), o professor encontra-se no centro dos processos de ensino, o autor apresenta a perspectiva de Renald Legendre (1993) que defende que o professor deverá ter um repertório de conhecimentos, habilidade, atitudes e valores profissionais para poder alcançar o sucesso de uma prática de Ensino. Para atingirmos um papel fecundo e válido na Relação Pedagógica, como indica a figura 2, é necessário ter em conta a caracterização: do sujeito, do objeto, do agente; do meio; da relação da aprendizagem; da relação do ensino e da relação didática.

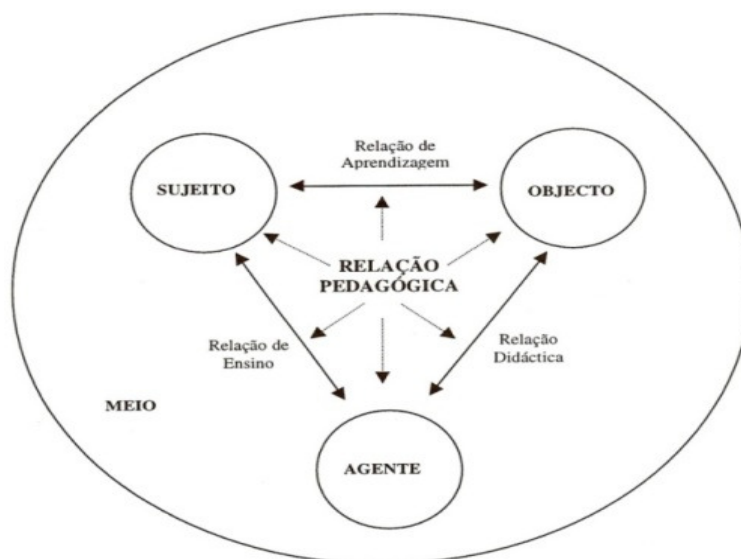


Figura 2 (Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre, 1993, in Martins 2002, p.41)

A relação pedagógica depende assim da interação e envolvência entre o agente e o objeto, pois todo o processo de aprendizagem é fundamental para o aluno atingir os

objetivos e desenvolver as competências, através de uma pedagogia e didática rica em trocas fecundas de aprendizagem por uma didática com capacidade de instruir e fazer aprender (Martins, 2002).

Santos (s/d) concorda com estas ideias, quando defende que o professor deve ter uma atitude de envolvimento, como agente educativo, deve desempenhar um papel catalisador e encadeador de situações que incentive o grupo a pormenorizar e a alargar as explorações, tendo sempre em consideração o livre desabrochar das potencialidades da criança. Contudo, é necessário possuir uma atitude de aceitação e sobretudo compartilhar a alegria e a sinceridade que as crianças põem nessas explorações, o que contribui para proporcionar um ambiente suficientemente desinibido e facilitador de descobertas (Slade, 1987, *In Santos, s/d*).

Na perspetiva de Sousa (2003a), quando a criança se exprime faz com intuito de descarregar as suas tensões internas, como exteriorização dos seus mais íntimos sentimentos e emoções, sem ter o objetivo de criar qualquer forma de arte destinada a ser analisada e julgada por outrem. Por isso, a atitude do professor em relação às obras expressivo-criativas dos seus alunos deverá ser natural, abstendo-se de quaisquer julgamentos ou comentários de natureza crítica ou de avaliação estética.

Neste sentido, a função do professor não é dirigir mas orientar, na opinião de Berge (1975), o professor torna-se num guia que orienta a criança para uma descoberta pessoal das suas faculdades. Cabe a este, a capacidade de criar um clima de descontração para que a criança se liberte e seja simplesmente ela própria, sem oprimir e sem julgar. A educação do movimento favorece a harmonia psicossomática dos alunos, é fundamental partir do corpo para despertar libertadoras tomadas de consciência. O trabalho individual no espaço conduz progressivamente ao trabalho de grupo, ou seja, primeiro ter consciência de si próprio para depois ter consciência dos outros.

“Quando nos sentimos à vontade com o nosso corpo, no ritmo, no espaço, sentimo-nos também à vontade com os outros e estamos aptos a ter uma experiência de grupo... A timidez é vencida rapidamente e este perde pouco, a pouco, as suas resistências interiores e sobretudo o medo do ridículo.” (Berge, 1975, p.113).

Outra linha orientadora defendida por Perrone (1996), é que a organização e a motivação são fatores fundamentais para o sucesso da ação pedagógica do professor. A autora crê que o professor deve ter uma visão clara do mundo, na perspetiva

construtivista, acompanhando os voos da imaginação da criança, os seus sonhos, as suas alegrias e tristezas, desenvolvendo atividades de forma lúdica, espontânea e criativa.

Assim sendo, o educador deve orientar a sua prática pedagógica numa didática dinâmica e assertiva, assente em alguns princípios como refere Martins (2002): Criação de um ambiente envolvente⁹ - Toda a ação educativa deverá estar baseada num acolhimento, numa envolvência humana, espelhada na cumplicidade de afetos e de compreensão; Regularidade - A vivência e a prática constante do desenvolvimento das expressões artísticas através do corpo, da voz, da música, devem acompanhar um ritmo de atividades diversificadas e motivadoras de aprendizagens fecundas, através de uma continuidade e de permanência regular; Diferenciação - Educar é distinguir, diferenciar, potenciar as capacidades artísticas, por isso é importante durante as aulas potenciar alguns diálogos, ou atividades com o intuito de compreender as relações entre os alunos, fomentar a resolução de problemas, para de alguma forma enquadrar e criar estratégias inclusivas e fecundas; Progressão - Progredir significa partir de uma trajetória mais fácil e gradualmente passar para um patamar mais difícil. Na área das expressões artísticas deve-se adotar uma estratégia desafiadora, que atraia, interesse e motive as crianças.

São muitas as definições que se pressupuseram a uma reflexão sobre o papel e o perfil do docente e todas elas coincidem no facto de que o profissional deve ter algumas competências específicas, que implica definir alguns princípios orientadores de ação comum entre todos os agentes educativos. O relatório de recomendação apresentado à UNESCO pela comissão internacional sobre a educação para o século XXI, elaborado por Jacques Delors, pressupõe **Princípios Orientadores de Ação Comum** assentes em 4 pilares¹⁰:

- *Aprender a conhecer*: Adquirir os instrumentos de compreensão (Saberes; Conhecimento do mundo);
- *Aprender a fazer*: Para poder agir sobre o meio envolvente (Participação ativa; Fazer/Construir/Dar forma);

⁹ Sublinhado pela autora.

¹⁰ http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf (Consultado a 20/08/2013)

- *Aprender a viver juntos*: A fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades (Trabalhar em equipa; Respeitar Diferenças; Resolução de Conflitos);
- *Aprender a ser*: via essencial que integra os três precedentes (Estimular as potencialidades de cada pessoa; Desenvolver a personalidade; Saber agir com autonomia, discernimento e responsabilidade).

Rief e Heimburge (2006) consideram que o trabalho do professor consiste em assegurar que cada um dos seus alunos sinta que é um elemento vital para a “comunidade”, valorizado e respeitado pela sua individualidade. Para tal é necessário que o professor estabeleça uma relação com os seus alunos, que estimule neles o desejo de aprender e de participar e que faça o seu melhor para os ajudar a desenvolver a confiança em si e nos outros. No entender destas autoras o professor não só ensina inúmeros comportamentos e aptidões académicas como também exerce uma grande influência na forma como os seus alunos aceitam e apreciam as diferenças existentes em todos nós. Para além disso, consideram essencial criar um ambiente de aprendizagem motivador e confortável, que tenha em consideração todo o leque de diversidade que caracteriza os alunos, pois podemos encontrar nas salas de aulas crianças com DDA/DDAH (desordens por défice de atenção com ou sem hiperatividade) e com dificuldades de aprendizagem (DA), ou até mesmo crianças “em risco”.

Para finalizar este tópico, achamos pertinente referir que a maneira como os professores interagem com os alunos, o ambiente que criam, o currículo e os métodos que usam para os ensinar afetam significativamente a motivação e o sucesso dos mesmos na sala de aula. Todos os alunos querem ter sucesso na escola e desenvolver competências e aptidões, todos se querem divertir, querem fazer amigos, ser aceites e sentir que fazem parte da “comunidade” (Rief & Heimburge, 2006).

Na perspetiva de Gisèle Barret (in Martins, 2002) a pedagogia nas suas linhas de força, deve privilegiar o método indutivo, o vivido individual e coletivo no aqui e agora, por uma pedagogia de situação. Deste modo os docentes deverão organizar as suas práticas criativas de intervenção, estruturando a prática letiva a partir de temas, festividades, centros de interesse, para que se fomente situações de aprendizagem, comunicação, intercâmbio, criação e socialização.

Por tudo isto, consideramos que o papel do professor concretiza-se numa série de requisitos, funções e responsabilidades que caracterizam o seu perfil profissional,

satisfazendo a dinâmica social, tornando-se num profissional flexível e aberto capaz de se adaptar a novas situações, reformas educativas ou a outras necessidades.

2.4. A Dança Educativa

Debruçamo-nos agora sobre a dança educativa acreditando que esta é um instrumento didático, vamos por isso abordar a perspectiva de alguns autores (Sousa, s/d; Berge, 1975; Macara, 1998; Batalha & Xarez, 1999; Balcells, 2000; Batalha, 2004; Padovan, 2010; entre outros) de forma a analisar os contributos da mesma no desenvolvimento global das crianças.

Como já vimos anteriormente a dança como forma de expressão é uma atividade motora que possui o carácter holístico e a sua inclusão nos programas da formação inicial do ensino básico favorece uma formação pessoal mais equilibrada e uma educação corporal e motora mais completa. Não pretendemos fazer uma retrospectiva histórica da evolução da dança como arte humana, mas podemos concluir que foram vários os contextos sócio-económico-culturais que originaram diversas correntes de pensamento, que possibilitaram o desabrochamento de determinadas formas de dança, tais como a dança educativa.

2.4.1 A Dança

Sousa (s/d) considera a dança, como uma das manifestações de movimento mais natural, vulgar e espontânea do ser humano, pois dançar é uma forma natural da criança satisfazer as suas necessidades de movimento e de expressão.

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico¹¹ dançar é humano e é uma atividade mágica, baseada na beleza da energia humana, enquanto movimento produzido pelo corpo. Para além disso, não só envolve o pensamento, a sensibilidade e o corpo, mas também explora a natureza do indivíduo no seu impulso para viver. Por sua vez, Sousa (2003b), admite que saltar de alegria, correr contente, movimentar o corpo em movimentos espontâneos, apenas por prazer, será dança, porque segundo o

¹¹ file:///C:/Users/Acer/Downloads/comp_essenc_educacaoartistica_danca.pdf (Consultado a 15/08/2013)

autor, a dança é espontânea, livre e expressiva, em que a finalidade reside no prazer da sua execução e nas suas características expressivas e criativas.

Concordando com esta linha de pensamento, Nanni (1995, in Macara, 1998), menciona que a dança representa um campo de expressão do movimento, sendo este inerente à vida e à infância, estando diretamente relacionado ao desenvolvimento da criança.

Berge (1975) também contempla a dança como resultado da espontaneidade dos movimentos, como sendo a síntese duma infinidade de informações, de experiências e por vezes reflexões, registadas natural e simultaneamente. Além disso, a dança educa a recetividade sensorial e suscita um sentido novo, a que a autora chama de “sentido de ser”, onde está patente a compreensão psicológica da vivência corporal juntamente com uma experiência física. Numa perspetiva mais abrangente, em busca do bem-estar, a autora defende a pedagogia de trabalhar o corpo, no sentido do movimento dançado, tratando-se de despertar o corpo, respeitando o movimento natural das crianças em nome da alegria e da saúde. Para tal considera que o professor deve ter uma formação artística, musical e também psicológica, porque ele se dirige ao *Ser* e, por isso, tem de responder às *Necessidades* latentes em cada criança, como por exemplo: desenvolver harmoniosamente o movimento natural do corpo; ter em consideração e respeitar a pessoa na maneira como ela se exprime; ajudá-la a desabrochar com confiança e autonomia; descobrir a ligação entre as diferentes artes: a música, a dança, a pintura, a poesia, etc.; educar a recetividade sensorial de modo a despertar o sentido do belo, do verdadeiro e o prazer de criar beleza e verdade através do corpo.

Mas para além da espontaneidade, dos movimentos naturais e orgânicos, existem outras referências que consideram que a dança é um processo de comunicação de pessoa para pessoa com uma intenção específica de transmitir algo. Esta é a opinião de Batalha (2004), que assume que a dança é uma linguagem de relação, a nível das atitudes interpessoais e como indicador do comportamento cultural e social do homem, daí valorizar o ensino da dança ao nível da criatividade, das sensações e das formas de comunicação. Batalha e Xarez (1999) veem a dança, não só como tradução de movimentos, mas também como pensamento que transporta sentido. Mencionam que dançar é elevar a dança a um sentido extraordinário, com a finalidade de espetáculo, partindo de movimentos simples e naturais, desenvolve-se uma atividade complexa com

movimentos e formas de acordo com uma dinâmica de projeto. Porém, estes autores consideram que na dança o fundamental é o nascimento de uma gestualidade própria, de um corpo habitado, do reinventar do corpo a partir da sensibilidade, das emoções e das energias interiores. Além disso, a dança assume-se em torno da Arte, de ideias, do belo e do sublime, com uma liberdade de criação.

No seguimento destas perceções para Macara (1998), a dança é um movimento do pensar, é tradução de movimentos, com um propósito comunicacional, que pressupõe uma leitura. Desta forma, a autora realça os intervenientes do processo coreográfico, pois a dança constrói-se em função: do ato de criar (coreógrafo), do ato de dançar (bailarino) e do ato de observar (espetador). Simplificando, ensinar dança é levar o aluno a saber criar, a saber interpretar e a saber apreciar. Podemos concluir que Batalha e Xarez (1999) concordam exatamente com os mesmos pressupostos, pois estes realçam que o objetivo da Sistemática da Dança é, não só, mas também contribuir para os múltiplos conhecimentos que fundamentam o ato criativo, o ato interpretativo, o ato comunicativo e o ato de observar. Também Batalha (2004) salienta o paradigma das diferentes situações da dança, afirmando que para o professor desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em dança, terá de integrar o ato criativo (criação coreográfica), o ato de dançar (interpretar e mostrar aos outros) e o ato de apreciar (observar). Todas estas ideias vão de encontro com o que está explícito no Currículo Nacional do Ensino Básico na área da dança¹²: Interpretação, Composição e Apreciação.

Nesta linha de ideias Balcells (2000), vem reforçar que a dança não é só um produto, uma coreografia ou um espetáculo, ela utiliza a linguagem gestual do corpo através do processo criativo e artístico.

“La danza no es sólo un producto - una coreografía, un espectáculo - es un proceso creativo y artístico que utiliza como material el lenguaje gestual del cuerpo. Ello le confiere la posibilidad de poder reiniciarse desde el primer paso o acción gestual, como han dicho varios autores y profesionales de la danza en la vasta y misteriosa selva del arte y de lo creativo.” (Balcells, 2000, p.79).

Neste sentido a autora considera que a dança é um meio excelente para *combinar el mundo interior con el exterior de cada persona* e é necessário experimentar as

¹² www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2 (Consultado a 05/08/2013)

múltiplas possibilidades da linguagem corporal, tais como: *esquema corporal, imagen corporal, cuerpo propio y conciencia corporal* (Balcells, 2000, p.79).

Todavia, Batalha (2004) partilha da mesma linha de pensamento ao considerar que o mais importante é encarar a dança para crianças, como uma forma de expressão da interioridade e uma linguagem corporal para comunicar com o exterior. Ou seja, dançar significa encontrar a magia que existe dentro de cada indivíduo, por isso mesmo, e conseqüentemente como tal, a ênfase da aula deverá estar no surgir do movimento de dentro para fora. Já que o mais importante não é ensinar o conceito de movimento, mas levar as crianças a descobri-lo e a saber recriá-lo.

Para Macara (1998), o valor mais alto deste género artístico, reside na procura do sentido humano, numa modelação responsável e criativa do corpo, do espaço, do tempo, da dinâmica e sobretudo da vida. A autora considera que a dança é a glória dos gestos e é por isso que esta se destaca das outras atividades motoras, por despertar e provocar o imaginário através dos seus desempenhos motores espetaculares.

Para terminar, ainda no entender da mesma autora, o ensino da dança incide na interação do aspeto motor, cognitivo, afetivo e social do aluno que dança, sendo o processo de ensino-aprendizagem mais importante do que o produto eventualmente a exhibir. Quem concorda com esta ideia é Batalha (2004), que nos indica também que o foco do ensino da dança está no aspeto motor, cognitivo, afetivo e social da criança e que o processo de aprendizagem é mais importante do que o produto final. Aliás, esta autora alerta para dois aspetos significativos que devem ser contemplados em todo o processo de ensino-aprendizagem da dança, o aluno deve obrigatoriamente dançar, e dançar implica prazer e alegria. No parecer do neurocientista Damásio (2003), os mapas ligados à alegria significam estados de equilíbrio para o organismo e os estados de alegria traduzem uma coordenação fisiológica ótima e um fluir desimpedido das operações da vida. Conduzem também à sobrevida do bem-estar e são caracterizados por uma maior facilidade da capacidade de atuar.

2.4.2. A Dança na Escola

O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais¹³ diz-nos que no contexto escolar podemos pensar a dança como um recurso privilegiado para

¹³ <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2#> (Consultado a 05/08/2013)

estimular os alunos a conhecer formas expressivas de pensar, perceber e compreender. Alcançar a essência da dança, por uma atividade física de se mover e através de um vasto conjunto de experiências de energia organizada.

Há já alguns autores que observaram o valor da dança no contexto educativo, nomeadamente: “Dançando na Escola” por Isabel Marques 1997; “O Contributo da Dança no Desenvolvimento da Coordenação das Crianças e Jovens” estudo desenvolvido por Ana Paula Santos em 1997; “A Dança das Crianças: Experiência de Ensino da Dança para Crianças Socialmente Desfavorecidas” desenvolvido por Marina Ferrari em 1999; “Dança Educativa: Um fato em Escolas de S. Paulo” desenvolvido por Marta Scarpato 2001; “Na Dança e na Educação: o círculo como princípio” por Lucinda Ostetto em 2009; “O Corpo na Escola no Séc. XXI: Práticas Corporais” por Daiana Camargo em 2010.

Um dos artigos, “Dançando na Escola” desenvolvido por Marques (1997), defende que a escola pode oferecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade, pois a escola tem o papel de construir conhecimento através da dança como forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.

Reforçando esta linha de pensamento, no entender de Scarpato (2001), o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, tendo por objetivo torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a autoexpressão e aprendendo a pensar em termos de movimento. Segundo esta autora, a proposta de Laban (1990) adequa-se perfeitamente aos princípios da educação progressista, possibilitando ao aluno expor-se pelos seus próprios movimentos. O mais importante não é a forma ou a técnica, mas educar conforme o *vocabulário de movimento* de cada um, contribuindo para o desenvolvimento físico, emocional e social do participante.

Concordando com a ideia de Laban (1990), de educar de forma livre e pessoal conforme o vocabulário de movimento de cada um, Sousa (2003b), também fortalece este pensamento, considerando que na dança educativa não há qualquer coreografia rígida, a criança movimenta-se espontaneamente, expressando-se como desejar,

deixando os seus movimentos seguir uma linha direcional da estética da própria criança. Pois para este autor, na dança educativa não interessa o ensino das técnicas nem o treino corporal, importa que a criança se expresse com a máxima liberdade, criando as formas de movimentação que mais lhe agradem, atuando de modo espontâneo e inteiramente para si, para a sua própria satisfação, sem estar restringida por qualquer tipo específico de regras ou por qualquer modo de avaliação externa.

Para Laban (In. Scarpato, 1999), a criança tem o impulso inato de realizar movimentos similares aos da dança, por isso, a escola deve proporcionar aos sujeitos aprendentes possibilidades para adquirirem consciência dos princípios do movimento, preservando a sua espontaneidade e desenvolvendo a expressão criativa do movimento próprio de cada um. No seguimento desta ideia Vieira (1997), afirma que a dança advém da necessidade de expressão de cada um e surge no âmbito do relacionamento humano, tanto consigo próprio, com o outro, como com o seu contexto envolvente.

Mas Scarpato (2001) apresenta também a perspetiva de Freinet, valorizando as técnicas pedagógicas para trazer à sala de aula o interesse, a alegria e a cooperação, acentuando que a escola precisa realizar experiências com o corpo dos alunos, “...porque a criança tem necessidade de agir, criar e trabalhar, isto é, empregar a sua atividade numa tarefa individual ou socialmente útil...” (Freinet, 1974, In. Scarpato, 2001, p.61). Por conseguinte, considera pertinente valorizar a dança como uma linguagem artística a ser desenvolvida no contexto educativo, seguindo os pressupostos das teorias de Laban (1990) e de Freinet (1974, In. Scarpato, 2001), pois integram-se numa proposta de ensino de Dança Educativa nas escolas, por contribuírem para o desenvolvimento do educando nos seguintes aspetos: aprendizagem, compromisso, cidadania, responsabilidade, interesse, senso crítico, criatividade, envolvimento, socialização, comunicação, livre expressão, respeito, autonomia e cooperação (Scarpato, 2001).

Assim sendo, depreendemos que a dança na escola, como modalidade artística, pretende encaminhar o aluno à ação-sensação-reflexão, contribuindo para: *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos*, que constituem os quatro pilares da educação elaborado por Jacques Delors e colaboradores (1996), apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI.

Porém, interessa-nos examinar particularmente a Dança Educativa proposta por Laban (1990), pois este esclarece e evidencia a arte do movimento "...a dança é a arte básica do homem." (Laban, 1990, p.14). No seu livro *Dança Educativa Moderna*, o autor menciona que o movimento deve ser utilizado como um instrumento de expressão: o aluno dança e toma consciência das articulações do corpo e explora o corpo na criação de padrões espaciais e rítmicos, como também compreende o estado de espírito e a atitude interna produzida pelas ações corporais, ou seja, ele acaba por pensar o movimento: "A aprendizagem de uma nova dança anima o desenvolvimento de uma consciência clara e precisa dos diferentes esforços do movimento, garantindo assim a apreciação e gozo de qualquer dos movimentos de ação, inclusive os mais simples." (Laban, 1990, p. 15). No entanto, considera também o movimento como sendo composto por quatro fatores: Esforço, Tempo, Espaço e Fluxo.

Por sua vez, de acordo com Guerra (1989), o ensino da Dança Moderna deve estar dentro dos limites de uma realidade objetiva, onde em cada exercício nada deve ser desperdiçado e ainda que o corpo seja um instrumento real, não se deve separá-lo da emoção e da criatividade, podendo favorecer as atividades elementares de consciência corporal, assim como tarefas lúdicas, que visam desenvolver a memória motora facilitando, assim um domínio corporal pleno.

Vejamos agora a perspectiva de Sousa (s/d), que nos diz que a dança educativa (ou criativa) é constituída por propostas de movimento organizadas, essencialmente das capacidades individuais de expressão corporal e não possui quaisquer formas estandardizadas nem está confinada a quaisquer regras. Estas propostas estão integradas e objetivadas de maneira a tornarem-se expressivas. Ainda no entender do autor, a dança educativa não tem como finalidade a vertente artística, mas sim a formação da criança, esta forma de dançar é encarada apenas como meio de atuação pedagógica. O que importa é que a criança aprenda a pensar, a agir e a mover-se livremente, permitindo que esta improvise e descubra o movimento como forma de expressão e de desenvolvimento de ideias, encontre as suas próprias formas de movimento, tendo a percepção do espaço, do tempo, e dos objetos. Assim sendo, as crianças através da dança

"...têm oportunidade de experimentar os movimentos do corpo, de jogar com o ritmo, de explorar o espaço e de se relacionarem entre si." (Sousa, s/d, p.13).

Passamos a apresentar um conjunto de pressupostos teóricos, defendidos pelo mesmo autor em cima referenciado, como forma de salientar a importância da dança como meio de educação: A dança contribui para a formação total do indivíduo, na medida em que atua sobre toda a sua estrutura bio-psico-socio-motora; É um fator globalizante de educação pelo movimento geral do corpo, de educação rítmica de educação musical, de educação intelectual, afetiva e estética; Contribui de forma preponderante e direta para a formação do esquema corporal (percepção do próprio corpo, coordenação dos movimentos, lateralidade, flexibilização e tonicidade); Oferece a melhor forma de educação espaço-temporal; Permite e motiva a satisfação das necessidades de expressão, seja ela de manifestação pessoal ou comunicativa; Fomenta a ação criativa como objetivo e como método; Tem valor biomecânico, na medida em que favorece e estimula todas as ações biológicas e fisiológicas ligadas ao movimento; Tem valor psicomotor, na medida em que favorece e estimula todas as relações de ações psicomotoras; Tem aspectos de prevenção e de terapêutica psicológica, na medida em que pode ser preventivo de problemas e em que pelas expressões se podem efetuar compensações; Tem valor social, na medida em que fomenta toda a interligação com o outro, com outros e com os padrões e terminologia simbólica da cultura em que a criança vive; Tem especial valor na educação psicomotora, na medida em que, para além de atuar sobre aspectos perceptivos, motiva a expressão motora. (*Idem*)

Numa perspetiva mais recente Padovan (2010) defende que dançar na escola é uma atividade que permite a interdisciplinaridade, pois a dança é movimento e, por conseguinte, atividade motora, mas a dança também é ritmo e, portanto, uma atividade ligada à música, a dança é uso do espaço, logo é geometria, vivida com o próprio corpo no espaço real, que constrói figuras em movimento, ou seja, a dança é uma atividade que consegue estabelecer relação com as outras disciplinas.

Sousa (2003b) também concorda com esta ideia de interdisciplinaridade, quando defende que a dança educativa poderá constituir uma excelente metodologia no campo das aprendizagens como a leitura, a escrita, a matemática ou qualquer outra área escolar, uma vez que a educação pela arte é uma metodologia de educação e não uma forma de ensino artístico. Para além disso, o autor considera que a criança dança para si própria,

pelo prazer que isso lhe dá, sem ter qualquer preocupação de beleza nos movimentos, pois o importante é a dança como forma de expressão e de criação de movimentos. Através da dança educativa a criança tem a oportunidade de explorar as capacidades práxicas e cinéticas do corpo, deslocando-se pelo espaço em diferentes direções, velocidades e ritmos, relacionando-se com objetos e os outros.

Como já vimos a dança educativa situa-se no campo da educação e procura proporcionar vivências emocionais às crianças. Como tal, Sousa (2003b) também vê a dança como forma de atuação pedagógica, dedicando-se à formação da criança com o objetivo de possibilitar que esta satisfaça as suas necessidades de ludismo, de expressão e de criação, para contribuir para o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade e para promover o seu desenvolvimento integral.

Assim sendo, na perspetiva de Sousa, (*Idem*) a dança é uma forma de expressão, e conseqüentemente, toda a sua movimentação estará carregada de conteúdo emocional que o ritmo, a música ou tema despertaram, quer seja individualmente, aos pares ou em grupo, a dança educativa reflete-se sempre numa improvisação de movimentos, resultantes da criatividade propulsionada pela expressão das emoções pessoais de cada criança, por um processo de aliviar tensões e de resolver problemas, ensaiando-se sempre novos caminhos expressivos.

Por sua vez, Santos (2006) considera que o recurso aos vários mediadores expressivos serve de ponte entre o mundo interno de imagens/sensações/sentimentos e o mundo das palavras. A autora defende que o Ser Humano só pode ser entendido na sua globalidade corpórea onde a expressão do Corpo está, antes de mais, intrinsecamente ligada à Relação. Ou seja, relação com o seu interior, com o seu exterior, com o próprio e com o Outro. Depreende que todas as formas de Expressão perpassam o Corpo, evidenciando-se em diversos agires, nomeadamente o agir agressivo, mas também o da Criação Artística (o agir gestual, vocal, dramático, plástico, dançado). Os registos do real, do simbólico e do imaginário, constituindo-se assim como uma alternativa ao agir destrutivo através de mecanismos catárticos (com esvaziamento da energia corporal) e de sublimação (pela criação) conducentes ao agir simbólico (Elaine & Feder, 1986; Landers, 2002 in Santos, 2006).

No seguimento desta ideia Haselbach (1989), considera que toda a pessoa dispõe de um repertório de impressões sensitivas diversificadas. Para a autora a improvisação no âmbito da dança, tem o objetivo de “exteriorização”, face à *necessidade de expressão e de criatividade*, das impressões previamente interiorizadas. A improvisação como criação, conduz de dentro para fora, e todas as experiências acumuladas são partículas, de novas expressões criadas, conscientes ou inconscientes, conforme podemos observar na figura 3.

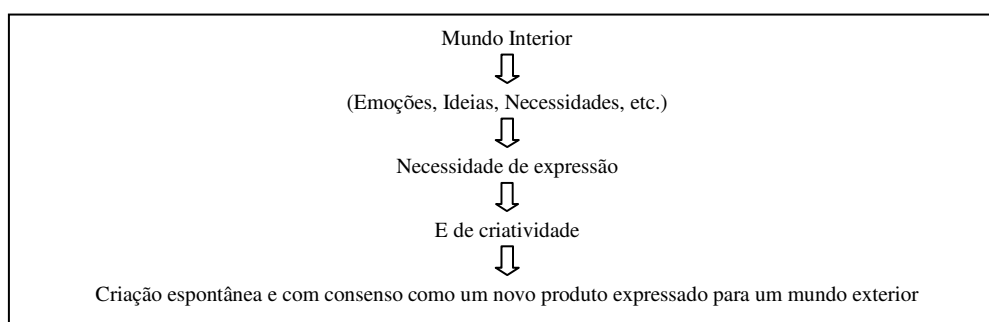


Figura 3 Improvisação (Haselbach, 1989, p.9)

A criatividade também é apontada por outra autora, Batalha (2004), pois esta considera que o paradigma da criação contribui para mostrar o grande potencial comunicativo do corpo. Através da dança, é possível compreender melhor a experiência da vida, e transmitir por símbolos e metáforas motoras, mensagens que são impossíveis por palavras. A autora crê também no paradigma Labaniano, realçando as unidades estruturais de cada componente da dança, de forma a possibilitar o ensino-aprendizagem, com base no Corpo, nos Materiais, no Espaço, no Tempo e na Dinâmica.

Padovan (2010) vem reforçar todas estas ideias e define que Dançar na Escola é um projeto didático que tem como finalidade a obtenção de objetivos funcionais, relacionais e cognitivos, num contexto divertido e socializante. Para este historiador de dança, segundo o conhecimento teórico e coreográfico de Rudolf Laban, na dança realiza-se uma cooperação organizada das nossas faculdades mentais, emotivas e corporais, que se traduzem em ações e cuja experiência é da máxima importância para o desenvolvimento da coordenação, da harmonia e da personalidade.

Assim sendo, “A dança é um meio excelente de sensibilizar e promover uma educação artística assente na criatividade, na comunicação e na expressão, orientadas para a descoberta das capacidades pessoais e do seu encaminhamento para uma formação artístico-cultural consistente.” (Batalha, 2004, p.177).

Concluindo, o termo “educativa”, como nos indicam os autores referenciados, pressupõe então uma conceção psicomotora, já que a dança educativa como vimos, contribui para estimular e favorecer a expressão da criança, da imagem corporal e da consciência de si e dos outros, como também ajuda na construção da personalidade. Além disso, promove a autoestima e a adaptação ao meio, suscita a criatividade e a improvisação, respeitando o ritmo de cada um e os seus movimentos livres e pessoais. É igualmente, uma experiência multisensorial e multidisciplinar, que ajuda no desenvolvimento infantil nas várias dimensões: a nível afetivo, estético, físico-motor, cognitivo, social e cultural.

2.4.3. A Modalidade Artística de Dança

Após conhecermos à luz da literatura, a importância da dança na escola, neste tópico apresentamos alguns pressupostos teóricos para justificar as razões da modalidade artística no ensino básico, os objetivos da modalidade, as competências a atingir pelos alunos, os conteúdos a desenvolver; as atividades/estratégias; os recursos e a avaliação. Mas antes de tudo, importa apresentar a organização que está por detrás das práticas artísticas na RAM.

O DSEAM¹⁴ existe na região há mais de três décadas, proporcionando nas escolas de ensino básico práticas artísticas desenvolvidas mediante o apoio constante na área das expressões musical e dramática, com uma cobertura de 100%. Estas duas expressões são desenvolvidas por Professores de Apoio à Expressão Musical e Dramática (professores especialistas nas áreas artísticas). Para além da aula curricular, todas as escolas em regime de ETI (Escola a Tempo Inteiro) são contempladas com modalidades artísticas no enriquecimento curricular: Canto Coral; Expressão Dramática; Dança; Instrumental Orff e Cordofones Tradicionais Madeirenses.

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico no desenvolvimento das competências específicas em Dança¹⁵ coexistem três grandes áreas de ação:

¹⁴ http://www02.madeiraedu.pt/dre/educacao_artistica_multimedia/PreEscolar.aspx (Consultado a 05/08/2013)

¹⁵ www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2 (Consultado a 05/08/2013)

Interpretação, Composição e Apreciação. O aluno no final do ensino básico deverá ser capaz de reconhecer e analisar quatro temas fundamentais, para poder produzir coreografias criativas e conducentes a um discurso coreográfico próprio: *O corpo – o quê?* Que movimentos pode o corpo fazer?; *O espaço – onde?* Onde pode o corpo dançar?; *A energia – como?* Que modos, qualidades ou dinâmicas pode o corpo descobrir e assumir?; *A relação – com quem, com quê e em que ambiência?* Como é que o corpo se relaciona consigo próprio, como se relaciona com o corpo ou corpos de outros? Como pode também relacionar-se com coisas e objetos?

De acordo com Sousa (2003b), Laban concebia a educação suportada por uma educação artística eminentemente baseada no movimento, desempenhando a dança educativa um papel preponderante por ser uma forma de arte através do movimento.

“A primeira tarefa da escola é cultivar e concentrar o impulso do fluxo do movimento e fazer com que as crianças tomem consciência de alguns princípios que governam o movimento.

A segunda tarefa da educação, e não menos importante, é preservar a espontaneidade do movimento e mantê-la viva até à idade adulta.

A terceira tarefa é fomentar a expressão artística no âmbito da arte primária do movimento, onde se devem seguir dois objetivos: um é ajudar a expressão criativa das crianças, representando as danças adequadas aos seus dons naturais e ao seu grau de desenvolvimento; o outro é cultivar a capacidade de tomar parte na unidade superior das danças coletivas dirigidas pelo professor.” (Laban, 1973, in Sousa, 2003, p. 121).

Segundo Sousa (s/d), a dança educativa poderá considerar-se como a mais fundamental das formas de educação pela arte, devido à sua forma básica de ação, dependendo apenas do uso do corpo e do grande potencial do movimento humano expressivo, das sensações e ideias e das variadas nuances de temperamento.

De forma a fortificar a importância das modalidades artísticas nas escolas, na opinião de Rief e Heimburge (2010), devem ser dadas oportunidades aos alunos que têm talento para a música, fomentando assim a interdisciplinaridade (anteriormente referenciada por outros autores) para durante o ano letivo poder ter lugar atuações informais dirigidas aos respetivos grupos de pares. Salientando, assim, a importância do professor encorajar os alunos que se podem sentir apreensivos em “exibir” o seu talento.

“Necessitamos de apresentar e de valorizar os nossos alunos pelos seus pontos fortes. Alguns daqueles que têm aptidões musicais não se sentem confiantes relativamente a outras áreas do currículo. Assim, quando o professor planifica estas ocasiões especiais, deve realçar as qualidades desses alunos. A postura, a capacidade de enfrentar um público e de atuar para ele é algo digno de louvor.” (Rief & Heimburge, 2010, p.254).

As autoras supracitadas mencionam ainda que cabe ao professor garantir a cada criança, um sentido de sucesso no seu desenvolvimento artístico, pois todas as crianças merecem o privilégio de crescerem com a capacidade de se expressarem criativamente através das várias formas de arte. Os alunos podem não ser todos iguais nas suas capacidades, mas qualquer um pode aprender e apreciar o seu próprio sucesso na arte.

“Devemos olhar para a expressão artística como parte integral da educação de uma criança e não como um adorno que pode ser negligenciado. Trata-se de um domínio que continua a ter um importante papel no desenvolvimento do indivíduo. Devemos ver a expressão artística como um dos sete modos de funcionamento cognitivo que deve ser cultivado, para que as crianças bem equilibradas possam ser formadas” (Rief & Heimburge, 2010, p.267).

Para reforçar o valor da educação artística como parte integral da educação, Padovan (2010) acredita que como a música e as artes, a dança é uma linguagem do tempo e do espaço, desprovida de limites e fronteiras políticas e culturais, sendo por isso, um meio de conhecer culturas e expressões de épocas passadas e de povos longínquos, favorecendo a interculturalidade.

Vejamos agora o valor da motricidade expressiva, subjacente na dança, pois esta contribui para o equilíbrio bio-psico-social do ser humano, Batalha (2004) apresenta os objetivos gerais da dança: “A dança deve desenvolver as capacidades motoras, as capacidades criativas, as destrezas rítmicas, as relações interpessoais, os estados afetivos, deve responder às necessidades de comunicação e expressão e fomentar a educação estética.” (Batalha, 2004, p.106). A autora, considera ainda, que os alunos devem, de um modo geral, compreender os elementos básicos da Dança, dominar um vocabulário motor básico, interpretar e comunicar histórias, temas através de sequências de movimentos, criar pequenas coreografias dominando códigos e símbolos e avaliar o significado da obra coreográfica e a eficácia das mensagens.

No seguimento destes pressupostos e conscientes da importância das modalidades artísticas na escola, acautelamos as planificações das aulas sustentadas de acordo com as diretrizes do DSEAM, com base no Documento Orientador¹⁶ sob a supervisão do DSEAM através da Divisão de Apoio à Educação Artística-DAEA.

¹⁶<http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=q7lyYRFI9ng%3D&tabid=12615> (Consultado a 20/08/2013)

“As modalidades artísticas têm como objetivo fomentar as práticas artísticas nas escolas, visando a dinamização dos eventos organizados dentro e fora da escola (ex.: festas de final de período, festas do concelho, entre outros).” (2012, In Documento Orientador: Atividades artísticas nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico e educação pré-escolar com a coordenação e supervisão do DSEAM através da Divisão de Apoio à Educação Artística – DAEA).

O Documento Orientador do DSEAM explana os objetivos, as competências, os conteúdos, as atividades/estratégias e os recursos, assentes no Projeto da Modalidade Artística de Dança (referenciados pelo coordenador da modalidade) de acordo com as Competências Específicas de *Educação Artística na Área da Dança* implícitas no Currículo Nacional do Ensino Básico:

Objetivos - Desenvolver a personalidade; Desenvolver a autonomia; Desenvolver a capacidade de atenção; Desenvolver a imaginação; Desenvolver a observação; Desenvolver a criatividade; Desenvolver o sentido rítmico; Desenvolver a capacidade de iniciativa; Conhecer as capacidades expressivas do corpo; Desenvolver o sentido estético; Desenvolver o sentido crítico; Conhecer e adquirir instrumentos de cultura; Desenvolver a sociabilidade; Desenvolver o espírito de cooperação; Desenvolver o trabalho em equipa.

Competências - Conhecer e vivenciar os elementos da dança (O corpo e o seu mapa; O espaço e suas grandes direções; Energia e as qualidades do movimento; Relação com os outros, objetos e ambientes); Estabelecer relações entre os elementos da dança (corpo, espaço, energia e relação) aprofundando conhecimentos apreendidos anteriormente; Desenvolver experiências interdisciplinares com base em problemas da atualidade mundial, nacional e pessoal; Alargar o âmbito vivencial da dança, cruzando esse conhecimento com o de outras áreas curriculares.

Conteúdos - Exploração das capacidades expressivas do corpo; Exploração de vários estilos de Dança (Dança Histórica, Dança Europeia, Dança Popular, Dança Criativa, Outras); Participação/ criação de coreografias.

Atividades / Estratégias - Atividades Lúdicas; Trabalhos individuais e em grupo; Verbalização como consequência das situações vividas; Apresentações em palco; Intercâmbio com outras escolas.

Recursos - Sala ampla; Leitor de CD's; Retroprojektor; Pano Branco; Kit de percussão; Material (jornais, bolas, panos, fitas, elásticos, etc...)

Avaliação - Contínua; Observação direta.

Uma forma de aferir o trabalho desenvolvido é sem dúvida as apresentações em palco. Certo desta necessidade e dos benefícios da mesma, o DSEAM promove espaços para que estas apresentações se concretizem, nomeadamente: A Semana Regional das Artes: Encontro da modalidade de Dança e EscolARTES, que acontece no mês de junho.

2.5. Competências Motoras

Conhecendo a importância fundamental do movimento para o desenvolvimento da criança (como ser dinâmico, com múltiplas habilidades físicas e indagações naturais), esta utiliza as habilidades motoras para expandir o seu ser. Ora, o movimento é inerente à sua vida, à sua infância e está diretamente relacionado com o seu crescimento, desenvolvimento e funções mentais. Quando a criança dança, interage com o mundo e com o outro e manifesta a sua subjetividade, ampliando o seu campo experiencial (Robatto 1994; Nanni, 1995 in Macara, 1998).

Estando as competências motoras no cerne da questão, Batalha (2004) acredita que o instrumento da dança é o corpo e que as suas possibilidades são ilimitadas. Considera que a aprendizagem da dança passa pela tomada de consciência corporal dos elementos anatómicos e fisiológicos, pelo conhecimento do seu próprio corpo (bem como o dos outros) e o desenvolvimento de *skills* artísticos relacionados com a prática da dança. Mas, o mais importante é que a aprendizagem pela dança seja assente numa lógica pedagógica, apoiada numa ética de trabalho consciente, para permitir desenvolver um corpo liberto, criativo e expressivo.

Contudo, Berge (1975) partilha desta mesma opinião e salienta que o movimento espontâneo nascerá quando o corpo tomar consciência da sua pele, dos seus músculos, das suas articulações, da sua respiração, quando o ouvido aperceber os sons, quando o olhar souber ver nos outros a graça viva do gesto. Para alcançar este desbloqueio, muitos meios estão à nossa disposição: relaxamento, jogos ritmados, imagens simbólicas e estimulantes.

Sousa (s/d) defende que é importante numa educação pelo movimento expressivo, colocar em primeiro plano os aspetos relacionados com o conhecimento do

próprio corpo, seguindo: a exploração das possibilidades corporais, sem deslocação no espaço (equilíbrio, coordenação, tonicidade, respiração, o olhar); a exploração das possibilidades expressivas corporais em deslocação no espaço (formas de locomoção: andar, imitar pessoas, animais, saltar, rodar, etc.); a percepção espacial e a exploração expressiva do espaço (dimensões, direções, planos, foco, agrupamentos e associações entre estes aspetos); exploração expressiva do tempo (tempo, duração, pausas, variações de velocidades, ritmo, intensidade); qualidade de movimento (energia: forte, leve, súbita, sustentada; dinâmica: impulso, sustentação, percussão, suspensão, vibração, torcer, empurrar, pressão, colapso).

Contudo, a dança também tem um papel crucial nas esferas psicológicas e sociais como nos refere Macara (1998), a dança auxilia o desenvolvimento psicossocial da criança praticante, produzindo mediações que influenciam o seu processo de desenvolvimento.

Além dos padrões motores executados pelo corpo, existem princípios e estratégias com base nos elementos espaciais, temporais e dinâmicos que são determinantes para o caráter virtual da dança, quer da sua estruturalidade, quer na sequencialidade dos movimentos e destreza. Macara (1998) destaca esses elementos dando identidade da Dança a um Corpo em movimento: Corpo; Espaço; Tempo; Dinâmica. Mas atenção, a autora alerta que o ensino desta modalidade, não deve ser voltado apenas para os padrões motores, antes necessita de Estilos de Ensino virados para a exploração da criatividade, para a interiorização das sensações e para a transmissão de sentimentos e emoções.

Também Batalha e Xarez (1999) afirmam que os comportamentos significativos são aqueles que intencionalmente através do Corpo, Espaço, Tempo e Dinâmica estimulam os sentidos dos interlocutores, provocando ilusões e significados. E cá está mais uma vez a mesma ideia, as habilidades motoras devem ser vistas, além da sua competência técnica e ser analisadas como ilusão transmitida. Neste sentido, Batalha (2004) crê que, numa sessão de dança, é importante estimular o pensamento cognitivo e as potencialidades motoras, em relação às possíveis formas do corpo, espaciais e rítmicas, de acordo com o paradigma Labaniano e em simultâneo com a dinâmica do movimento, em função dos temas propostos na aula. O corpo movimenta-se através dos

movimentos básicos locomotores e não locomotores, num espaço e num tempo, com energia, com o próprio corpo, com o corpo do outro ou com uma audiência.

Batalha (2004) ainda esclarece que, de forma a responder às necessidades das crianças, é importante, não só a transmissão do saber-fazer, mas promover nas aulas de dança o domínio corporal, a estruturação espacial e temporal, a possibilidade de comunicação, o estabelecimento de relações interpessoais e oferecer um tempo para desenvolver o imaginário (ocasião de descoberta e de construção), de modo a que cada um se encontre consigo próprio, se conheça, se aceite, se situe, resumindo, que encontre a sua própria individualidade.

Tendo em consideração a criança, na sua globalidade, é fundamental oferecer-lhes propostas de lições, de acordo com o seu desenvolvimento corporal, motor, sensorial e perceptivo, mas também promover o desenvolvimento das atitudes relacionais e o desenvolvimento das faculdades cognitivas, imaginativas, criativas. Segundo a autora (*Idem*) um plano de aula deve compreender: **Fazer** – realizar movimentos, formas, frases, sequências e danças completas. Apostando num modelo de aula de dança para **TODOS** é importante que os alunos desenvolvam habilidades básicas, valorizando os benefícios da experiência de dançar, dancem sem complexos, promovendo a sua autoestima e confiança; **Criar** - desenvolver a dimensão criativa. Acima de tudo os alunos precisam de oportunidades para responder criativamente e com flexibilidade a situações-problema. Quando criam e participam em conjunto numa obra, no final consideram a experiência gratificante e satisfatória; **Partilhar** – partilhar a dança com um colega, com vários ou com uma audiência é fascinante e saudável, proporcionando mais segurança e conduzindo a um bem-estar no momento da performance; **Criticar** – é importante considerar a apreciação e a crítica com a dimensão estética e envolver os alunos na análise do movimento, para que os alunos procurem pensar, comparar e expor as suas opiniões, fugindo aos padrões estandardizados e encontrando através da experiência os seus próprios valores culturais.

Haselbach (1989) também valoriza a movimentação livre e criativa, pois leva a criança a aprender e a executar movimentos de motricidades fina e geral. Tais vivências facilitam conhecer as capacidades de movimento do corpo, a economia da nossa

dinâmica, as dimensões de espaço e tempo do nosso movimento, como também podem ser tentadas com parceiros e objetos e estar relacionadas com tarefas dotadas de um sentido ou serem abstratas. Ora, estas características estão subjacentes na improvisação e estimulam a sensibilidade do indivíduo, auxiliando-o nas necessárias experiências subjetivas, que são indispensáveis e enriquecedoras para todos os tipos de dança. Como já observamos anteriormente, a autora considera a improvisação como a primeira atividade criativa e pode ser incluída como jogo didático em temas orientados pelo objetivo do ensino. Assim sendo, a improvisação é deparada como experiência, como divergência espontânea e individual; como ponto fácil de contato e relacionamento experimental com os factos (corpo, objeto, espaço, parceiro, música, conteúdos, etc.) do exterior, passando pelo caminho da realidade e da conscientização para o mundo interior.

Padovan (2010) explica que a dança oferece uma atividade expressivo-motora, construída em conjunção com a música, as suas imagens e a sua emotividade e que através desta prática a coordenação, o espaço e o ritmo completam-se, aperfeiçoam-se e harmonizam-se, pela experiência de jogo coletivo em contexto musical. O autor reforça ainda o contributo da dança para o desenvolvimento do esquema corporal e para afirmação da lateralidade, desenvolvendo a coordenação motora (coordenação geral, lateralidade, coordenação segmentar). Com a dança, a motricidade torna-se um meio para desenvolver competências relativas à comunicação gestual e mímica; o aluno aprende a receber as sensações produzidas pelo próprio corpo, melhorando a capacidade de exprimir as emoções através dos gestos.

Mas o corpo é um instrumento rítmico e a dança é a atividade privilegiada para favorecer o controlo musical dos movimentos e a consciência rítmica dos vários níveis de energia e rapidez. Neste sentido, os objetivos cognitivos que se trabalham através da dança são: organização espaço – temporal (espaço: direção, extensão, nível, percurso e estrutura rítmica); o sentido rítmico; expressividade-criatividade: atividade motora como linguagem; imitação motora-qualidade de movimento; potencialização fisiológica; perceção sonora e musical.

A importância da música, dos sons, do ritmo, também é referida por Berge (1975), que defende que a música nos ajuda a sair do nosso estreito condicionamento, abre o espírito, novos horizontes. A autora crê que uma formação musical ativa e viva

nunca deve ser dissociada da aprendizagem do movimento, porque a música leva o corpo a mover-se no espaço. Ouvir e compreender a música contribui para proporcionar prazer e a conquista do sentido espacial.

É necessário o retorno à calma independentemente da atividade física, Berge (1975), refere que qualquer que seja a atividade empreendida, o relaxamento deve preceder sistematicamente toda e qualquer sessão de educação corporal. É importante reeducar o sentido cinestésico global, o que implica um clima de descontração e a utilização do exercício-jogo.

“O relaxamento é um abandono passivo de nós próprios no chão. Uma espécie de banho, uma paragem. É necessário possuir-se bastante autodomínio para atingir este estado rapidamente e dele sair completamente descontraído. A descontração é uma economia de forças.” (Berge, 1975, p.37).

Vejam agora outra perspectiva, a inteligência cinestésico-corporal é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos, utilizando o corpo inteiro ou partes do mesmo. Assim sendo, a dança proporciona às crianças vivências motoras, ou seja, o processo de acentuar o sentido cinestésico-corporal. O movimento corporal passa por um programa desenvolvimental, possibilitando ao indivíduo um campo de muitas aprendizagens (Gardner, 1995, in Macara, 1998).

No entender de Rief e Heimburge (2006), os alunos cuja aprendizagem se baseia na modalidade tátil-cinestésica vêem esse processo facilitado se puderem recorrer a atividades que solicitem o seu envolvimento direto e que impliquem fazer e tocar. Aprendem através de atividades práticas e necessitam de estar fisicamente envolvidos em projetos e atividades, sendo necessário que lhes sejam dadas bastantes oportunidades de participar em jogos didáticos, atividades que desenvolvam o desempenho direto, representações, construções e diferentes artes.

Segundo Rief e Heimburge (2006), as crianças com dificuldades de aprendizagem (DA- é um termo usado para descrever uma condição neurológica que interfere com a capacidade da pessoa para guardar, processar ou produzir informação), muitas delas são dotadas de aptidões excecionais em alguns dos seus modos de funcionamento cognitivo (por exemplo, espacial, musical, cinestésico) o que contribui para ensinar com base nos

pontos fortes destas crianças – através dos canais que os ajudarão a aprender mais eficazmente.

“...todos estes alunos necessitam de realizar uma aprendizagem prática, direta e ativa, que seja estimulante, relevante, adequada em termos desenvolvimentais e que tenha em conta os seus pontos fortes. Estes alunos necessitam de ter opções, estruturação e expectativas claras, no quadro de um ambiente tolerante e enriquecedor.” (Rief & Heimburge, 2006, p.188)

Ora, sabendo que é necessário permitir que as crianças com dificuldades de aprendizagem tentem ultrapassar ou compensar os seus pontos fracos, recorrendo às ferramentas e às estratégias adequadas, a dança torna-se num veículo privilegiado para levar a criança a explorar e a conhecer as capacidades do seu corpo. Como já vimos, na perspetiva de vários autores, educar através da arte, através da inclusão das expressões artísticas, da dança nas orientações curriculares, programáticas e pedagógicas, torna-se um contributo abundante para promover as competências motoras com todas as características inerentes a ela.

2.6. Competências Sociais

Acabamos de analisar o contributo da modalidade de dança no desenvolvimento das competências motoras. Vejamos agora de que forma esta prática artística promove as competências sociais. A atividade de dança poderá contribuir para o desenvolvimento da criança em idade escolar, no que diz respeito à questão das relações sociais, características da constituição da dança, pois a criança possui uma história sócio-cultural pessoal, que ligada ao seu processo de aprendizagem no ato de dançar, determinará o seu nível de desenvolvimento nos aspetos: motores, cognitivos, afetivos e sociais (Isaia 1992, in Macara, 1998).

Na perspetiva de Padovan (2010), a dança oferece uma situação lúdica e socializante, capaz de alcançar objetivos de ordem funcional, relacional e cognitiva. A dança é uma das linguagens através da qual o homem exprime o seu mundo interior e entra na relação com os outros. O autor considera que este género de linguagem deve ser utilizado na escola simultaneamente com a linguagem verbal, musical e visual, de forma a permitir ao aluno explorar e valorizar os meios de expressão e de inter-relação. Pela dança o aluno tomará consciência de si, adaptando passos, gestos e estilos ao seu próprio corpo e à sua própria personalidade. O autor nomeia os objetivos relacionais: socialização, cooperação e integração. A dança favorece a socialização, facilita a

integração, promove relações dinâmicas e estimula a autoestima. É uma atividade coletiva que se realiza num contexto de jogo e divertimento, favorecendo o sentido de pertença e de coesão, contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos relacionais coerentes, acentuando os sentimentos coletivos e de autocontrolo e alimentando a cooperação tendo em vista a obtenção de um fim comum.

Já vimos que Haselbach (1989), contempla a educação para a dança, e com ela a improvisação, como um formador de personalidade, mas também promove o campo emocional, comunicativo, criativo e cognitivo. A autora apresenta-nos as formas sociais da improvisação, pois esta pode contribuir consideravelmente para estimular a comunicação e o relacionamento do grupo, uma vez que nas atividades relativamente livres, podem se desenvolver independências e disposições, responsabilidades e adaptações até alcançar a cooperação independente.

Marques (2003) reforça também esta ideia, ao propor improvisações, repertórios e apreciação de danças, o professor poderá enfatizar os corpos que dançam e os corpos na dança, explorando as diferentes escolhas que se dão quer pelo período histórico, pela organização geográfica, pelas crenças e valores de uma época ou de uma região. Nesta perspectiva, aprender uma dança significa antes de tudo, literalmente, incorporar valores e atitudes. Dançar, compreender, apreciar e contextualizar danças de diversas origens culturais pode ser uma maneira de trabalharmos e discutirmos preconceitos e de incentivarmos os alunos a criarem danças que não ignorem ou reforcem negativamente diferenças de género. A autora defende ainda que não necessitamos de um corpo “perfeito”, segundo padrões sociais, para podermos nos expressar e comunicar dançando e a dança na escola tem o potencial de desenvolver este tipo de consciência crítica em relação aos conceitos de “corpo perfeito”.

No entender de Padovan (2010), alguns estudos recentes demonstraram que a dança ajuda a atenuar a agressividade, a procurar bem-estar e segurança e a favorecer o relaxamento e a harmonia entre a mente, o corpo e o espírito, em perfeita sintonia. Ora, com base no respeito das regras, a dança de grupo incrementa a confiança em si próprio e nos outros com conseqüente melhoramento dos processos de autoestima.

Sabendo que as crianças e jovens estão expostos às condições que o espaço tem para oferecer, conforme o parecer de Simões (2007), os espaços, os agentes e os comportamentos dos intervenientes constituem uma fonte primária de influência para os seus comportamentos e constituem importantes fontes de aprendizagem. A autora crê na teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1986, in Simões, 2007), que defende que grande parte da aprendizagem é feita através da observação do comportamento de outras pessoas, que constituem modelos sociais, e das consequências desse mesmo comportamento. Baseado nesta teoria, Simões (2007) considera que para passar do conhecimento à ação, é necessário que o indivíduo tenha oportunidade para praticar esses comportamentos e que esses mesmos comportamentos sejam reforçados. Estes reforços podem ser dados diretamente ao indivíduo por outros ou por si próprio, mas também podem ser reforços vicariantes, isto é, reforços que o indivíduo viu serem dados ao modelo, aquando da realização do comportamento. Ora a dança, através de exercícios e de jogos pode muito bem criar um espaço para moldar, corrigir e reforçar comportamentos.

Simões (2007) menciona que muitas das consequências da exposição e confronto com situações de risco estão relacionadas com a saúde e bem-estar das crianças e jovens. Estas consequências refletem-se através de comportamentos desajustados que constituem fonte de problemas para o próprio jovem e também para os intervenientes no envolvimento próximo do jovem, dado que muitas vezes estes comportamentos são apenas o início de uma longa caminhada do risco e do desvio. Na opinião da autora a resiliência traduz-se na adaptação perante o risco, e o risco pode ser encontrado em vários domínios: pessoal, familiar ou comunitário. A resiliência é uma adaptação com sucesso às tarefas da vida em condições de desvantagem social ou situações fortemente adversas (Windle, 1999, in Simões 2007, p.147).

Segundo Simões (2007) outros fatores aliados à resiliência são os fatores de proteção que poderão ser também individuais, familiares ou comunitários. Dentro dos fatores individuais encontram-se as competências cognitivas, emocionais e relacionais. Na família destaca-se a importância do suporte afetivo e das boas práticas parentais. Na comunidade destacam-se, para além das oportunidades de participação nas atividades comunitárias, o papel fundamental que a escola tem na promoção de fatores de resiliência. Na perspetiva da autora, muitos dos programas de promoção de

competências pessoais e sociais (competências de comunicação interpessoal, competências para lidar com os sentimentos, competências para lidar com stress, competências alternativas à agressividade, competências de resolução de problemas) têm tido uma base escolar. A escola constitui um dos principais contextos de vida e tem ou deve ter como objetivo a educação, daí a sua importância na proteção dos comportamentos de risco. A escola deve procurar ser uma escola para todos, uma escola segura e uma escola participada e com opções.

Assim sendo, Sousa (2003b), salienta o valor educativo da dança, no sistema educativo, baseando-se no pensamento de Laban.

“- O valor educativo da dança é duplo: primeiro, em razão do seu domínio do movimento e, segundo, ao facilitar o aperfeiçoamento da harmonia pessoal e social que fomenta a observação exata do esforço.” (Laban, 1973, in Sousa, 2003b), p.121).

“- Nas escolas, onde se fomenta a educação artística, o que se procura não é a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa tem sobre o aluno. O instrumento que se pode oferecer ao educador é a perspectiva universal sobre os princípios do movimento, que a dança moderna proporciona.” (Laban, 1973, in Sousa, 2003b), p. 121 e 122).

Para trabalhar as competências sociais, na opinião de Santos e Morato (2002), devemos procurar acima de tudo a adequação do repertório social, para superar alguns dos comportamentos menos assertivos e desadequados e para a estimulação das capacidades do aluno. Os autores consideram o trabalho de grupo como sendo o mais adequado, uma vez que a intervenção incide ao nível do contexto relacional. Os conteúdos programáticos não visam a aprendizagem de uma técnica específica, mas sim “o aprender a aprender”, intenta-se não só numa modificabilidade cognitiva, como também numa modificabilidade sócio-emocional (dinâmica de interação grupal).

O programa de competências sociais relaciona-se com estratégias lúdicas de mediação corporal, como promoção da competência social: amplia e diversifica o seu repertório comportamental, ao dialogar sobre as possibilidades de ajustamento do seu comportamento social ao seu envolvimento relacional. Uma das estratégias mais utilizadas num programa de competências sociais é o jogo, que se define como um comportamento adaptativo, através do qual a criança adquire os valores sociais assertivos a adotar perante as exigências do contexto (Santos & Morato, 2002).

O programa em questão envolve a noção corporal, o desenvolvimento de competências de comunicação verbal e não-verbal, a interiorização de metodologias de abordagem de problemas e conflitos com a identificação e utilização de respostas assertivas (vs as passivas e agressivas), a promoção da cooperação e do trabalho de equipa (reflexão de grupo) que estimulam o estabelecimento de relações interpessoais (Matos *et al.*, 1990, in Santos & Morato, 2002).

Na opinião de Rief e Heimburge (2006), na maior parte das salas de aulas, os comportamentos dos alunos podem ser geridos, estabelecendo regras e consequências, que serão reforçadas de forma consistente. As autoras defendem que o ambiente da sala de aula, as atividades, as estratégias, os apoios e as intervenções, permitirão a todos os alunos desenvolverem a autoestima. Pois, todas as crianças necessitam de experienciar e de interiorizar sentimentos positivos acerca de si mesmas, sentindo que são capazes, alunos competentes e indivíduos valorizados, respeitados e apreciados.

Batalha (2004) reforça que para estabelecer um ambiente favorável à disciplina e manter os alunos interessados, o professor deve encontrar um conjunto de regras que possibilitem ao aluno não se dispersar nas tarefas e facilitar uma aprendizagem mais rápida. O professor deve atuar ao nível da prevenção da indisciplina, regulando o comportamento dos alunos de acordo com as regras estabelecidas, fomentando comportamentos apropriados com base numa boa e funcional organização das atividades. Para evitar comportamentos de desvio o professor deve apelar para atitudes de responsabilidade e respeito pelas condutas estabelecidas, reorientando a atenção dos alunos para a tarefa em vez de os punir, para que os mesmos se consciencializem e reconheçam que os seus comportamentos são perturbadores da aula e não estão de acordo com as regras de conduta estabelecidas.

Torna-se fundamental canalizar energias para a promoção de fatores de proteção internos e externos, promover desde cedo as competências pessoais e sociais, quer nas crianças, nos jovens, quer nas suas famílias, e ativar os recursos comunitários, humanos e institucionais, pode fazer toda a diferença na vida dos indivíduos, dado este agrupamento-chave de fatores constituir um dos principais determinantes da resiliência e do bem-estar dos jovens (Simões, 2007, p.554).

Marques (2003) encara o conhecimento, a vivência e a recriação de valores, costumes e crenças como significativos para as nossas vivências em corpo, tempo e

espaço na coletividade da sociedade contemporânea, identificando para nós mesmos, quais os valores e atitudes que queremos e podemos adotar para uma convivência cooperativa entre identidade nacional e cidadania global.

Deste modo, através da arte trabalha-se conceitos sociais e desta forma educa-se as crianças para o saber ser, o saber estar como cidadão inserido numa comunidade, numa sociedade, numa cultura. Como já vimos, a dança estimula a aquisição de qualidades pessoais como a autoestima e a confiança em si próprio e a aquisição de regras e valores sociais. A dança pode ajudar a desenvolver competências e a fomentar a integração social, a socialização e a cooperação, pois a sala de aula constitui uma unidade social, baseada numa troca de relações. Através das atividades de expressão artística de dança numa didática pertinente, envolve-se os alunos numa aprendizagem consistente, fomentando o cumprimento das regras e a resolução de conflitos. Adotando uma planificação centrada em objetivos e conteúdos para as crianças desenvolverem-se, integrarem-se, colmatando os problemas existentes.

2.7. Dança Inclusiva, Educação e Inclusão pela Arte

A Educação pela Arte surgiu em Portugal nos anos 50, defendida por alguns pedagogos, tais como: João dos Santos, Calvet de Magalhães, Alice Gomes, Almada Negreiros, entre outros, que em 1956 fundaram a Associação Portuguesa de Educação pela Arte. Mais tarde na década de 70 foi criado no Conservatório Nacional, o curso de professores de Educação pela Arte, onde se destacam alguns pedagogos, Arquimedes Santos, Wanda Ribeiro, Raquel Simões, e outros (Sousa, 2003a).

Ora, este autor apresenta-nos um modelo pedagógico que preconiza uma educação efetuada através das artes. O objetivo não são as Artes, mas a Educação, considerando as Artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor. Tem como objetivo principal o enriquecimento da criança a nível da sua cultura geral, a educação afetivo-emocional, propondo como técnica educativa para tal propósito a expressão (dos sentimentos, dos afetos, das emoções) artística (pelas artes, através da arte). A Educação pela Arte visa entre, outros objetivos, a aquisição e o desenvolvimento do pensamento:

sentimentos, imagens, palavras, ideias, pois os conhecimentos adquiridos, o “saber”, só terão validade se puderem ser utilizados pelos instrumentos básicos do pensar.

Para Read (In Sousa, 2003a) a educação pela arte é uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir, dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afetam a criança e o adolescente. No qual Sousa (2003a), considera que os aspetos de desenvolvimento biológico, cognitivo, social e motor, são amplamente contemplados na Educação pela Arte e que esta proporciona, um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança. Tudo isto contribui e permite colocar em ação toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (catarse, compensação, deslocação, ab-reação, sublimação, etc.) que robustecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida.

“A Educação pela Arte é essencialmente um movimento de renovação, no sentido de se abandonar princípios pedagógicos rígidos e pré-concebidos, para compreender a criança nas suas emoções, nos seus desejos, nos seus interesses e na sua procura da felicidade, do modo cientificamente mais correto e eficaz.” (Sousa, 2003a), p.82).

No entender do autor (*Idem*), a educação deve ser voltada para a formação do ser e as artes, constituindo a linguagem dos afetos (emoções, sentimentos), oferecem uma possibilidade única de desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada da personalidade. Estas vivências proporcionam oportunidades para as crianças olharem para si próprias e para os acontecimentos das suas vidas e usá-las como parte da sua construção como pessoas.

Ora, a arte e a educação inclusiva para todos é um dos atuais desafios emergentes com impacto na arte e na educação. Hoje, trabalha-se em prol da inclusão, Madureira e Leite (2003), referem que a forma de perceber e apoiar os indivíduos com deficiência percorre grandes fases que desenham um percurso evolutivo caracterizado pela passagem de atitudes e práticas de segregação para atitudes e práticas de integração e, mais atualmente, para a inclusão.

Para continuar na construção deste paradigma é necessário que o sistema de ensino crie escolas vivas e inovadoras, abertas às diferenças que garantam o acesso à educação para todos. Isto implica dotar as escolas com condições que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças, proporcionando um ambiente inclusivo, eficaz, simpático e acolhedor, saudável e protetor. A inclusão é um processo de atender e de

dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos, através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas, comunidades e reduzir a exclusão dentro da educação. Educação com qualidade é aquela que é inclusiva, porque deseja a plena participação de todos os alunos. Todos os conhecimentos e experiências acerca do desenvolvimento das crianças dizem que elas podem melhorar num ambiente onde a autoestima e o autoconceito são positivos e fortes, isto é, um ambiente onde a participação e a camaradagem existem.¹⁷ (UNESCO)

Segundo Sasaki (1997) no movimento de inclusão social, espera-se e luta-se por uma sociedade que, tendo entendido o direito das pessoas diferentes e o valor da diversidade humana, se modifique para aceitá-las junto à população geral. Neste sentido o autor considera que existem duas tendências mundiais: Pessoas deficientes possuidoras de grandes talentos artísticos e literários, atuando juntamente com profissionais sem deficiência e não mais em grupos formados exclusivamente por pessoas deficientes; e portadores de deficiência envolvendo-se com as artes e cultura (...) para se desenvolverem com maior plenitude enquanto pessoas ou para o seu lazer.

Ainda no entender deste autor, o conceito da inclusão social é um processo pelo qual a sociedade adapta-se para poder incluir, nos seus sistemas sociais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas preparam-se para assumir os seus papéis na sociedade. Para incluir todas as pessoas, a sociedade é que precisa ser capaz de atender às necessidades dos seus membros. A prática da inclusão social assenta em alguns princípios: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação.

Para concordar com esta ideia, alguns autores consideram que as condições essenciais mínimas a uma educação inclusiva de sucesso implicam “Crenças firmes nos direitos humanos básicos de educação para todos, independência e igualdade (...) valores morais como o respeito e a aceitação de indivíduos” (Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson, 2007, p.77, in Xavier, 2011).

¹⁷ <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>
http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf> (Consultado a 15/08/2013)

Contudo a inclusão social, segundo Sasaki (1997), é um processo que pressupõe pequenas e grandes transformações nos ambientes físicos e na mentalidade das pessoas. Na opinião do autor, o termo necessidades especiais é utilizado com um significado mais amplo do que estamos habituados a supor, estas podem resultar de condições atípicas, muitas vezes resultantes de situações sociais marginalizantes ou excludentes como, por exemplo: trabalho infantil, prostituição e privação cultural, assim como: *“pobreza, desnutrição, saneamento precário e abuso persistente e severo”* contra crianças, e *“falta de estímulo do ambiente e de escolaridade”* (UNICEF, In United Nations, 1995, In Sasaki, 1997). As necessidades especiais podem então resultar de condições atípicas: dificuldade de aprendizagem, problemas de conduta, distúrbio de déficit de atenção com hiperatividade, distúrbio obsessivo compulsivo, síndrome de Tourette, distúrbios emocionais, entre outros.

Assim sendo a inclusão social tem por objetivo a construção de uma sociedade para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, tais como: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida. Desta forma, Sasaki (1997) considera que os conceitos inclusivistas abrangem valores que contemplam a inclusão: *“Portanto, é imprescindível dominarmos bem os conceitos inclusivistas para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente da sua cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial e qualquer outro atributo.”* (Sasaki, 1997, p. 28).

A educação inclusiva é encarada como estratégia da **educação para todos**, segundo Rodrigues (2006), o autor apresenta o marco fundamental proclamado pela conferência mundial de Salamanca, realizada em Junho de 1994 e organizada pela UNESCO sobre *“Necessidades Educativas: Acesso e Qualidade”*. A Declaração de Salamanca alicerça-se em três passos decisivos dados pela comunidade internacional no setor educativo: o direito universal à educação; o acesso à educação de todos os indivíduos independentemente das necessidades específicas que possam apresentar; a inserção das pessoas portadoras de deficiência, no sistema regular de ensino, numa perspectiva de integração (Normas das N.U.: Norma 6, cap.1). O autor reforça ainda que Salamanca adotou a proclamação do princípio da Educação Inclusiva em vários

capítulos, dos quais apresentamos apenas dois, que consideramos pertinentes para este tema:

- No Capítulo 2º da Declaração:

“...as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...” (in Rodrigues, 2006, p.14).

- No Capítulo 7º do Enquadramento da Ação:

“...Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, e uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades.” (in Rodrigues, 2006 p.14).

A UNESCO registou na Declaração de Salamanca (1994a)¹⁸, o conceito de “inclusão”, de “educação inclusiva”, no campo da educação comum. Como tal, Sasaki (1997), apresenta também parte desses textos significativos que encaramos como considerações pertinentes:

“O princípio da inclusão consiste no “reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à “escola para todos” – um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.” (p.iii)

“Cremos e proclamamos que (...) as escolas comuns com esta orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e conseguindo educação para todos; (...). (p.ix)

“ (...) O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências e desvantagens severas.” (p.6)

“ Nas escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio extra que elas possam requerer para garantir sua educação eficaz. A escolarização inclusiva é meio mais eficaz para se formar solidariedade entre crianças com necessidades especiais e seus colegas.” (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994a), In. Sasaki, 1997, pp.120-122).

Para Correia (2003), o conceito de inclusão vai além do significado terminológico que lhe está associado, para este professor e diretor da área de educação especial na

¹⁸ http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf (Consultado a 20/04/2014)

Universidade do Minho, o que se oferece é um modo de vida, ao qual todo aquele que chega é bem acolhido. Porque no entender deste, a inclusão é mais do que um juízo de valor, é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios. Ou seja, trata-se de dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão e oferecer como segunda oportunidade, a integração escolar. Este autor defende também o conceito de **uma escola para todos**, baseando-se no processo de inovação educativa e no plano da construção de uma escola democrática.

No ano 1981, em Inglaterra através do *Education Art*, é definido que a criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial (Sanches & Teodoro, 2006, in Xavier, 2011). Por sua vez, Sasaki (1997), reforça ainda que todos os estudantes, quaisquer que sejam as suas capacidades, irão beneficiar das aulas de educação, que sejam menos dependentes de livros e mais experienciais, mais cooperativas, mais holísticas e mais multi-sensoriais. (*In Centro para o Ministério com Pessoas Deficientes, da Universidade de Dayton, EUA, In. Sasaki, 1997*).

Uma escola inclusiva, para Correia (2003), deve considerar um conjunto de pressupostos para que possa partilhar o sucesso de todos os seus alunos. Neste sentido, é preciso que ela tenha em atenção várias características, das quais o autor destaca: um sentido de comunidade e de responsabilidade; uma liderança crente e eficaz; padrões de qualidade elevados; colaboração e cooperação; mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação; disponibilidade de serviços; criação de parcerias (com os pais); ambientes de aprendizagem flexíveis; estratégias de aprendizagem baseadas na investigação; novas formas de avaliação; desenvolvimento profissional continuado e participação total (*Working Forum on Inclusive Schools, 1994, in Correia, 2003*).

Ora, no que diz respeito à Arte, a criação artística está socialmente presente e deve de levar o artista com deficiência a desenvolver a sua arte, expressão com a totalidade da emoção da sua vida pela arte inclusiva. Em 1996, com a publicação das “Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência”, da

Organização das Nações Unidas, a arte e a cultura passaram a ser consideradas importantes fatores para inclusão social desta população:

“Os Países-Membros devem garantir às pessoas com deficiência a oportunidade de usar o seu potencial criativo, artístico e intelectual ao máximo, não só para seu benefício mas também para o enriquecimento de sua comunidade, (...) Exemplo de tais atividades são a dança, a música, a literatura, o teatro, as artes plásticas, a pintura e a escultura.” (Organização das Nações Unidas, 1996, p. 34).

Existe já um número considerável de estudos que têm demonstrado os importantes contributos da dança inclusiva ao nível da qualidade de vida das pessoas com deficiência, evidenciando melhorias quer a nível físico, sensorial, cognitivo e emocional, quer na concretização de níveis mais altos de inclusão social, nomeadamente: Zuchetto (s/d) elaborou uma pesquisa qualitativa sobre a contribuição da dança nas aquisições de movimento e expressão das pessoas com deficiência visual; Barral (2002) coloca a tónica da sua investigação na dança inclusiva na sua vertente de performance artística; Maciel, Camargo e Júnior (2009), conduziram um estudo que abordou questões relevantes na prática da dança com cadeirantes.

Como exemplo de boas práticas artísticas, a Região Autónoma da Madeira, possui atualmente, sobre a alçada do DSEAM, o NIA - Núcleo de Inclusão pela Arte, que integra as seguintes modalidades - Expressão Dramática, Produção Plástica, Iniciação ao Teatro, Teatro Inclusivo, Dança Inclusiva, Orquestra Juvenil e uma Oficina de Construção e Produção Instrumental. Em Outubro de 2001, a DREER¹⁹ (Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação) debruçou-se sobre outra filosofia - a da INCLUSÃO - e incentivou a criação de grupos constituídos por pessoas com e sem deficiência, nomeadamente no âmbito do TEATRO INCLUSIVO (Grupo de Mímica e Teatro) e da DANÇA INCLUSIVA (Grupo Dançando com a Diferença). Iremos agora focar a nossa atenção sobre este último grupo, pois consideramos pertinente a apresentação desta prática artística de forma a apresentar o conceito de **dança inclusiva**.

Em Outubro de 2001, surgiu o projeto “Dançando com a Diferença” apresentado por Henrique Amoedo Barral, implantando-se com ele a prática da Dança Inclusiva. Atualmente esta iniciativa desenvolve-se através da Associação dos Amigos da Arte

¹⁹ DEER: <http://www.madeira-edu.pt/dreer/tabid/736/Default.aspx> (Consultado a 06/03/2013)

Inclusiva – Dançando com a Diferença (AAAIDD) e mantêm o protocolo de residência no Centro das Artes “Casa das Mudas”. Neste percurso, têm se desenvolvido inúmeras conquistas, através de espetáculos de âmbito regional, nacional e internacional, marcados pela criação de coreógrafos de renome no meio artístico da dança, são exemplo disso, entre outros, Rui Horta e Clara Andermatt.

A dança é encarada assim, como agente de inclusão, a partir da arte educativa (vale a ressalva de que essa educação não é só para os componentes do elenco, mas uma educação para toda a sociedade), esta Associação tem por objetivo principal trabalhar a Inclusão de pessoas com deficiência através da arte, usando a promoção e utilização das diferentes linguagens artísticas como elemento de inclusão social de pessoas com deficiências e outras. As atividades podem estar inseridas no âmbito artístico, educacional, terapêutico e ou de apoio a processos terapêuticos. Encontramos informação complementar sobre o grupo em questão na página AAAIDD²⁰.

Esta prática anteriormente referida tem como base o conceito de **Dança Inclusiva** criado por Barral (2002), no âmbito da sua dissertação de mestrado, que apresenta este conceito, hoje também reconhecido e utilizado por outros projetos semelhantes em Portugal e no Brasil, nomeadamente a CIM (Companhia Integrada Multidisciplinar) e o grupo “Corpo em Movimento” da APPACDM de Viana do Castelo. Barral (2002) definiu a Dança Inclusiva como:

“... aqueles trabalhos que incluem pessoas com e sem deficiência onde os focos terapêuticos e educacionais não são desprezados, mas a ênfase encontra-se em toda a elaboração e criação artística. Todo este processo deve levar em consideração a possibilidade de mudança da imagem social e inclusão destas pessoas na sociedade, através da arte de dançar, uma necessidade premente em vários países onde este tipo de trabalho existe.” (Barral, 2002, p.21).

Barral, 2008 in “Boa União”, Revista de Artes e Cultura do teatro Viriato, reforça a ideia de que a dança é um excelente veículo para fomentar a inclusão social:

“Relativamente à inclusão social das pessoas com deficiência temos comprovado, na prática, que a dança é um excelente recurso auxiliar neste processo. À medida que a autoestima dos nossos intérpretes aumenta, as suas relações sociais também evoluem. O facto de estarem em cena, terem alguma visibilidade na comunicação social, fazerem digressões com os espetáculos, entre tantos outros aspetos, faz com que o círculo que os cerca se amplie, gerando

²⁰ AAAIDD:http://www.aaidd.com/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=8
(Consultado a 06/03/2013)

novos amigos e constituindo-se um universo mais amplo de relações sociais...” (in “Boa União”, Revista de Artes e Cultura, Barral, 2008, p.59).

Cada vez mais se constata que é necessário e urgente preparar a pessoa para a vida, por isso é extremamente importante trabalhar o aluno como pessoa inteira, com a sua afetividade, as suas percepções, a sua expressão, os seus sentidos, a sua crítica, a sua criatividade. Cabe aos agentes educativos desenvolver e promover a educação artística, na manutenção de uma prática artística empreendedora, efetiva e integradora promovendo competências pessoais e sociais e promovendo uma inserção voluntária na sociedade, articulando **o saber estar, o saber fazer e o saber ser**, contribuindo desta forma para diminuir as desigualdades e para lutar contra todas as formas de exclusão.

2.8. Perspetivas Inclusivas e Terapêuticas

No contexto educacional e cultural, atualmente encontramos novas tendências e diferentes abordagens, na área da dança, acentuando óticas inclusivas e terapêuticas como meio de desenvolver globalmente a pessoa, centrando-se no sujeito e na sua expressão, valorizando o processo e a experiência pessoal. Desta forma, consideramos pertinente apresentar o contributo das neurociências na educação e acentuar a ligação entre a mente e o corpo. Posteriormente, analisamos algumas perspetivas que utilizam a dança como linguagem artística e como elemento de inclusão social, usando estratégias de intervenção que aproximam a dança dos contextos terapêutico e inclusivo.

Pensamos que os avanços e as descobertas na área da neurociência ligada ao processo de aprendizagem são sem dúvida uma revolução para o meio educacional. Nos dias que correm, as neurociências têm vindo a ser, cada vez mais valorizadas na educação, uma vez que é uma nova área do conhecimento interdisciplinar, que se propõe a compreender de forma mais específica, o cérebro e os processos de aprendizagem do ser humano, em diferentes contextos educacionais.

“Hoje em dia não restam dúvidas sobre a enorme complexidade da estrutura e funcionamento do sistema nervoso central e da sua relação com a atividade mental e comportamento. As neurociências reúnem diversos cientistas de diferentes níveis de análise...com a necessidade de partilharem um léxico comum, que permita a compreensão dos fenómenos em diferentes níveis de forma inter e transdisciplinar, visando, em última análise, descobrir o mundo, mais que

maravilhoso, que cada um de nós carrega dentro das suas cabeças.” (Caldas & Nunes, 2010, p. 16).

Sabemos que o nosso cérebro é particularmente complexo e extenso, vejamos o que pensam alguns autores sobre o assunto.

Para Caldas & Nunes (2010), o cérebro não é visto apenas como órgão, existe um outro sentido, que se prende com o cérebro como “controlador” do comportamento. No entender dos autores, apesar de evidente, não é fácil, perceber qual a sua função, e a sua relação com o comportamento e a atividade mental. É usual o comportamento ser identificado com o movimento, pois são a expressão da nossa vontade, a “porta de saída” das nossas intenções. Quanto maior a complexidade do sistema nervoso maior a capacidade de aprendizagem e mais complexo o repertório comportamental.

Segundo Caldas & Nunes (2012), o sistema nervoso central permite-nos adquirir informação acerca do meio, criar a realidade sensorial e depois colocar em marcha os comportamentos que nos permitem agir nesse meio. Na opinião destes, estas funções tornam-se mais evidentes quando olhamos para o nosso corpo, pois todos os nossos órgãos sensoriais têm a função de captar informação acerca do meio, quer externo quer interno.

“O cérebro dedica várias regiões, que trabalham em concerto, ao retratar diversos aspetos das atividades do corpo sob a forma de mapas neurais. Este retrato é uma imagem composta da vida nas suas contínuas modificações. As vias químicas e neurais, que trazem ao cérebro os sinais com que este retrato da vida é pintado, são tão específicas como a tela que os recebe. O mistério do sentir está a tornar-se assim um pouco menos misterioso.” (Damásio, 2003, p.16).

No ponto de vista de Damásio (2003) o cérebro é de um corpo com mente; que é todo o corpo que está implicado na relação com o ambiente; que é do papel do cérebro na regulação do corpo (e dos mecanismos que ele tem para isso) que nasce a consciência; que é neste quadro que podemos compreender as emoções e os sentimentos. O autor defende que os sentimentos são a pedra angular da nossa vida mental, já que ligam a mente ao mundo: sentir o corpo permite sentir o mundo. A ancoragem da mente no mundo parece assentar nos processos em que uma parte especializada do corpo é modificada e o resultado dessa modificação é assinalada ao sistema nervoso central.

Este neurocientista, refere ainda, que é necessário compreender a neurobiologia das emoções e dos sentimentos para que se possam formular princípios, métodos e leis

capazes de reduzir o sofrimento humano e engrandecer o florescimento humano. Pois, na opinião de Damásio (2003), os sentimentos são a expressão do florescimento humano ou do sofrimento humano, na mente e no corpo e, geralmente são, revelações do estado da vida dentro do organismo. Para o autor, as emoções são ações ou movimentos, muitos deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz, ou em comportamentos específicos. Os sentimentos, pelo contrário, são necessariamente invisíveis para o público, enquanto as emoções se desenrolam no teatro do corpo, os sentimentos desenrolam-se no teatro da mente.

Assim sendo, no entender de Almeida (2010), o ser humano é um somatório de mente e corpo. Estas duas componentes constituem-se numa união indissolúvel, interagindo em permanência com o ambiente, à luz de perspectivas e conteúdos pessoais. Para o autor, o cérebro parece ser “*uma máquina de aprender para múltiplas funções*”. Ele vê, ouve, percebe, fala, sente e emociona-se, tudo por meio de utensílios que parecem relativamente simples, mas que sabe aplicar em atividades muito diversas. Desde a emoção, a intenção, a direção certa do movimento, a percepção de sensações táteis, térmicas e de pressão superficial e profunda com origem no membro a movimentar, até o conhecimento de qual o momento preciso em que a força deve cessar e das sensações e emoções retribuídas.

Damásio (2010) também considera que a representação do mundo exterior ao corpo, apenas pode penetrar no cérebro através do próprio corpo (pele, músculos, olhos, pavilhão auricular). O corpo e o ambiente circundante interagem entre si e as alterações provocadas no corpo, por essa interação, são mapeadas no cérebro onde tomamos consciência do “Eu”.

Por sua vez, Neumann (2005) diz-nos que qualquer ser humano, independentemente da sua condição física ou cultural, necessita mover-se e expressar-se a nível corporal. Quanto mais receber estímulos para desenvolver a expressão corporal, mais benefícios obterá para o restante das suas atividades na sua vida privada ou social. Deste modo, a dançaterapia apresenta muitos benefícios, pois é uma atividade que, com a prática constante, favorece o autoconhecimento, levando a pessoa a trocar “o não posso” por “eu sou capaz”. (Fux, 1983 In. Neumann, 2005).

A dançaterapia também se mostra eficaz ao trabalhar problemas como a ansiedade, timidez, obesidade, medo, tendência ao isolamento e depressão. Como as vivências geralmente acontecem em grupo, a sua prática promove uma grande integração entre os participantes, na qual a experiência e a contribuição de cada um são importantes por revelar o respeito e a auto aceitação. (Fux, In. Revista Estilo Natural, edição 20, 2005, In. Neumann, 2005).

“O movimento propicia mudanças não apenas físicas, mas em nosso modo de sentir e viver. Ao dançar expressamos beleza, alegria, mas também medo, raiva, angústia, tristeza, dor. Todos esses estados humanos são personagens que vivem dentro de nós e que lutam para escapar com a mesma intensidade com que resistimos a reconhecê-los. E é através da dança, mais do que da palavra, que conseguimos favorecer esta liberação. (Fux, In. Revista Estilo Natural, edição 20, 2005, In. Neumann, 2005, p.25).”

A perspectiva terapêutica e integrativa tem surgido em processos de cura, através de práticas artísticas, por meios de compensação e de equilíbrio emocional, facilitadores da harmonização global da pessoa. Em Portugal, a Doutora Graça Santos tem vindo a desenvolver alguns trabalhos na área da dançoterapia por uma abordagem psicoterapêutica que, reconhecendo o profundo laço entre a motricidade, o ritmo e a expressividade emocional, utiliza o corpo como forma de possibilitar a expressão concretizada do mundo interno do indivíduo e a sua atualização num contexto relacional e comunicacional específico.

Santos (2006) apresentou um estudo com o tema “DançoTerapia Integrativa na Transformação de Relações Interpessoais” onde investiga o impacto de uma metodologia multi-modal de *Dançoterapia – Dançoterapia Integrativa – em crianças e adolescentes com comportamentos agressivos*. Utilizou assim a dança como um recurso artístico-expressivo, por uma abordagem corporal holística, para procurar modificar dimensões internas do indivíduo com posterior impacto na transformação das relações interpessoais. No entender da autora, o comportamento agressivo é encarado como uma resposta corporal global desadequada ao estímulo (entendendo o corpo na tridimensionalidade inter e retroactiva dos domínios biológico, psicológico e social). Os métodos utilizados (qualitativo e quantitativo) avaliaram modificações ocorridas ao nível dos comportamentos agressivos, disposições pró-sociais e outras dimensões emocionais, cognitivas e comportamentais com eles correlacionadas.

Também Simões (2011) nos apresenta uma perspectiva inclusiva, assente na necessidade de desenvolver práticas e estratégias de intervenção para atingir uma resposta adequada a determinadas situações. Recorreu a abordagens terapêuticas com mediadores artístico-expressivos (expressão plástica, música, dança e drama) enquanto impulsionadores de várias áreas de desenvolvimento e competências (pessoais e sociais) em populações com NEE. Através de mediadores lúdico-artístico-expressivos, as crianças manifestaram o seu mundo interno, emoções e vivências pessoais. Simões (2011) verificou a ocorrência de uma libertação emocional (expressa por comportamentos de agressividade e afetividade), um aumento da confiança (em atividades personalizadas, permitindo-lhe experimentar situações de sucesso e valorização vivenciadas com o Outro) e capacidade de expressão (independentemente da qualidade do que era expresso ou produzido).

“As terapias artístico-expressivas são uma forma multi-direccional de relação terapêutica que recorre a veículos lúdico-artísticos como forma de possibilitar não só a expressão do mundo interno da pessoa mas também através deles possibilitar a (re) descoberta do relacionamento interpessoal.” (Santos, 1999, in Simões, 2011, p.5).

Para concluir, analisámos um artigo recente no site PUBMED²¹ (US National Library of Medicine, National Institutes of Health) que reflete como a dança pode afetar o cérebro. O seguinte estudo “How does dancing promote brain reconditioning in the elderly?” concluiu que a dança pode proporcionar um benefício pela entrada-estimulação após uma exploração simples do movimento pelo ambiente circundante.

“Therefore, dancing may provide a benefit by input-stimulation following a simple exploration in motion of the surrounding environment.” (Front Aging Neurosci. 2013; 5: 4. Published online Feb 26, 2013).

²¹ <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3581818/> PUBMED (US National Library of Medicine, National Institutes of Health) Article information. Front Aging Neurosci. 2013; 5:4. Published online Feb 26, 2013. doi:[10.3389/fnagi.2013.00004](https://doi.org/10.3389/fnagi.2013.00004). PMCID: PMC3581818 (Consultado a 15/03/2014).

Além disso, a Dança e a Música, como uma forma de arte, moldam os circuitos cerebrais e podem melhorar a cognição, bem como padrões emocionais e comportamentais. Na verdade, a dança como uma experiência cognitiva, ativa múltiplas funções cognitivas, tais como percepção, emoção, função executiva (tomada de decisões), memória e habilidades motoras, ou seja, é assim ativado uma grande variedade de redes cerebrais.

“Dance and music, as a form of art, are also molding brain circuits and may enhance cognition as well as emotional and behavioral patterns (Preminger, [2012](#))...One specialization related to musical training is the increase of gray matter in the auditory cortex (Schneider et al., [2005](#); Preminger, [2012](#)). Authors have also suggested that improvisation involving novel and complex situations such as controls of bearings and directions solicits frontal lobes (Preminger, [2012](#)). Improvisation has also been used as training and rehabilitation of prefrontal functions (Preminger, [2012](#)). Indeed, dancing as a neurocognitive experience activates multiple cognitive functions such as perception, emotion, executive function (decision-making), memory, and motor skills. A large array of brain networks is thus being activated.” (Front Aging Neurosci. 2013; 5: 4. Published online Feb 26, 2013).

Capítulo 3

Enquadramento Metodológico

Com a finalidade de atingir os objetivos inicialmente delineados, ao longo deste capítulo desenhamos um mapa dos procedimentos metodológicos, para garantir a transparência e fundamentação das nossas opções utilizadas para este estudo tendo em conta os objetivos da investigação.

Inicialmente descreve-se o estudo e apresentam-se os seus pressupostos e as vantagens e desvantagens pela opção de utilizarmos uma metodologia qualitativa. Posteriormente, apresentamos os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos adotados no tratamento dos mesmos para depois apresentarmos a caracterização dos participantes e as questões de natureza ética.

3.1. Descrição do Estudo

Etimologicamente, a etnografia significa a escrita sobre o outro, entender o outro no seu contexto e o modo de ser e de estar. A etnografia ajuda a compreender melhor o fenómeno educativo, não basta explicar apenas os fatos e os acontecimentos, é necessário explorar as potencialidades desta, como metodologia de investigação, como forma de realizar a investigação num campo complexo e imprevisível que é o campo da educação. A etnografia significa “a descrição do modo de vida de uma raça ou grupo de indivíduos” (Woods, 1986, referido por Lima & Pacheco, p. 18). Como tal, consideramos pertinente verificar os significados vividos no interior de um grupo de crianças, a frequentar a modalidade de dança, como complemento curricular, e procurar entender as situações sobre o ponto de vista de investigador.

A etnografia deve ser entendida como “um método de investigação assente no contacto direto e prolongado com os atores sociais cuja interação constitui o objeto de estudo” (Silva, 2003, in Lima & Pacheco, 2006). Neste sentido, a informação que recolhemos e analisamos é de natureza qualitativa, de carácter descritivo, tendo em conta todo o processo, e a recolha de dados com vista a responder de forma indutiva às questões formuladas.

Lima e Pacheco (2006) explicam que a investigação é hoje considerada uma ferramenta indispensável e que a consciencialização da natureza do estudo irá conduzir a uma nova relação das pessoas com o conhecimento científico, como forma de aprender, de conhecer e de intervir numa realidade. A investigação, tradicionalmente, é categorizada em dois tipos: *fundamental* que visa aumentar o nosso conhecimento geral (Sanches, 2005), e *aplicada* que visa produzir "...resultados que possam ser diretamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação" (Schein, 1987, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 264). As duas modalidades são utilizadas no campo educativo, podendo uma complementar a outra, com o objetivo final de melhorar a vida das pessoas, através das mudanças a realizar.

Na opinião de Sanches (2005), uma das modalidades da investigação *aplicada* é a investigação-ação, cujo objetivo é promover a mudança social, enfocada no campo educativo. Para que essa mudança seja efetiva, é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação, pois são eles que vão viver com ela (Bogdan & Biklen, 1994). Trill (1998, In. Fernandes, 2006) refere que a aplicabilidade da investigação-ação desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, sendo portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a práxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada. Torna-se uma vantagem este vaivém da ação-reflexão sistemático e continuado, feito pelo professor/investigador, porque dá origem a uma prática letiva mais informada, mais rigorosa, mais científica. Permite ainda a participação de todos os implicados, a reflexão sobre a ação a partir da mesma e a diluição das diferenças entre teoria e prática.

Sanches (2005) afirma que o professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialética de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu ato educativo, ou seja, torná-lo mais informado, com rigor e mais metódico; ao partilhar essa informação com os alunos e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha, está a

desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo.

Uma metodologia centrada na Investigação-ação permite-nos operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva, ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão. Assim sendo, a investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula (Arends, 1995, In. Sanches, 2005).

A programação operacionaliza-se com um plano para a intervenção, do qual constam os objetivos gerais e específicos e as condições de realização: estratégias e atividades, recursos, intervenientes, calendarização e avaliação a realizar. Cabe posteriormente, passar à execução do plano, desdobrado em etapas temporais, acompanhada da necessária reflexão/avaliação (temporal e/ou por objetivos/atividades), sistemática e continuada, desencadeadora de novas etapas de execução e/ou reformulação (Sanches, 2005). Deste modo os princípios metodológicos promovem a integração dos objetivos propostos e o processo de ensino-aprendizagem, a fim de que o compromisso com a ação educativa se concretize.

3.2. Escolha da Metodologia – Qualitativa

Utilizamos o paradigma qualitativo, assente na metodologia de investigação-ação, através de uma pesquisa etnográfica de cariz reflexivo que se situa “...numa teia de significados tecida através das interações entre sujeitos da investigação na sua busca de sentido para o mundo em que vivem.” (Lima & Pacheco, 2006, p.88.). Esta opção metodológica baseou-se na possibilidade de estabelecermos uma relação de qualidade entre os participantes e o investigador, implicou recolher informação, analisá-la e interpretá-la, pois esta metodologia permite uma permanência prolongada no terreno, participando ativamente no quotidiano dos sujeitos, recolhendo informação minuciosa e detalhada a partir do ambiente natural, registando através de técnicas de recolha de dados todos os elementos possíveis, sobre um processo reflexivo e interpretativo das notas de campo.

Na opinião de Sanches (2005), a implicação de todos os intervenientes no processo de tomada de decisão sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização, numa dinâmica de ação/reflexão/ação contínua e sistemática, poderá ser, para o professor, uma estratégia eficaz de resolução de alguns dos problemas com que se confronta hoje na sua escola e na sua sala de aula.

“A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em *praxis* e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.” (Kurt Lewin, 1890 a 1947, In. Sanches, 2005, p.129).

Não poderemos esquecer que o facto de o investigador ser participante pode, por vezes, comprometer o distanciamento necessário à análise dos dados e da própria situação a investigar. Outra das desvantagens desta opção metodológica é a amostra ser restrita e não-representativa, apresentando resultados que não são tipicamente generalizáveis.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto (Bogdan & Biklen, 1994). Como tal, para este estudo utilizámos a investigação qualitativa, pois considerámos que as ações que são alvo deste trabalho são melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência e o ambiente natural é uma fonte direta de dados onde o investigador é o instrumento principal. Os dados foram recolhidos em situação e complementados pela informação que se obteve através do contacto direto (*Idem*).

Optámos por recolher dados em forma de palavras ou imagens e não em números, já que no entender de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva, colocando os resultados escritos da investigação através de citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação, nomeadamente: transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias e vídeos.

Deste modo, tornou-se importante para a investigação questionar os participantes, com o objetivo de perceber “...aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturaram o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, In. Bogdan & Biklen, 1994, p.51). Ao

apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para realizar um trabalho de investigação é necessário recolher dados, ou seja, recolher informação, analisá-la e interpretá-la seguindo determinados procedimentos. O desenho investigativo deve ser previamente definido, mas concebido à medida que o processo de investigação decorre, numa constante negociação do que acontece no terreno com o seu próprio processo reflexivo e interpretativo, como defende Lima e Pacheco (2006). Assim sendo, utilizámos técnicas e instrumentos de recolha de dados, de forma a obter informação que desse resposta à questão de partida, para depois de analisados e interpretados se transformarem em resultados.

Recorremos a vários métodos de recolha de dados para beneficiarmos das vantagens e evitar possíveis desvantagens, como tal utilizámos: a observação participante, recorrendo a registos em notas de campo, os registos fotográficos e de vídeo, as grelhas de observação e as entrevistas individuais e de *focus group*.

3.3.1. Observação participante

Utilizámos no estudo a observação participante como técnica de investigação qualitativa, tornando-se a mais adequada para o investigador compreender melhor a ação da sua práxis educativa, o que lhe permitiu integrar-se nas atividades/vivências do grupo de alunos. Assim, a participação tem por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. Neste tipo de observação, o investigador tem o intuito de viver as situações e posteriormente fazer os registos dos acontecimentos de acordo com a perspetiva do investigador (Bogdan & Biklen, 1994). Estes dados observados são diretos e importantes, porque o que as pessoas dizem nem sempre corresponde ao que fazem. Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), se conduzirmos a investigação com base na confiança e de forma sistemática e rigorosa iremos obter informações importantes. Além do mais, faz com que a experiência seja vivida em primeira mão, pois neste caso o observador participa nas

atividades e consegue determinar o que não ocorre, fornecendo medidas relativamente objetivas do comportamento.

Consideramos que a observação participante é um excelente modo de saber o que se passa num contexto, se o investigador mantiver um registo completo e detalhado das suas observações de carácter objetivo e subjetivo e pode dar acesso a aspetos que escapam à análise dos participantes do estudo, é o que defende Lima e Pacheco (2006).

Contribui ainda para compreender a importância de fatores contextuais e pode ser utilizada com participantes com poucas competências verbais, tornando-se muito útil para a descrição. Contudo, apresentamos algumas desvantagens desta técnica, o facto de o investigador ser participante pode, por vezes, comprometer o distanciamento necessário à análise dos dados e da própria situação a investigar. Como tal as notas utilizadas neste estudo, foram adequadas e de natureza autêntica (Bogdan & Biklen 1994) e a análise de dados foi demorada e minuciosa para fazer uma “redução dos dados” pertinentes (Lima & Pacheco, 2006).

3.3.1.1. Notas de Campo

Spradley (1980, in Lima & Pacheco, 2006), considera que o observador-participante se ocupa de uma situação social, com o objetivo de se inserir nas atividades intrínsecas a essa situação, observando as atividades das pessoas, ou seja, está simultaneamente dentro (participante) e fora (observador) baloiçando entre os diferentes papéis, aumentando assim o grau de introspeção, de modo a aprender a usar-se a si próprio como instrumento de investigação, através de um registo completo e minucioso das suas observações. Assim sendo, de acordo com esta perspetiva, durante a investigação tivemos de ter em conta as dimensões sociais a observar, nomeadamente: o espaço; os atores; a atividade; os objetos; os atos; os acontecimentos; o tempo; os objetivos e os sentimentos.

Estas dimensões funcionaram como guia para orientar todo o trabalho de registo por parte do observador, anotámos e registámos minuciosamente os dados da observação, assinalados nas notas de trabalho de campo, apresentados posteriormente, através da descrição narrativa. Durante o estudo, registámos as primeiras reflexões próximas da realidade constatada e todas as informações recolhidas no terreno, num

diário de campo, que mais tarde foram enriquecidas com apontamentos e detalhes particularizados e descritivos.

Lima e Pacheco (2006) alertam que paralelamente a este diário de campo é fundamental criar um outro diário mais reflexivo, onde o investigador pode anotar as observações sobre si próprio enquanto ator e a metodologia do trabalho. Por isso, anotámos todo o encadeamento das decisões que fomos tomando ao longo do processo. Neste sentido, Lincoln e Guba (1985, in Lima e Pacheco, 2006), mostram-nos o que deverá conter o diário reflexivo: Uma planificação diária rigorosa (pessoas a contactar, endereços, etc.); Um diário pessoal (reflexão pessoal sobre o desenvolvimento do trabalho: interesses, perceções, etc.); Um registo metodológico (anotam-se decisões metodológicas e os seus pressupostos).

3.3.1.2. Os Registos Fotográfico e de Vídeo

Usámos os registos fotográficos e de vídeo, para podermos analisar os dados recolhidos no terreno, como apoio à observação participante. A leitura sistemática das notas de campo, cruzada com os dados recolhidos nas entrevistas e nas restantes fontes de investigação, acompanhado com um processo de construção de ilações, permitiram construir os grandes temas da investigação.

Para reforçar esta ideia, Huberman e Miles (1994, in Lima & Pacheco 2006), afirmam que a gestão de informação implica três subprocessos na medida que atingem e completam os produtos finais: *antes* da recolha de dados, *durante* a recolha de dados e *depois* da recolha de dados. Segundo estes autores, o investigador começa a fazer a “redução dos dados” escolhendo quadros de referência, questões de investigação e instrumentos de recolha de dados, num trabalho de antecipação às notas de campo, às entrevistas e às gravações, para posteriormente, codificar e elaborar sínteses, encontrar temas e padrões, arrumar a informação em sessões, escrever narrativas, fazer uma nova seleção e organizar a informação.

3.3.1.3. As Grelhas de Observação

Utilizámos também uma grelha de observação de forma a registar as evidências significativas a nível das aprendizagens e comportamentos das crianças nas esferas motora e social. As grelhas de observação, do ponto de vista metodológico, foram realizadas com base em Estrela (2008), e do ponto de vista do conteúdo foram baseadas nos objetivos da modalidade artística de dança (com base no Documento Orientador do DSEAM), de acordo com os objetivos do estudo (consultar anexo I, no CDROM).

3.3.2 As Entrevistas

Outra das técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo são as entrevistas, como forma de completar os dados recolhidos na observação participante e no diário de campo, registámos as palavras dos alunos, dos docentes, da psicóloga e da direção da escola, como informação relevante para a pesquisa. A entrevista é “um processo de construção da realidade no qual ambas as partes contribuem e pela qual ambos são afetados...considerando que a entrevista é uma “escuta ativa” devendo ser o mais aberta possível.” (Woods, 1999, in Lima & Pacheco, 2006, p.96).

Segundo Lima e Pacheco (2006), a entrevista faz parte integrante do trabalho de campo, como técnica apropriada para analisar os sentidos que os sujeitos dão às suas práticas e às leituras que fazem das suas vivências, fornecendo informação sobre os significados e modos de pensar dos participantes. Achámos por isso, que este método apresentava vantagens, na medida em que a profundidade dos elementos de análise recolhidos, a flexibilidade e a plena liberdade do discurso, permite respeitar o conteúdo dos entrevistados.

Assim sendo, com base na perspectiva de Bogdan & Biklen (1994), optámos pelas entrevistas semiestruturadas, uma vez que este estudo envolveu uma observação participante, permitindo assim ao investigador conhecer os sujeitos. Durante as entrevistas estabelecemos uma relação de confiança, onde pudemos reformular e fazer questões de aprofundamento para clarificar as respostas ou aprofundá-las. A entrevista assemelhou-se a uma conversa, caracterizada pelo facto dos sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista.

Esta escolha possibilitou-nos preparar um guião previamente delineado, uma lista de tópicos e questões abertas, com o intuito de adquirir dados relevantes. Elaborámos as questões dos guiões das entrevistas (a consultar no anexo II) tendo por

base a revisão da literatura efetuada e os objetivos delineados para o estudo. Realizámos entrevistas individuais com os docentes, a diretora e a psicóloga. Os guiões de entrevista semiestruturada permitiram-nos abranger uma amplitude de temas e ofereceu ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo, sem controlar a entrevista de uma forma rígida. Esta opção pareceu-nos a mais viável para conhecer atitudes e outros conteúdos, fornecendo informação profunda e útil para exploração e confirmação dos dados.

Além das entrevistas individuais, utilizámos a técnica de *focus group* para entrevistar o grupo de alunos, que implicou discussões em pequeno grupo, em que o investigador/moderador esteve presente para focalizar a discussão sobre o tema e questão de investigação. A sessão demorou aproximadamente 1h30m e foi gravada em áudio e em vídeo. Consideramos que foi útil para explorar ideias e obter informações aprofundadas acerca das ideias dos participantes e do que pensam sobre determinado assunto. Além disso, permitiu averiguar o modo como os elementos do grupo reagiram uns com os outros e possibilitou um esclarecimento de dúvidas e questões. O Guião que orientou este *focus group* encontra-se no anexo III desta dissertação.

A desvantagem sentida em utilizar esta técnica foi incluir um grande volume de informação desnecessária, tornando a análise de dados num processo demorado.

Tivemos também a preocupação de validar o guião de todas as entrevistas para que estas fossem fidedignas, bem construídas e legitimadas. Enviámos os guiões e as metodologias a duas professoras universitárias, especialistas na área da educação, que apreciaram e fizeram sugestões de melhoria, que posteriormente foram introduzidas na versão final aos guiões, contribuindo para a sua validade teórica. Durante todo o processo estivemos conscientes das desvantagens das mesmas, pois estas dependem de uma análise aprofundada e de um procedimento moroso na categorização e na análise de conteúdo, transformando os dados em bruto em ilações baseadas em certezas.

Conscientes da possibilidade de ocorrer efeito de investigador, tentámos ser o mais fiel possível, de forma a não distorcer os dados. Referimos ainda que não foi possível implementar as entrevistas teste, porque não era benéfico para o trabalho, uma vez que o número de elementos a entrevistar, era consideravelmente reduzido.

3.4. Análise de Dados: Análise de Conteúdo

Para analisar os dados qualitativos resultantes das entrevistas individuais e de *focus group*, recorreremos a uma análise de conteúdo categorial, realizando uma análise de conteúdo mais livre relativamente aos dados resultantes da observação participante.

Na análise de conteúdo interessa ao investigador o sentido da observação, os grandes temas ou unidades temáticas que se vão repetindo e os padrões de comportamento dos atores. Por isso, o cruzamento dos dados recolhidos das notas de campo e noutras fontes, com os dados recolhidos nas entrevistas, a par da leitura repetida e sistemática, acompanhado de um processo de inferências, permitiram delinear os grandes temas da pesquisa. (Vasconcelos, D'Orey, Homem & Cabral, 2003, in Lima & Pacheco, 2006).

Uma das vantagens da análise de conteúdo é esta incidir sobre diferentes discursos como defende Lima e Pacheco (2006). Depois dos dados serem transcritos, são essas transcrições que serão alvo da análise de conteúdo. Primeiramente, na transcrição das entrevistas, procurámos e elaborámos conceitos, temas e acontecimentos que mais tarde nos guiaram durante a análise, codificando as entrevistas, de modo a permitir agrupar o que os vários participantes disseram sobre cada conceito, tema ou acontecimento. Tentando responder aos objetivos da investigação, comparando conceitos entre entrevistas e os dados invocados pelo investigador (observação direta, notas de campo, etc.) e fizemos o tratamento da informação (Lima & Pacheco, 2006).

Para obtermos os resultados desejados para este estudo, para posteriormente passarmos à discussão dos resultados, criaram-se categorias e subcategorias de análise, baseadas no guião de entrevista utilizado, elaborado com base nos objetivos da investigação e na revisão da literatura (Lima & Pacheco, 2006).

Durante o processo de categorização, identificámos os conceitos, os temas e os acontecimentos, examinámos as várias entrevistas para clarificar o significado de conceitos específicos e sintetizar diferentes versões de um acontecimento, para desta forma organizar a nossa compreensão global da narrativa.

Assim sendo, passou-se à categorização, onde os dados foram classificados e reduzidos como pertinentes. A codificação permitiu-nos reunir todas as passagens que se relacionam com uma mesma categoria, o que nos deu a possibilidade de perceber como o conceito foi compreendido na generalidade, procurando nuances na sua

conceção ou significado e analisando semelhanças e diferenças sistemáticas entre grupos de entrevistados (Lima & Pacheco, 2006).

Apresentamos de seguida a grelha de análise das entrevistas, com as respetivas categorias, subcategorias e indicadores (tabela n.º1).

	Categorias	Subcategorias	Indicadores
1	A dança como modalidade artística no contexto educativo.	<p>Recolher dados da perceção dos entrevistados sobre:</p> <p>A importância da dança como modalidade artística na escola.</p>	<p>Expressões dos entrevistados que exprimam:</p> <p>a) Definição b) Contribuições c) Aspetos positivos d) Aspetos negativos e) Efeitos f) Momentos g) Importância</p>
2	Desenvolvimento das crianças a nível motor e/ou a nível do saber ser/estar.	<p>Recolher as perceções dos entrevistados perspetivando se a dança contribui para o desenvolvimento das crianças nos seguintes níveis:</p> <p>2.1 Competências motoras (saber fazer): ações motoras básicas (locomotoras e não locomotoras); coordenação geral; orientação espacial; ritmo; equilíbrio; força; flexibilidade e de sensação sinestésica (sensações internas do corpo, relaxamento).</p> <p>2.2 Competências sociais (saber ser/estar): expressão e comunicação; respeito pelo outro; normas de convivência; empatia; interação com vários ambientes, colegas e adultos; valores sociais e morais; cooperação; autocontrolo; iniciativa; confiança; saber esperar; ouvir; respeitar e participar com entusiasmo.</p>	<p>Expressões dos entrevistados que exprimam:</p> <p>a) Processo de trabalho b) Dificuldades Sentidas c) Mudanças corporais d) Resultados (antes e depois) e) Aspetos Positivos f) Aspetos Negativos</p> <p>g) Processo de trabalho h) Dificuldades sentidas i) Mudanças de comportamento j) Resultados (antes e depois) k) Aspetos Positivos l) Aspetos Negativos</p>
3	A dança como instrumento de inclusão.	<p>Tomar conhecimento do que pensam os entrevistados sobre a dança inclusiva:</p> <p>3.1 Verificar se a dança é um recurso essencial para a inclusão social das crianças com NEE.</p>	<p>Expressões dos entrevistados que exprimam:</p> <p>a) Importância b) Momentos de interação (com quem, quando) c) Aspetos positivos</p>

			d) Aspectos negativos
4	Conclusão da Entrevista	4.1. Permitir aos entrevistados acrescentar aspectos relevantes e posicionarem-se livremente sobre o tema.	Expressões dos entrevistados que exprimam: a) Contribuições b) Importância c) Aspectos positivos d) Aspectos negativos

Tabela n.º 1: Grelha de análise das entrevistas

3.5. Caracterização dos Participantes

Numa investigação é necessário seguirmos rigorosamente alguns conceitos e normas. Segundo Lima e Pacheco (2006), ética é sinónimo de “caráter”, é o estudo sistemático dos conceitos de valor, através do estabelecimento de normas acerca das decisões associadas às ações certas e erradas.

Neste estudo, baseamo-nos no próprio contexto onde se desenvolve a atividade laboral, como professora de expressão musical e dramática, numa escola de Ensino Básico de 1º ciclo com alunos com NEE, assente na metodologia qualitativa através da prática reflexiva de investigação-ação aplicando os códigos de conduta com base no respeito e na responsabilidade.

Todos os alunos da população escolar têm aulas de expressão musical e dramática, alguns frequentam as aulas de complemento curricular de expressão dramática e outros a modalidade artística de dança. Uma vez que no início das aulas, são os próprios alunos que selecionam a atividade de complemento curricular a frequentar ao longo do ano letivo, os participantes selecionados para este estudo não abrangem a população escolar, antes resultam de uma seleção não-probabilística regida por critérios de disponibilidade dos inquiridos.

Passemos então à caracterização dos participantes, como podemos ver na próxima tabela n.º 2.

Caraterização dos Entrevistados			
<i>Alunos participantes no estudo</i>			
Identificação	Dados Pessoais	Patologia/Quadro Clínico	Análise
A1	Género: M Idade: 9 anos Ano de Escolaridade: 3º ano Há quantos anos frequenta esta escola: 2	- <i>Falta de atenção/concentração</i> - <i>Dificuldades de aprendizagem</i> - <i>Aluno com NEE (sinalizado)</i>	Perfil do aluno - Alegre e divertido; - Dificuldade em estar atento e saber ouvir; - Nem sempre cumpre as regras da sala e de convivência; Desenvolvimento Pessoal e Social - Precisa de exercitar melhor a sua capacidade para dizer a verdade;

	<p>anos</p> <p>Há quanto tempo frequenta a modalidade de dança: 2 anos</p>	<p>- O aluno usufrui de acompanhamento psicológico.</p>	<p>- A maior parte das vezes, é pacífico na sua relação com os outros;</p> <p>- Consegue distinguir entre o tipo de comportamento que deve adotar corretamente mas não os aplica em todos os contextos;</p> <p>Desenvolvimento Motor</p> <p>- Pouca fluidez nos movimentos;</p> <p>- Executa com dificuldade as ações motoras básicas e de deslocamento;</p> <p>- Hesita entre a esquerda e a direita;</p> <p>- Não consegue adequar os movimentos ao ritmo da música;</p> <p>- Dificuldade em relaxar;</p>
A2	<p>Género: M</p> <p>Idade: 10 anos</p> <p>Ano de Escolaridade: 4º ano</p> <p>Há quantos anos frequenta esta escola: 1 ano</p> <p>Há quanto tempo frequenta a modalidade de dança: 1 ano</p>	<p>- Problemas de comportamento (gerador de conflitos/autovitimização)</p> <p>- O aluno usufrui de acompanhamento psicológico e pedopsiquiátrico.)</p>	<p>Perfil do aluno</p> <p>- É conflituoso por estar sempre a acusar os colegas, ao menor deslize;</p> <p>- Quando acaba uma tarefa, não consegue aguardar em silêncio, aproveita para incitar constantemente os colegas;</p> <p>- Consegue manter um nível de atenção razoável;</p> <p>- Não consegue esperar pela sua vez;</p> <p>Desenvolvimento Pessoal e Social</p> <p>- Apresenta dificuldades no comportamento;</p> <p>- Reclama com frequência, como se fosse um grande injustiçado;</p> <p>- Não é violento mas espicaça os colegas até conseguir ter razões de queixa deles e desculpa-se afirmando que não teve má intenção;</p> <p>Desenvolvimento Motor</p> <p>- Apresenta muitas dificuldades Rítmicas;</p> <p>- Dificuldade em relaxar;</p>
A3	<p>Género: M</p> <p>Idade: 12 anos</p> <p>Ano de Escolaridade: 4º ano</p> <p>Há quantos anos frequenta esta escola: 1 ano</p> <p>Há quanto tempo frequenta a modalidade de dança: 1 ano</p>	<p>-Dificuldades Cognitivas</p> <p>-Dificuldades de Aprendizagem/Défice cognitivo</p> <p>- Aluno com NEE (sinalizado)</p>	<p>Perfil do aluno</p> <p>- O aluno apresenta um comportamento dócil e um tanto inibido;</p> <p>- Raramente se queixa dos colegas, mesmo tendo razões para tal;</p> <p>- Quando é provocado pela agressividade dos colegas, reage fisicamente para se defender;</p> <p>- Tem estado algumas vezes com semblante triste e uma postura corporal condizente;</p> <p>- Tem dificuldades de concentração e tem de beneficiar de chamamentos regulares para estímulo e de mais contactos diretos com a professora;</p> <p>- Manifesta dificuldades de assimilação em geral;</p> <p>Desenvolvimento Pessoal e Social</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - Respeita os colegas e os adultos no convívio quotidiano; - É prestativo, desde que solicitado; - Necessita quebrar mais a timidez face aos adultos; - Precisa reforçar a sua autoconfiança e a autoestima; <p>Desenvolvimento Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em executar ações motoras básicas e de deslocamento; - Pouca flexibilidade, e por vezes não tem controlo da postura; - Perde-se no espaço, pouca orientação espacial;
A4	<p>Género: F</p> <p>Idade: 11 anos</p> <p>Ano de Escolaridade: 4º ano</p> <p>Há quantos anos frequenta esta escola: 2 anos</p> <p>Há quanto tempo frequenta a modalidade de dança: 2 anos</p>	<p><i>- Hiperatividade</i></p> <p><i>- A aluna usufrui de acompanhamento psicológico e pedopsiquiátrico.</i></p>	<p>Perfil do aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> - A aluna toma Ritalina para controlar a sua impulsividade e permitir maior tempo de concentração nas tarefas; - Revela oscilações a nível emocional e comportamentos disruptivos; - É muito criativa. Cria com vontade, mas fica frustrada quando as coisas não correm como pretende. Tem especial apetência pelas expressões artísticas; - Necessita de muita atenção do adulto, de regras e perceção de controlo; <p>Desenvolvimento Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - O seu comportamento é caracterizado por traços de oscilações, inquietude, ansiedade; - É uma criança que necessita de muita atenção do adulto; - Destabiliza muito o grupo, é manipuladora e gosta de se evidenciar; - Tem dificuldade em ouvir e respeitar o outro; - Muitas vezes perturba o normal funcionamento das aulas para se evidenciar; <p>Desenvolvimento Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresenta uma grande agitação motora, necessitando muitas das vezes de um estímulo de controlo do seu comportamento para se manter mais calma; - Dificuldade em relaxar;

A5	<p>Género: M</p> <p>Idade: 13 anos</p> <p>Ano de Escolaridade: 4º ano</p> <p>Há quantos anos frequenta esta escola: 3 anos</p> <p>Há quanto tempo frequenta a modalidade de dança: 2 anos</p>	<p><i>-Dificuldades de Aprendizagem associadas a problemas familiares</i></p> <p><i>-Aluno com NEE (Sinalizado)</i></p>	<p>Perfil do aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno desde que não seja provocado tem um comportamento pacífico respeitando as regras de convivência; - Não revela um grande entusiasmo pela escola, mas enquanto está na sala de aulas aceita as atividades propostas; - Gosta muito de atividades que impliquem movimento; - Tem dificuldades de concentração, de raciocínio e de memorização; <p>Desenvolvimento Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem uma baixa autoestima por aperceber-se que não tem um desempenho escolar desenvolvido; - Quando infringe uma regra tem dificuldade em acatar as consequências, mas acaba por compreender que os erros devem ser corrigidos; <p>Desenvolvimento Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hesita entre a esquerda e a direita; - Dificuldade em relaxar; - Trabalhar força e equilíbrio;
A6	<p>Género: M</p> <p>Idade: 13 anos</p> <p>Ano de Escolaridade: 4º ano</p> <p>Há quantos anos frequenta esta escola: 5 anos</p> <p>Há quanto tempo frequenta a modalidade de dança: 2 anos</p>	<p><i>-Dificuldades Cognitivas associadas a problemas familiares e socioeconómicos.</i></p> <p><i>-Aluno com NEE (Sinalizado)</i></p> <p>- O aluno usufrui de acompanhamento psicológico.</p>	<p>Perfil da aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifesta um comportamento de oposição/ desafio (parece ser um traço da personalidade do aluno, no entanto, deve ser corrigido, para que numa fase posterior o aluno não venha a ser prejudicado e também esse mesmo traço não se cristalizar); - Reage negativamente a frustrações desportivas ou insultos dos colegas: fica furibundo e ataca física e brutalmente “o culpado” da situação; - O aluno manifesta baixa tolerância à frustração; <p>Desenvolvimento Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - É violento em situações de frustração; -Dificuldades em acarretar ordens ou respeitar regras; - O aluno tem atitudes desafiadoras, quer em relação às ordens dos professores, quer em relação aos colegas; <p>Desenvolvimento Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em relaxar; - Hesitação na esquerda e na direita; - Trabalhar força e equilíbrio.

A7	<p>Género: M</p> <p>Idade: 13 anos</p> <p>Ano de Escolaridade: 4º ano</p> <p>Há quantos anos frequenta esta escola: 2 anos</p> <p>Há quanto tempo frequenta a modalidade de dança: 2 anos</p>	<p>- <i>Dificuldades de aprendizagem</i></p> <p>- <i>Aluno com NEE (Sinalizado)</i></p>	<p>Perfil do Aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno é meigo, respeitador, empenhado, participativo; - Apresenta dificuldades ao nível da linguagem expressiva e compreensiva; - Revela dificuldades na articulação de palavras, o que conduz á timidez e à pouca confiança na transmissão de ideias; - Possui uma criatividade limitada e alguma dificuldade em sair do seu paradigma. <p>Desenvolvimento Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - É tímido e inseguro. Desmotiva facilmente e tem dificuldades ouvir críticas dos outros. Fica preso ao pormenor e é de ideias fixas; - Precisa desenvolver a sua autoestima positiva pela afirmação das suas capacidades; - Desenvolver a segurança pessoal (perdas medos); - Aumentar os períodos de canalização da atenção; - Controlar a impulsividade; <p>Desenvolvimento Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em responder a ações motoras básicas; - Pouco equilíbrio e flexibilidade; - Não reconhece a lateralidade;
A8	<p>Género: M</p> <p>Idade: 12 anos</p> <p>Ano de Escolaridade: 4º ano</p> <p>Há quantos anos frequenta esta escola: 4 anos</p> <p>Há quanto tempo frequenta a modalidade de dança: 2 anos</p>	<p>- <i>Absentismo escolar.</i></p> <p>- <i>Dificuldades de aprendizagem e instabilidade emocional (problemas familiares)</i></p> <p>- <i>Aluno com NEE (Sinalizado)</i></p>	<p>Perfil do aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstra ser uma criança equilibrada, responsável, empenhada e um amigo dedicado; - Por vezes está um pouco tenso sentindo necessidade de orientar os outros; <p>Desenvolvimento Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Precisa adequar o comportamento às circunstâncias; - Desenvolver e fortalecer uma autoestima positiva das suas capacidades; - Ampliar competências sociais; <p>Desenvolvimento Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a noção de espaço, força e equilíbrio; - Trabalhar a fluidez de movimentos;

Tabela nº.2: Caracterização dos participantes

Os participantes no estudo são caracterizados por NEE, pelos casos de insucesso, de absentismo escolar, de indisciplina, de comportamentos de risco/desviantes e/ou do foro psicológico. É também evidente a instabilidade emocional e as dificuldades de aprendizagem. Sobressaem as relações interpessoais, que são marcadas pela agressividade (verbal e física); a instabilidade emocional que leva a comportamentos impulsivos, agressivos e provocatórios; a dependência; e a apatia.

Apresentamos de seguida a caracterização dos restantes entrevistados, na tabela nº.3.

Caraterização dos Entrevistados		
<i>Professores titulares de turma dos alunos envolvidos no estudo</i>		
Identificação	Dados Pessoais	Observações
Professor A	Género: Feminino Idade: 54 anos Habilitações Académicas: Curso de Magistério Primário Anos de Serviço: 32 anos Há quantos anos trabalha nesta escola: 12 anos Já trabalhou anteriormente com crianças com NEE: Sempre	
Professor B	Género: Feminino Idade: 46 anos Habilitações Académicas: Licenciatura em Ciências da Educação Anos de Serviço: 22 anos Há quantos anos trabalha nesta escola: 12 anos Já trabalhou anteriormente com crianças com NEE: Sim	
Professor C	Género: Masculino Idade: 33 anos Habilitações Académicas: Licenciatura Anos de Serviço: 9 anos Há quantos anos trabalha nesta escola: 3 anos Já trabalhou anteriormente com crianças com NEE: Sim	
Caraterização dos Entrevistados		
<i>Diretor da Escola</i>		
Identificação	Dados Pessoais	Observações
D	Género: Feminino Idade: 49 anos Habilitações Académicas: Licenciatura em complementos de formação 1º ciclo Anos de Serviço: 26 anos Há quantos anos trabalha nesta escola: 12 anos Há quanto tempo desempenha o cargo: 12 anos	

Caraterização dos Entrevistados		
<i>Psicóloga da Escola</i>		
Identificação	Dados Pessoais	Observações
Psi	Género: Feminino Idade: 33 anos Habilitações Académicas: Licenciatura e pós graduação em consulta psicológica da criança e adolescente Anos de Serviço: 7 anos Há quantos anos trabalha nesta escola: 2 anos	

Tabela n.º3: Caraterização dos Entrevistados

3.6. Questões de Natureza Ética

O papel de investigador é o de alguém que procura o saber para o bem de todos, por isso ao longo deste estudo, estivemos sempre cientes dos interesses dos participantes. Para que a pesquisa atinja legitimidade e produza conhecimento cientificamente válido, correto e aceitável, foi crucial a dedicação ao estudo, assumindo uma postura de competência de investigador. Nesse sentido aplicamos procedimentos e questões éticas em todas as fases de investigação. No entender de Lima e Pacheco (2006), é necessário ter em conta todos os aspetos do desenho de investigação e de interação com os participantes tendo em conta as questões éticas. Deste modo, delineámos com antecedência os objetivos e as estratégias de recolha de dados para informar e obter o consentimento dos encarregados de educação dos participantes, de toda a comunidade educativa e também da Secretaria Regional de Educação.

Como a maioria dos selecionados são crianças de ensino especial, os pais tiveram acesso à informação e consentiram a participação dos seus educandos, tomando plena consciência da natureza da investigação. Foi também fundamental assegurar a confidencialidade da informação fornecida, ajustando os procedimentos de forma a respeitar a privacidade dos participantes, por isso asseguramos o anonimato, utilizando códigos de substituição e optámos por utilizar os registos fotográficos e de vídeo apenas para análise.

Existem três princípios fundamentais que devemos aplicar, cumprir e respeitar, não podendo, de forma alguma, descurar a sua importância: O respeito pelas pessoas, beneficência e justiça (Lima & Pacheco, 2006). Como tal, envolvemos adequadamente os participantes, para que estes se sentissem integrados e não se sentissem coagidos a participarem e a se envolverem no processo. Por isso, criámos um clima amistoso, possibilitando que os participantes estivessem à vontade, para responder aos instrumentos de recolha de dados, para que com isso, pudéssemos apresentar uma pesquisa com resultados corretos, válidos e verdadeiros.

Capítulo 4

Apresentação dos Resultados

Sabendo que a fase final de uma investigação qualitativa implica a interpretação feita pelo investigador, iremos construir significados a partir da informação recolhida e organizada, pois “A interpretação é um processo que dá origem aos significados múltiplos de um acontecimento, objeto, experiência ou texto. A interpretação é transformadora. Ela ilumina, derrama luz sobre a experiência...o significado, a interpretação e a representação estão profundamente interligados entre si.” (Denzin, 1994, in Lima & Pacheco, 2006, p.100).

O processo de análise dos dados é como um funil, ao longo do processo vamos construindo um quadro que vai ganhando forma, na medida em que se examina e recolhem as partes, tornando-se abertas de início e afinilando para o mais específico no extremo (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim sendo, iniciaremos uma análise detalhada pela apresentação de uma súmula das principais informações extraídas, com base nos dados recolhidos mediante cada um dos instrumentos empregues no estudo: as notas de campo, a retroação e reflexão da prática docente, os registos fotográficos e de vídeo, as grelhas de observação e as entrevistas.

4.1. Notas de Campo

As notas de campo foram registadas num diário de bordo através da observação das atividades planificadas para a investigação (consultar anexo IV) e fez-se um registo pormenorizado, tendo em conta o espaço, os intervenientes, os objetos, os atos, os acontecimentos, o tempo, os objetivos e os sentimentos. Iremos agora apresentar algumas dessas reflexões, apontamentos, notas e referências, próximas da realidade constatada (posteriormente foram enriquecidas com alguns detalhes particularizados e descritivos), selecionadas pelo seu significado particular face aos objetivos do trabalho de investigação. As notas de campo poderão ser consultadas no anexo V, no entanto condensamos a informação pertinente nas próximas tabelas n.º 4,5 e 6.

1º Período

Aula 29/09/11				
Adesão às atividades	Áreas trabalhadas	Desenvolvimento Social	Desenvolvimento motor	Observação
<ul style="list-style-type: none"> - As crianças não conseguem trabalhar em grande grupo. - A4 domina grupo, não aceita ideias dos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muita dificuldade em cumprir o plano da aula. - Durante os exercícios foi extremamente difícil gerir conflitos/amuos e manter a ordem na sala. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muita confusão chamada de atenção e faltas de respeito. - Não cumprem regras. - Mau comportamento. - A5 e A6 foram agressivos com os colegas. - A3 e A7 aparentam ser crianças tímidas. 		<p>Atenção: promover as regras/disciplina; arranjar estratégias para manter o grupo calmo; após o toque de entrada aguardar serenos na fila.</p>
Aula 13/10/11				
<ul style="list-style-type: none"> - A maioria dos alunos estiveram interessados e participaram com entusiasmo. - Gostaram de desenhar as dinâmicas da música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Foram discutidas as regras da sala - Estabelecemos e registamos regras e as atitudes corretas a adotar 	<ul style="list-style-type: none"> - Muito barulho. - Incurtir hábitos de higiene. - Não conseguem dialogar, nem chegar a um consenso. - A2 e A4 querem dominar o grupo com as suas ideias e têm dificuldade em aceitar e respeitar as ideias dos colegas. - A7 continua muito calado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de movimentos individuais de forma livre e pessoal, de acordo com as dinâmicas, explorando o espaço e os níveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar a incidir no cumprimento de regras e incentivar o respeito pelo outro; fomentar o trabalho de grande e pequeno grupo.
Aula 3/11/11				
<ul style="list-style-type: none"> - Durante a atividade criaram a história rodada com alguma fluência e articularam as ideias com ajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> - A aula foi muito desgastante, com muitas chamadas de atenção para fazer cumprir as regras, para respeitar e ouvir o outro e para estimular o saber estar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuam sem respeitar as regras de boas maneiras, de convivência, do saber estar com o outro. - Não se organizam para poderem ir para a sala calmamente. - Mantém-se a falta de higiene. - A4 e A2 não respeitam as ideias dos colegas, riem-se e humilham os colegas. - A5 e A6 são muito bruscos e impulsivos nas suas reações 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do esquema corporal: há alunos que confundem o lado direito com o esquerdo - A3 tem dificuldade em movimentar o corpo, demorou imenso tempo em tentar levantar-se do chão (tem excesso de peso). - Não têm noção de espaço, níveis, etc. - O grupo tem dificuldade em relaxar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a lateralidade; - Exploração espacial; - Relaxamento; - Valores e regras. - Continuar a promover os hábitos de higiene
Aula 17/11/11				
<ul style="list-style-type: none"> - Durante a atividade 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação para o 	<ul style="list-style-type: none"> - A3, A7 e A4 aguardaram 		

mostraram-se interessados e deram ideias.	Natal os alunos ouviram a história com atenção.	calmamente na fila. -A2 provoca e incita os colegas causando distúrbios. -Notou-se a interiorização de algumas das regras da sala.		
Ensaio geral para a Festa de Natal 13/12/2011				
-Após solicitado o grupo de alunos colaborou na organização do espaço.	- O ensaio foi caótico, com muito barulho. - Durante as apresentações dos colegas, riram-se, fizeram graça.	- Querem todos ajudar, mas falam todos ao mesmo tempo, nem conseguem ouvir as minhas orientações. - O A5 e o A6 são muito prestativos, mas competitivos para serem os primeiros em tudo. - O A7 e o A3 ficam à parte, preciso de dar mais atenção a estes dois alunos. - A2 e A4 não conseguem esperar pela sua vez. - A1 e o A8 colaboraram de forma pertinente.	- No palco não estiveram concentrados e as entradas e saídas foram descuidadas	- Trabalhar a postura no palco; usar a visão periférica a presença e o olhar/foco.
Festa de Natal 15/12/11				
- Orientei os alunos e deleguei tarefas.		- Ajudaram-me a preparar o espaço e respeitaram a minha orientação. - Os alunos conseguiram estar relativamente atentos sem causar distúrbio. - Participaram com entusiasmo.		
<p>Registo das principais evoluções: “O grupo melhorou algumas atitudes, mas neste período os alunos ainda não conseguiram trabalhar em pequeno grupo sem causar atritos ou respeitar as ideias uns dos outros. Apesar das dificuldades, tentei manter na sala de aula, um clima de descontração responsável e disciplinado, favorável ao processo ensino/aprendizagem e procurei dar algum dinamismo às minhas aulas, refletindo com os alunos, mantendo-os ativos, interessados e participativos.</p> <p>Através das vivências corporais estimei a motricidade das crianças, de forma a alcançar um desenvolvimento harmonioso e nesse sentido possibilitei: a consciência corporal, o esquema corporal, a lateralidade, a coordenação, a exploração do espaço e dos movimentos livres e próprios de cada um. Contudo, as crianças não conseguiram ainda apreciar o silêncio e relaxar serenamente.”</p>				

Tabela nº.4: Súmula das notas de campo

2º Período

Aula 26/01/2012				
Adesão às atividades	Áreas trabalhadas	Desenvolvimento Social	Desenvolvimento motor	Observação
-A aula foi pacífica, com um ambiente mais descontraído e menos diretivo. - As crianças divertiram-se, riram, conversaram e participaram com entusiasmo nas atividades.	-Depois da apresentação dos trabalhos de grupo, as crianças apontaram na reflexão da atividade o que tinha corrido bem e o que poderia ser melhorado. -Noto que começam a usar o vocabulário correto e a saber observar com sentido.	-A maioria entrou na sala sem fazer barulho. -A2 foi sempre inoportuno com os colegas. -A5 e A6 tiveram reações agressivas. - Consegui estabelecer diálogo com o A7, disse-me espontaneamente: “A professora está bonita hoje!” - A3 mais solto e liberto.		
Aula 02/02/012				
- Voltei a frisar os comportamentos assertivos.	- Durante a atividade a maioria dos alunos acompanhou bem a marcação da pulsação, divisão e ritmo.	- A entrada na sala foi novamente desordenada.	- A2 e A3 revelam muitas dificuldades em manter a pulsação. - A4 continua com dificuldades em relaxar.	- Iniciar a aula com relaxamento.
Aula 16/02/12				
- Os alunos adoraram a atividade do “fantoche” e a história da “barraca dos afetos.	- Notei uma maior concentração. -Exploraram movimentos diferentes, utilizando o espaço e os níveis.	-Hoje estavam todos à minha espera em fila, calmos. - Estavam essencialmente felizes por me terem surpreendido com este comportamento correto. -A8 esteve muito assertivo e pertinente. -Demonstram ter percepção das atitudes corretas.	-A1 melhorou a expressão e qualidade do movimento. -A3 ainda está muito preso, pesado, tem dificuldade em levantar os braços e esticar, tem pouca flexibilidade. -A7 quando está distraído e não se sente observado dança espontaneamente sem se sentir inibido.	
Aula 01/03/12				
-Criaram movimentos, individualmente. -Quando passamos para pares e trios, riram-se, brincaram, deixei-os soltos, depois alertei para os pontos essenciais de forma a respeitar o exercício.	-Trabalhamos os pontos de apoio no chão.	-Entraram calmamente na sala. -Trabalharam muito melhor em equipa. - Estiveram concentrados.	- A2 teve dificuldade em relaxar. -A4 conseguiu usar o corpo do outro e deixar-se relaxar.	

Aula 08/03/12				
-Selecionamos em conjunto a música para criar uma coreografia.	- Breve revisão. - Criarem movimentos livres. -Exploração do espaço. -Conseguiram organizar as ideias e decidiram em grupo quais os movimentos a usar e em que sequência.	-A4 ainda tem dificuldade em ouvir os outros quer que prevaleça as suas ideias e quer controlar o grupo. -A3 é muito tímido e manifesta pouco as suas ideias, no entanto participa com entusiasmo. -Constatai uma mudança notória no comportamento do grupo, estão mais calmos, controlados e menos agressivos e ríspidos	- Já têm adquirido a noção espacial e das formas de ocupação no espaço.	
Festa de Carnaval 16/02/12				
-Dançaram livremente e aparentemente felizes.	- Pediram-me no final da festa para colocar música de carnaval porque queriam fazer um “Baile de Carnaval”.	- Estiveram muito animados.	- Expressivos a dançar.	
Festa da Páscoa 22/03/12				
- O grupo organizou-se e prepararam o espaço com a intenção de me surpreenderem .		- O grupo manteve-se mais calmo e menos ansioso. - Ajudam os outros colegas a manterem o silêncio e a respeitarem os colegas.	- No palco estiveram concentrados, empenhados, expressivos e aplicaram o que trabalhamos com energia e alegria.	- No próximo período é preciso continuar a favorecer o trabalho de equipa e espírito de grupo
<p>Registo das principais evoluções: “Conseguí ver algumas mudanças no comportamento das crianças, o grupo já consegue subir em fila calmamente e entrar na sala serenos, são colaborativos e prestativos, seguem e obedecem à ordem estipulada para definir os líderes do grupo de trabalho ou para preparar os materiais. O A4 ainda tem alguma dificuldade em esperar pela sua vez, mas observa-se evolução a nível corporal e a nível da expressão. Com o A5 e o A6 verifica-se uma evolução a nível da qualidade de movimento e a concentração aumentou, estão mais colaborativos e pertinentes. O A7 e o A3 têm vindo a melhorar a sua comunicação, interagem mais com os colegas e quando faço alguma pergunta direta já não ficam em silêncio. O A7 tem estado mais feliz. A8 é um aluno empenhado e participativo, mas ficou um pouco aquém neste período, porque faltou algumas vezes.</p> <p>Tentei fazer um trabalho baseado num conjunto de vivências e de competências, tendo em conta os interesses e as necessidades deste grupo, respeitando os ritmos individuais de cada um, envolvendo todas as crianças na construção do conhecimento de uma forma diversificada e articulada.”</p>				

Tabela nº.5: Súmula das notas de campo

3º Período

Aula 26/04/12				
Adesão às atividades	Áreas trabalhadas	Desenvolvimento Social	Desenvolvimento motor	Observação
- As crianças deram a sua opinião e partilharam o que sentiram com a música. Os alunos estiveram sempre muito empenhados, participativos e atentos.	-Processo criativo da coreografia “Solidão”. -Conseguimos criar com base nessas percepções partes da coreografia que nas próximas aulas iremos juntar e criar a sequência.	- Subiram em silêncio e entraram na sala com entusiasmo. - Trabalharam coesos, partilharam ideias, sentimentos, etc.	-Exploraram movimentos livres e pessoais. -Níveis, exploração do espaço, formas de ocupação no espaço, direções etc.	
Aula 17/05/12				
	-Exercício de aquecimento: “Acordar o Corpo”. - Jogo “Procura a cor”: visão periférica.	-A5 e o A6 estiveram todo o tempo distraídos, a brincar um com o outro e tiveram dificuldades em respeitar as regras.	-O grupo aplica os conteúdos trabalhados nas aulas e consegue verbalizar as suas ações apropriando os vocábulos corretos: direções, níveis, postura corporal, etc.	
Flashmob 01/06/2012				
-Coreografia conjunta foi realizada por algumas escolas do Funchal. -Os alunos foram muito prestativos e colaboraram com entusiasmo.	-Durante o processo de aprendizagem os alunos tiveram de aprender a coreografia primeiramente com o vídeo e em espelho com o professor.	- Alguns alunos tiveram alguma dificuldade em fazer os passos, por isso pedi aos alunos que já estavam seguros para ajudar na memorização da sequência ou na passagem de um movimento para outro. -No autocarro, as crianças cantaram com alegria e contagiaram quem os ouvia.	- Participaram ativamente na aprendizagem dos movimentos e no seu aperfeiçoamento. -Durante o espetáculo enganaram-se, estavam em lugares diferentes, para meu espanto, aperceberam-se e rapidamente corrigiram sem grande alarido.	
<p>Registo das principais evoluções: “O mais importante não é, de todo, o produto final, mas sim o processo, tendo em conta o ensino/aprendizagem, a interação, a envolvimento e o desenvolvimento das crianças, considero que neste período tentei criar uma atmosfera permissiva onde as crianças pudessem sentir-se à vontade para viver e explorar o momento, o aqui e o agora, ali mesmo. Através de uma atitude de envolvimento, desempenhando um papel incentivador e permitindo situações que convidasse o grupo a pormenorizar e a alargar as suas explorações inventivas conciliando o respeito pela liberdade da criança no sentido de potenciar descobertas e aprendizagens significativas.</p> <p>Por vezes, tive de adaptar as atividades propostas, utilizar diferentes estratégias ou alterar a planificação utilizando a pedagogia de situação para conseguir “prendê-los” à atividade, privilegiando o momento presente, assente no método indutivo, valorizando a imprevisibilidade e o momento pedagógico. Notou-se uma evolução significativamente a nível social: no cumprimento das regras, no respeito pelo outro, no esperar pela sua vez, na tolerância, no trabalho em equipa, na resolução de conflitos, na autoestima; e a nível motor: na exploração do espaço, nas formas de ocupar o espaço, nos níveis, na expressão, na qualidade do movimento, no relaxamento, etc.”</p>				

Tabela nº.6: Súmula das notas de campo

4.2. Retroação da Prática Docente

Como processo reflexivo de observação do trabalho desenvolvido, faremos uma retroação da trajetória vivencial da experiência, para analisar, questionar, compreender, progredir e reapropriar a prática pedagógica como meio de avaliação e reajustamento do “EU” profissional.

Cada vez mais se comprova que é fundamental preparar a pessoa para a vida, pelo que consideramos que é extremamente importante trabalhar o aluno como pessoa inteira, com a sua afetividade, as suas perceções, a sua expressão, os seus sentidos, a sua crítica e a sua criatividade. Aproveitámos a dança enquanto instrumento didático/pedagógico, de forma a desenvolver as potencialidades dos alunos, utilizando esta modalidade como recurso expressivo e como veículo de comunicação, apostando no desenvolvimento de relações humanas e afetivas.

Educar pela arte, é um ótimo meio para poder conhecer melhor cada criança e desenvolver faculdades de imaginação, o seu espírito estético, a sua fantasia e tudo o que contribui para a formação da sua personalidade. Conscientes da importância de educar numa escola aberta, num ensino inclusivo integrado, face às necessidades e às dificuldades sentidas, tentámos desafiar as capacidades do momento, através de uma prática educacional artística, adaptando atividades para as crianças com NEE, de forma a colmatar as dificuldades das mesmas.

Tendo em conta a caracterização das crianças intervenientes no processo e tendo por base o ensino-aprendizagem, planificámos e orientámos os objetivos de forma a desenvolver competências motoras e sociais. Programámos as aulas tendo em conta o contexto educativo envolvente e o PEE, promovendo e organizando as propostas de acordo com a intervenção didática e articulando os conteúdos programáticos. Tentámos criar métodos de trabalho, utilizando estratégias com atividades lúdicas diversificadas, no âmbito da dança e recursos estimulantes (objetos, instrumentos musicais, histórias, etc.). Para motivar e envolver os alunos durante todo o processo de aprendizagem, lançámos desafios, momentos de criação, de partilha, de reflexão através do trabalho desenvolvido em pequeno e em grande grupo.

Evitámos centrar-nos apenas no produto final, valorizando principalmente, o processo, o ensino-aprendizagem, a interação, a envolvimento e o desenvolvimento das crianças. Durante todo o processo estivemos conscientes que o mais importante era estimular o livre desabrochar das potencialidades da criança, incentivando o grupo a alargar as explorações, através de uma ação facilitadora da atividade da criança. Como professor/animador/participante utilizámos o sótão de ideias (criatividade, inovação, informação e cultura) e tornámo-nos num saltimbanco (aquele que dança, canta, conta, representa...por um ensinar com arte - artenauta), através de uma dinâmica relacional e criativa para facultar a emergência de outras situações de expressão, de reflexão e de comunicação.

Estrategicamente as aulas obedeceram a uma determinada estrutura, sendo que no início de cada aula foram abordados os conteúdos através de: jogos dramáticos, de socialização e didáticos; jogos rítmicos e melódicos; jogos de comunicação verbal e não-verbal; exercícios de aquecimento corporal, de exploração do espaço, de gestos, sons, ritmos, etc; dramatização de histórias; contacto com objetos e diversos instrumentos musicais, etc. Posteriormente, facilitámos momentos de exploração corporal livre, de criação de movimentos em pequenos grupos, de criação de personagens, dramatizações e coreografias; criámos espaço para refletirem e expressarem o que sentem; consolidar danças históricas e europeias; aumentar as vivências musicais e explorar o espaço circundante, etc. O último momento da aula foi dedicado à revisão de alguns materiais pedagógicos desenvolvidos noutras sessões e ao relaxamento. Durante todas estas atividades, interviemos com uma participação ativa e uma presença com vitalidade (dançamos, cantamos, contamos histórias...), de forma a construir o momento, o agora da situação, na interação comunicativa e tornar os recursos pertinentes e fecundos.

Respeitando a liberdade da criança, no sentido de potenciar descobertas e aprendizagens significativas, preparámos materiais facilitadores da emergência da espontaneidade, desabrochando a criatividade (poemas, objetos, histórias, etc.).

Considerámos que a vivência e a prática das atividades diversificadas através de uma continuidade e de permanência regular, favoreceu e criou condições para que as crianças experimentassem, interiorizassem e criassem os seus trabalhos, observando e criticando o seu trabalho e o dos colegas, acompanhando o desenvolvimento e o

processo das suas práticas na diversidade das atividades expressivas. Organizámos o espaço, os materiais e os recursos educativos, tornando a sala de aula sempre que possível, num lugar descontraído, disciplinado e estimulante, capaz de promover um clima adequado para trabalhar conteúdos, desenvolver competências e atingir objetivos.

Através da interdisciplinaridade, sempre que solicitado, trabalhámos em consonância com as professoras titulares nas diferentes áreas, de acordo com o PEE. Com base em determinadas ocorrências, planificámos atividades (em pequeno e grande grupo), para suscitar a resolução de problemas, potenciando o diálogo entre as crianças ou atividades com o intuito de compreender as relações entre eles e conhecer as angústias e as questões de forma a enquadrar e criar estratégias inclusivas, promovendo e gerindo processos de comunicação e interação entre os alunos e aplicando assim as normas de convivência e cidadania, de acordo com as metas delineadas no PEE.

Pensamos que os objetivos desta disciplina foram alcançados, uma vez que durante as aulas proporcionámos aos alunos situações que lhes permitiram desenvolver competências motoras e sociais, atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, contribuindo para o crescimento da sua maturidade cívica e sócio-afetiva. Procurámos acima de tudo, dar algum dinamismo às aulas, mantendo os alunos ativos, participativos e cooperantes de forma a detetar necessidades, interesses e aptidões dos alunos para melhor compreendê-los, ajudá-los, avaliá-los e encaminhá-los.

Nem sempre foi fácil trabalhar com estes alunos, inicialmente foi desgastante e desmotivador, mas aos poucos fomos aprendendo a lidar com eles, a conquistá-los e a envolvê-los numa aprendizagem profícua e empreendedora. Ao longo deste ano letivo como observador-participante, constatamos que nem sempre foi “um mar de rosas”, inicialmente deparamo-nos com as vicissitudes do dia-a-dia que tivemos de superar, sobretudo: a indisciplina; a falta de concentração; os comportamentos de risco/desviantes e/ou do foro psicológico; a agressividade (verbal e física); a instabilidade emocional que levou a comportamentos impulsivos, agressivos e provocatórios; a dependência e a apatia; as dificuldades em expressarem-se e as dificuldades motoras.

Contudo, as regras e a disciplina foram duas bases importantes para o sucesso das aulas e ao longo do tempo os alunos aprenderam a avaliar eles próprios o seu comportamento, fruto da dinâmica dos trabalhos de grupo, do diálogo e da reflexão.

Através das atividades propostas foi possível verificar que os alunos se envolveram e estiveram motivados, o que contribuiu para uma acentuada melhoria tanto a nível motor como a nível social. Para superar fragilidades, as atividades foram planeadas da melhor forma possível, procurando em todos os meios disponíveis, formas de esclarecer dúvidas e encontrar estratégias diversificadas. Julgamos que o grupo de trabalho, teve experiências enriquecedoras, pois só se aprende se consciencializarmos em corpo, em sentimento, em pensamento, só assim a criança vai descobrir aquilo que é capaz de fazer, tomar consciência do mundo à sua volta, desenvolver a sua criatividade, o imaginário, a comunicação, a partilha, a socialização e a confiança em si.

Para conseguir orientar todo o processo de criação, através da exploração do corpo, do movimento, da expressão, fomos tirando ilações do que as crianças iam criando, exprimindo, tendo dificuldades e fomos adaptando e ajustando o aprofundamento das descobertas, potenciando o saber, o saber fazer e o saber ser. Tudo isto foi possível mediante uma ação educativa baseada numa envolvimento humana, espelhada na cumplicidade de afetos e de compreensão.

Participámos ativamente no contexto educativo nas variáveis situações tendo em conta as experiências sociais vivenciadas, na manipulação prática e ativa fazendo, construindo e dando forma, em busca de alcançar, através da ação educativa, os objetivos e metas delineados no PEE. Entendemos ter demonstrado capacidade para trabalhar em equipa, saber ouvir o outro e respeitar as diferenças, lidando com a frustração e possuindo uma atitude otimista para resolver conflitos e situações adversas. Tentámos agir corretamente com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal em prol de uma educação para um TODO, aplicando valores, conhecimentos e aprendizagens.

Esta reflexão veio contribuir para enriquecer e solidificar os conhecimentos teórico - práticos, analisando, fundamentando e refletindo sobre a prática letiva e sobre as experiências vividas pelos alunos. Ao desenvolvê-la, colocámos na ação as experiências realizadas, refletindo sobre a prática, reafirmando e atualizando valores, dando sentido ao projeto, possibilidades e propostas de ação.

4.3. Os Registos Fotográfico e de Vídeo

Os registos fotográfico e de vídeo que utilizámos, funcionam como complemento da observação participante e contribuem para analisarmos os dados recolhidos no terreno.

Fizemos apresentações em cinco momentos dentro da comunidade escolar (Festa de Natal, Festa de Carnaval, Festa da Páscoa, Festa de Encerramento do ano Letivo e visualização de uma aula de Modalidade de Dança) e um momento fora da comunidade escolar (Flashmob), os quais foram registados em fotografia e vídeo. Contudo, não os apresentámos para não comprometer o anonimato das crianças.

Desta forma passamos a fazer uma descrição sucinta dos mesmos.

➤ **Festa de Natal 15/12/11**

Como reflexo das atividades realizadas nas aulas de complemento curricular de dança e nas aulas de expressão musical e dramática, podemos ver no vídeo e nas fotos o trabalho apresentado em “palco”. Cada número teve em consideração as atividades planificadas e adaptadas, no contexto de sala de aula. A seleção das canções, dos textos, dos poemas, das partituras foram organizadas ao longo do trabalho e proporcionou-se espaço para as crianças criarem as coreografias. Os docentes da escola participaram de forma ativa na dramatização do Auto de Natal, o que permitiu um maior envolvimento entre todos e uma maior valorização da ação educativa, tendo como base as dimensões expressivas, afetivas e sociais dos alunos.

O grupo de participantes é composto por alunos das várias turmas, mas nesta apresentação cada elemento está integrado na sua própria turma. Verificámos que, nesta festa, as crianças não têm ainda a perceção de estar em palco, pois falam, chamam a atenção dos colegas, distraem-se com facilidade e têm dificuldade em respeitar o silêncio. Além disso, revelam muitas dificuldades a nível motor: pouca expressão, movimentos descoordenados e falta de organização no espaço.

➤ **Festa de Carnaval 16/02/12**

O número apresentado no vídeo é referente a uma atividade de expressão corporal, realizada no contexto de sala de aula. Com base na interpretação e ideias dos

alunos, compôs-se uma sequência de movimentos, para uma música alusiva à temática, dançada por todo o universo de alunos. Esta iniciativa tinha como objetivos: proporcionar momentos de confraternização entre toda a comunidade envolvente; dançar, cantar com alegria e dramatizar situações. Os alunos demonstraram entusiasmo e foram participativos durante todo o processo.

➤ **Festa da Páscoa 22/03/12**

O trabalho desenvolvido para esta festividade tinha como intenção: promover o convívio e cooperação entre todos os intervenientes; Inculcar regras e valores de solidariedade, partilha, amor, amizade, respeito pelo próximo e pela religião; proporcionar momentos de confraternização entre a comunidade educativa; explorar o espaço e o corpo; desenvolver a criatividade e criar coreografias.

O universo do grupo de participantes apresentou atividades realizadas na disciplina de expressão musical e dramática durante o segundo período e o grupo de participantes apresentou a coreografia “Tarzan” criada pelas crianças no complemento curricular de modalidade de dança. Vale a ressalva que três das crianças, que podemos observar no vídeo, são de étnia cigana e frequentaram a modalidade apenas num período curto de tempo (cerca de um mês), no qual participaram também no processo criativo da peça e foram integradas na coreografia, no entanto não fazem parte do grupo de participantes do estudo. Relativamente aos alunos, aderiram e participaram com empenho e estiveram no palco concentrados, respeitando a sequência do programa, como podemos ver na tabela n.º7.

Tema	Atividade	Observações
Improvisação/contacto com objeto	Exploração corporal.	Participaram todos os elementos do grupo em estudo.
Dança Europeia: “Sete Saltos”	Trabalha a lateralidade, o esquema corporal, a coordenação, os níveis e a socialização.	Participaram todos os elementos do grupo em estudo.
Dramatização da história “A Menina Do Mar” de Sophia de Mello Breyner	Exploração Corporal e Instrumental, exploração dos sons de instrumentos de altura indefinida, interpretação livre com movimentos pessoais.	Participou um elemento do grupo em estudo.
Dança Criativa: “Fantoques”	Contacto com o outro, articular partes do corpo, consciência corporal.	Participaram todos os elementos do grupo em estudo.
Canção: “Kumbaya”	Flautas e Instrumentos de Percussão (tocar e cantar afinado; modos rítmicos: pulsação).	Participaram cinco elementos do grupo em estudo.
Dança criativa: “Tarzan”	Criação de movimentos livres e pessoais (trabalho de grupo), exploração do espaço circundante, níveis, etc.	Participaram todos os elementos do grupo em estudo.

Tabela n.º7: Programa da Festa da Páscoa

➤ **Aula de Complemento Curricular de Modalidade de Dança (24/05/2012)**

A aula começou com uma breve reflexão do trabalho previsto para as seguintes semanas. Logo depois os alunos aqueceram o corpo e fizeram a revisão das coreografias trabalhadas ao longo do ano para apresentar na festa de encerramento do ano letivo e no dia mundial da criança. Pudemos verificar as crianças no contexto sala de aula a explorarem e a vivenciarem as atividades propostas aplicando, refletindo e fazendo uma retroação de tudo o que aprenderam ao longo do ano letivo, tanto a nível motor como a nível social. Salienta-se que as crianças demonstram cumprir as regras da sala e de saber estar e foram pertinentes e colaborativas.

➤ **Festa de Encerramento do Ano Letivo (25/06/12)**

Esta festa é um acontecimento muito importante para toda a comunidade educativa. Ao longo dos anos, a escola conta com a presença do Exmo. Sr. Secretário da Educação e Cultura e da equipa da Secretaria Regional da Educação da Região Autónoma da Madeira, como também com a presença de alguns colaboradores.

Durante a última semana de aulas, os alunos e toda a comunidade educativa prepararam, através das aulas de culinária, o almoço destinado aos convidados. Nas aulas de expressão musical e dramática e de complemento curricular de dança, ensaiaram e prepararam toda a sequência da festa. Durante o processo de trabalho foi criado um ambiente favorável para as crianças partilharem as suas ideias e sugestões, mantendo uma participação ativa no projeto com muito empenho e interesse. Pudemos verificar no palco, algum do trabalho realizado ao longo das aulas, de forma a apreciar e a conhecer o produto final como reflexo do processo de trabalho.

A festa de final de ano letivo decorreu de uma forma positiva, realçando-se a participação de toda a comunidade educativa. Os alunos estiveram divertidos e empenhados, mostrando em palco o trabalho criado por eles e demonstrando que já conseguem estar com atenção, respeitando as regras. Todos os presentes manifestaram palavras de apreço, mostrando o seu agrado e satisfação. A festa teve a seguinte sequência que podemos ver na próxima tabela n.º 8.

Tema	Atividade	Observação
Dramatização da História: "O patinho feio"	Dramatização corporal da história.	Participou um elemento do grupo em estudo.

Canção: “As Pombinhas da C’atrina”	Flautas.	Participaram cinco elementos do grupo em estudo.
Dança Criativa: “Tarzan”	Criação de movimentos livres e pessoais (trabalho de grupo), exploração do espaço circundante, níveis, etc.	Participaram todos os elementos do grupo em estudo.
Dança Europeia: “Alunelul	Trabalha a lateralidade, a coordenação e os níveis, sequência rápida de movimentos e socialização.	Participou um dos elementos do grupo em estudo.
Dança Criativa: “Solidão	Criação de movimentos (trabalho de grupo), expressão, exploração do espaço circundante, níveis, direções etc.	Participaram todos os elementos do grupo em estudo.
Dança Criativa: “É Sexta-Feira”	Exploração de movimentos livres e pessoais, exploração do espaço etc.	Participaram dois elementos do grupo em estudo.
Coreografia “Vamos à la Playa”	Colaboração na sequência de movimentos da coreografia, promovendo a socialização.	Participaram todos os elementos do grupo em estudo.

Tabela n.º8: Programa da Festa de Encerramento do Ano Letivo

➤ **FlashMob (01/06/12)**

Nas comemorações do dia mundial da criança, uma das escolas do concelho do Funchal promoveu uma iniciativa deveras agradável e pertinente, organizou e fomentou a participação de algumas escolas do mesmo concelho, para participarem numa dança conjunta na Praça Central da cidade, com os seguintes objetivos: promover o convívio e cooperação entre todos os intervenientes; inculcar valores de solidariedade, partilha, amizade, respeito pelo próximo e pela natureza (energias renováveis); proporcionar momentos de confraternização entre todos os participantes e participar em coreografias.

As músicas escolhidas eram animadas e muito apelativas, e durante as aulas o grupo de crianças que frequentam a modalidade de dança, ou seja, os participantes do estudo, estiveram motivados, participando ativamente na aprendizagem dos movimentos e no seu aperfeiçoamento. No dia do espetáculo as crianças estiveram entusiasmadas, ávidas de querer mostrar o que trabalharam com orgulho, vestiram-se e caracterizaram-se com muita excitação e alegria (como podemos verificar através do registo fotográfico). No local, as crianças fizeram uma breve marcação no espaço e logo depois foram organizadas no local junto à banda militar da região. Dançaram com entusiasmo e alegria, mas por motivos de força maior, a coreografia foi lamentavelmente interrompida o que causou algum desconforto e tristeza nas crianças, nos professores e no público presente.

Súmula das Principais Evoluções: Após a análise de conteúdo fotográfico e de vídeo podemos concluir que no início do ano as crianças apresentam em palco diversas lacunas a **nível motor**, principalmente: na expressão, na consciência corporal, a nível da ocupação no espaço, nos movimentos descoordenados; no foco; nas entradas e saídas do palco descuidadas e a **nível social**, evidenciam: desconcentração, não respeitam os colegas durante as apresentações, falam em palco e não sabem estar.

No decorrer das apresentações, podemos verificar que essas lacunas vão sendo ultrapassadas, pois as crianças evidenciam uma acentuada evolução tanto na dimensão motora como na dimensão social. Podemos constatar que no final do ano as crianças já conseguem estar em palco apresentando a **nível motor**: expressão e intenção nos movimentos, mais consciência e destreza corporal, utilizam as formas de ocupação no espaço, usando o olhar e a visão periférica, entram e saem do palco mantendo o silêncio e a postura. Na **vertente social**, verificamos que estão com atenção, concentrados no que estão a fazer, cooperam entre si, dedicam-se com empenho e entusiasmo, vivem o momento em grupo, com espírito de união em função do mesmo e demonstram estar felizes.

4.4. As Grelhas de Observação

Apresentamos as grelhas de observação de forma a registar as evidências significativas a nível das aprendizagens e comportamentos (como consta no enquadramento metodológico na página 84, a consultar no anexo I). Os resultados obtidos das grelhas de observação evidenciam as competências adquiridas pelas crianças, nas esferas **motora e social**. As grelhas foram aplicadas no final do ano letivo com a intenção de verificar o progresso dos alunos.

Na **dimensão motora** nos parâmetros: o corpo e o seu mapa; equilíbrio; força; o espaço e as suas direções (níveis, direções e formas de ocupação no espaço), verificamos que todos os alunos adquiriram estas competências. Nas ações motoras básicas, a maioria dos alunos tem uma maior fluidez e harmonia nos movimentos, executam ações motoras básicas e de deslocamento, de flexibilidade, do controlo da postura, do equilíbrio, de apoio instável e ou limitado, do controlo de orientação

espacial, do ritmo e da agilidade, mas dois dos alunos A3 e A7, apesar de terem adquirido mais agilidade nos movimentos, continuam com pouca flexibilidade. Apesar das dificuldades inicialmente sentidas, a nível rítmico, verificamos uma melhoria acentuada neste aspeto. A5 e A7 nem sempre distinguem o lado esquerdo do lado direito, mas os restantes alunos já reconhecem a lateralidade. Apesar das dificuldades sentidas ao longo das aulas, houve uma mudança significativa em todos os alunos, já conseguem concentrar-se, relaxar e respirar de forma calma e adequada. Quanto a energia e as qualidades do movimento a maioria dos alunos progrediu nestes aspetos.

Na **dimensão social** apuramos, através do registo das grelhas de observação, que todas as crianças sempre que solicitadas cooperam e têm espírito de iniciativa. Houve uma melhoria marcante no cumprimento das regras da sala, assim como das normas de convivência, no entanto existem alguns aspetos que têm vindo a melhorar significativamente, mas que ainda precisam de ser amadurecidos, tais como, o respeito pelos colegas, o autocontrolo, a capacidade de ouvir e esperar pela sua vez, contudo reforçamos que a maioria dos alunos evoluíram positivamente nestes parâmetros.

4.5. As Entrevistas

Foram realizadas seis entrevistas, três das quais a professores de ensino básico, uma à psicóloga, outra à diretora da escola e aos oito alunos em *Focus Group* (a caracterização dos mesmos pode ser consultada no enquadramento metodológico, na página 88 e 93, nas tabelas n.º 2 e n.º 3).

Os dados resultantes das entrevistas foram inicialmente transcritos com o registo de vídeo e posteriormente codificados, de acordo com as dimensões de análise deste estudo. Depois tendo por base os objetivos do estudo, foi elaborada uma grelha síntese descritiva, dividida nas dimensões de análise, sendo que dentro de cada uma destas dimensões, o texto trabalhado e interpretado foi codificado em categorias e subcategorias, que se ilustram na apresentação dos resultados, com citações dos respondentes. Assim sendo, os resultados encontrados nas entrevistas são apresentados por dimensões de análise.

4.5.1 Apresentação dos Resultados das Entrevistas

Tendo em conta os objetivos da investigação e com base no guião de entrevistas, delineou-se uma grelha de análise categorial para as entrevistas realizadas, (podem ser

consultadas no enquadramento metodológico, na página 87, na tabela n.º1). A partir dessa grelha foi estruturada a apresentação dos dados recolhidos com o conteúdo elucidativo das posições assumidas pelos entrevistados em relação a cada uma das categorias e subcategorias consideradas. A transcrição integral das entrevistas poderá ser consultada no anexo n.º VI e VII, do CD Rom que se encontra em anexo ao presente trabalho de investigação.

Através das entrevistas realizadas, apresentamos de seguida os dados obtidos para cada categoria.

Na categoria 1 analisámos **A dança como modalidade artística no contexto educativo**. Para tal recolhemos dados acerca da perceção dos entrevistados sobre uma única subcategoria: A importância da dança como modalidade artística na escola.

1. Perceções e opinião dos Docentes, da Diretora, da Psicóloga e dos Alunos em relação à categoria 1.

Os conteúdos dos discursos dos participantes têm como ponto de partida analisar os dados referentes à categoria 1, articulada com a subcategoria 1.1 com os seguintes indicadores: a) Definição; b) Contribuições; c) Aspectos positivos; d) Aspectos negativos; e) Efeitos; f) Momentos; g) Importância.

a) Definição

Segundo os indicadores presentes no discurso dos entrevistados a dança é considerada como um complemento importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que é uma forma de expressão e permite o contacto entre os alunos. Esta modalidade no contexto escolar é encarada por alguns dos professores entrevistados, como uma mais-valia pois acarreta benefícios à criança em termos de criatividade e contacto físico (PA), expressividade (PC e PB), exploração do espaço (PB), coordenação motora (PB), socialização (PB), autoestima e autoconfiança (PB).1.1^a)

PA – “É um complemento importante, para fazer suscitar a criatividade e mais do que isso para fomentar o contacto físico...”

PC – “É uma mais-valia, uma vez que é uma forma de expressão, os alunos nas aulas de dança podem, vá, ter...estabelecer contacto através da linguagem corporal, demonstrar estados de espírito e estados de alma.”

PB – “É assim a dança é uma modalidade artística muito importante para o desenvolvimento da criança, a criança expressa-se com o corpo, explora todo o espaço envolvente, desenvolve a criança a nível de coordenação motora, a nível de socialização, da musicalidade, eleva também a auto estima, auto confiança, só traz benefícios, eu acho que a dança só traz benefícios para a

criança. Se traz para uma criança “normal” muito mais para estas crianças que têm necessidades educativas especiais.”

A dança é também assumida, quer pelo Diretor, quer por algumas das crianças, como vertente de apoio lúdico-pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças fazendo despertar nestas sentimentos de conforto e alegria. Ajuda a desenvolver as crianças e jovens no seu todo (D), é divertido (A5), a dança faz esquecer os problemas (A2). 1.1^a)

D – “Na minha opinião a dança, tal como as outras atividades de carácter artístico, têm sempre uma vertente de apoio pedagógico, e não só lúdico mas também pedagógico, porque ajuda a desenvolver realmente o jovem e as crianças (neste caso são mais jovens do que crianças) no seu todo.”

A5 – “Porque é muito divertido ...”

A2 – “Porque quando a gente dança, o nosso corpo fica leve...suave...Não se pensa nos problemas e em várias coisas.”

Contudo na perceção dos entrevistados do *focus group*, a dança apresenta a possibilidade de aprender coisas novas (A4), desenvolver competências, ganhar confiança e desperta a curiosidade. 1.1b)

A4 – “Eu gosto de dançar e de aprender várias coisas novas...Sinto-me feliz.”

A4 – “E também pensei que ia ser bom para o futuro, porque há muita gente que quer entrar na dança e não pode... Sim, porque aprendemos a expressão...Também temos mais capacidades de nos deslocar, de correr...fiquei curiosa...e irrequieta, claro...gosto muito de ouvir música, mas antes não sabia dançar muito bem...tinha vergonha, até à frente da minha mãe...agora já não, já danço para ela.”

b) Contribuições

Verifica-se uma grande concordância de ideias neste ponto, onde podemos aferir o que pensam os participantes em relação ao impacto/contribuições que a dança provoca nos alunos nomeadamente: Suscita a criatividade (PA); Fomenta o contacto físico e interação (PA), (PB); Permite à criança expressar-se com o corpo (PA), (PB), (A8); Explorar todo o espaço envolvente (PB); Desenvolver a coordenação motora (PA), (PB); Promove a socialização (PB); Desenvolve a musicalidade (PB); Eleva a auto-estima e a autoconfiança (PB); Promove o conhecimento corporal (PA), (PB); Estimula o plano da amizade e da afetividade (PA); Aprendem a trabalhar a Postura e a Conhecer outros tipos de dança (A8).1.1b)

PA – “É um complemento importante, para fazer suscitar a criatividade e mais do que isso para fomentar o contacto físico que é muito importante nesta idade, um contacto físico controlado, que vai ajudar tanto no conhecimento motor propriamente dito, como também no plano da amizade, da afetividade.”

PB – “É assim a dança é uma modalidade artística muito importante para o desenvolvimento da criança, a criança expressa-se com o corpo, explora todo o espaço envolvente, desenvolve a criança a nível de coordenação motora, a nível de socialização, da musicalidade, eleva também a auto estima, auto confiança, só traz benefícios, eu acho que a dança só traz benefícios para a

criança. Se traz para uma criança “normal” muito mais para estas crianças que têm necessidades educativas especiais.”

PB – “Esses tais benefícios são importantes para este tipo de crianças, especialmente em relação à parte da socialização e da exploração de todo o espaço, da criança poder conhecer o seu corpo, poder respeitar o colega, interagir, isso é muito importante, neste contexto acho muito bem...”

A8 – “É divertido, aprende-se coisas novas, passos...coisas que a gente não sabia (sorriso)... Aprende-se a postura...Outros tipos de danças...”

Esta modalidade, na opinião dos entrevistados, enriquece o currículo das crianças e o desenvolvimento global das mesmas, (D) contribui para o desenvolvimento das competências dos alunos (D) e permite à criança libertar-se, desenvolver a autoestima, o conhecimento do seu corpo e a melhorar atitudes (D), (A4). 1.1b)

D – “...E liberta-os muitas vezes de situações que às vezes parece que tão reprimidas: a vergonha do seu corpo, a vergonha ou “o não sou capaz”, e acho que a dança liberta-os e ajuda-os a libertar e a tomarem mais consciência do seu próprio corpo, das suas atitudes e até para a autoestima acho que isso é ótimo, chegar ao fim e poder dizer “Eu fui capaz, eu dancei, eu estive com os outros”.”

A4 – “Gosto de dançar porque aprendemos a respeitar os outros, aprendemos a estar, a meditar, e...e também aprendemos a deslocar o corpo de várias maneiras... Eu gosto de dançar e de aprender várias coisas novas...Sinto-me feliz.”

D – “É bastante importante e oxalá que este projeto continue, porque mais uma vez acho que só vem enriquecer o currículo dos nossos alunos e vem ajudar a escola...nas tais competências que são paralelas às competências da parte funcional ou do currículo da escola. É um complemento que vem ajudar a outra parte e acho que a dança mais uma vez eu digo, que só ajuda a libertar, a desenvolver a autoestima, enfim, acho que é fundamental numa escola, nesta ou em qualquer escola, que as crianças tenham um espaço onde possam realmente usufruir das atividades, desenvolver essa atividade para se libertarem mais.”

Os participantes do *focus group* acrescentam ainda as razões porque gostam de dançar e salientam o contributo que a dança tem para eles, nomeadamente devido à aprendizagem e ao processo de trabalho. Aprendem a respeitar os outros e a saber estar, (A4), valorizam a aprendizagem de novos exercícios (A7), (A3), a dinâmica das atividades propostas (A7), (A1), (A3), (A1) e a relação existente entre professor/alunos e alunos/alunos (A7), (A4), (A1). 1.1b)

A7 – “Gosto de dançar...cantar, brincar com alunos e a professora... e também os passos, aprender os passos, os níveis... Gosto de dançar... Divirto-me. Fico feliz.”

A1 – “Quando estou na aula de dança, sinto-me alegre, às vezes partimo-nos a rir, ...às vezes quando tem uma dança triste, fico um pedaço triste, até dá para chorar...”

A4 – “Gosto de dançar porque aprendemos a respeitar os outros, aprendemos a estar, a meditar, e...”

A3- “Porque é ... é divertido...aprendemos muitas coisas... e... algumas coisas que não sabemos...que não sabíamos... diferentes...”

A1- “Gosto de dançar...porque sinto-me num mundo triste e alegre...porque quando danço sinto-me leve...por causa que a professora ensina novos passos, novas danças e algumas músicas.”

A1 – “Nós criamos danças, escolhemos uma música, várias coisas...”

Já foi referido anteriormente pelos participantes que a dança é muito importante porque permite a aquisição de regras e promove a expressão corporal. À pergunta “Qual é a sua função no acompanhamento dos alunos com NEE?” a psicóloga da escola respondeu que a sua função primordial na escola é trabalhar também com as crianças as competências sociais (Psi), (A4) e conduzir individualmente a criança tendo em conta o problema diagnosticado na avaliação cognitiva ou de comportamento, impulsividade, agressividade e gestão de conflitos (Psi). 1.1b)

Psi – “Portanto, eu acho que o primordial mesmo, é as competências sociais, onde é trabalhado neste caso com eles, foi trabalhado este ano, as emoções, os sentimentos, a auto estima, o auto conhecimento, comunicação verbal, não-verbal. E ao nível individual é aqueles problemas portanto mais específicos.”

Psi – “Nós também trabalhamos em competências sociais, foi a expressão facial, a expressão corporal, como é que fica o movimento do corpo, como é que não fica, e realmente fez-se a ponte, ou seja, a dança...vai buscar realmente um bocadinho de cada área.”

Psi – “...E também depende do encaminhamento que o próprio professor ou o encarregado de educação pede...Vai desde os problemas de comportamento ou de uma avaliação cognitiva, normalmente é ou avaliação cognitiva ou problemas de comportamento: impulsividade, agressividade, gestão de conflitos.”

Psi – “Acho que é muito importante. Desde a aquisição de regras, desde o...porque eles têm de ouvir a música quando é que começa aquele passo, quando é que é estudado o movimento, desde hum, portanto, é a regra. Desde a regra, desde a expressão corporal...trabalha-se a motricidade grossa, e temos aqui jovens que realmente...a nível global são um bocadinho mais limitados...”

A4 – “Gosto de dançar porque aprendemos a respeitar os outros, aprendemos a estar, a meditar...”

c) Aspetos Positivos

Os entrevistados consideram a dança como um complemento fundamental nas escolas onde todas as crianças beneficiam com este tipo de atividades artísticas e lúdicas (PB), (D). Acham que a criança mesmo com NEE também é capaz de realizar o seu trabalho mediante as suas capacidades e tirar prazer do mesmo. Como tal os alunos nesta escola, têm a possibilidade de escolher as atividades que mais gostam para frequentar ao longo do ano letivo (D). 1.1c)

PB – “...eu acho que a dança só traz benefícios para a criança. Se traz para uma criança “normal” muito mais para estas crianças que têm necessidades educativas especiais.”

D – “...cada um é enaltecido naquilo que é capaz de fazer, eu acho que uma criança mesmo com NEE, com limitações até físicas, e o teu trabalho tem demonstrado isso, também é capaz e faz o seu trabalho à sua medida e gosta, e realiza-se.”

D – “É assim, eu acho que as crianças com NEE e uma criança “dita normal”, que eu não sei o que é uma criança normal, todas elas só beneficiam com este tipo de atividades. Todas as atividades que sejam artísticas, lúdicas...só vêm enriquecer o currículo das crianças e o desenvolvimento global das mesmas, por isso ... realmente eu só vejo benefícios, ...eu não encontro dificuldades, eu não sei onde é que havia uma dificuldade...”

D – “Bem, eu não selecionei, tu não selecionaste, tu foste selecionada por eles. Aqui na escola, devido às condições também físicas e humanas, os alunos têm a possibilidade de escolher as atividades ... do agrado dos mesmos...Então foi-lhes dado oportunidade, os alunos escolheram e aquele grupo de alunos, escolheu estar contigo, foi só isso.”

D – “No início era para ser por períodos para dar oportunidade a outros, mas víamos que também o trabalho podia ser um bocado “partido a meio”, e os próprios também não demonstravam gosto em mudar de atividade. Portanto, eles escolheram-te, eles quiseram ficar contigo, eles tiveram possibilidades de mudar, mas não quiseram mudar, eles quiseram ficar. Havia eram mais alunos que queriam se juntar ao grupo, mas aí também a turma ficava muito grande e ficavam as outras atividades sem alunos, e isso não era bom.”

Um dos aspetos positivos a salientar pelos participantes é que a dança faz a ponte com outras áreas de conhecimento, fomentando assim a interdisciplinaridade (Psi).1.1c)

Psi – “Hum, estou a me lembrar agora por exemplo, posso falar desta que aconteceu à pouco tempo...das temáticas que foram a solidão, o tarzan...Nós também trabalhamos em competências sociais, foi a expressão facial, a expressão corporal, como é que fica o movimento do corpo, como é que não fica, e realmente fez-se a ponte, ou seja, a dança...e desde a postura do corpo, portanto a postura do corpo de uma pessoa deprimida não é assim aberta, é fechada. Portanto eles conseguiram reproduzir muito bem. A dança vai buscar realmente um bocadinho de cada área.”

A maioria dos entrevistados do *focus group* teve o primeiro contacto com a modalidade artística da dança, quando se iniciou a modalidade na escola com a professora em questão (A4), (A1), (A2), (A3), (A7). Gostam de dançar porque sentem diferentes emoções e ficam felizes com a possibilidade de dançar (A3), (A6), (A5), (A7), (A4) e acham que a timidez inicial e a falta de confiança foi ultrapassada (A1), (A2), (A3), (A6), (A4).1.1.1c)

A4 – “A primeira vez que eu tive contacto com a dança foi quando a professora veio cá... Foi divertido...E Também pensei que ia ser bom para o futuro, porque há muita gente que quer entrar na dança e não pode.”

A1- “Quando entrei aqui na escola...quando a professora me deu aulas...eu fiquei envergonhado, mas correu tudo bem.”

A2 – “A primeira vez foi aqui na escola quando entrei... Foi boa, foi divertida, senti um pouco de vergonha...”

A3 – “Quando cheguei aqui à escola... fiquei um pouco em baixo...Eu não conhecia bem os colegas...Eu pensava que não ia...Eu pensava que não sabia dançar... Quando eu cheguei aqui já sabia dançar...Foi divertido.”

A1 – “Senti-me um pedaço envergonhado dos novos colegas... Quando entrei aqui na escola...quando a professora me deu aulas...eu fiquei envergonhado, mas correu tudo bem. Gostei.”

A2 – “Foi boa, foi divertida, senti um pouco de vergonha...”

A6 – “...quando eu fui para a dança vi os outros que eu conheci...tinha vergonha, e a seguir não conseguia fazer direito, tinha medo que eles gozassem de mim... Agora que eu conheço quase todos... Senti-me bem. É uma oportunidade para brilhar...”

A6 – “Sinto emoção...Gosto!...sinto emoção e adrenalina também professora...Algumas músicas sinto-me triste ...dá vontade de chorar às vezes...”

A5 – “Porque é muito divertido ...”

A3 – “Porque eu adoro muito...A música, as danças...as coisas que nós aprendemos aqui, nesta escola.”

A7 – “Gostei, fiquei feliz... Com a dança.”

A4 – “Sinto-me feliz, sinto-me à vontade, sinto companhia...Diversão, atenção, e sinto que estou a evoluir em várias situações, no comportamento, como também como respeitar os outros.”

Outro aspeto positivo a salientar é que o grupo acha que se não houvesse dança na escola iriam sentir a falta (A5), (A4).

A5 – “Sentia.”

A4 – “Por causa da professora.”

A4 – “...se não houvesse dança, se não houvesse dança ...Não tínhamos entrado em vários “concursos”...nem sabíamos várias coisas.”

d) Aspetos Negativos

Não houve nenhum apontamento negativo referido no discurso dos entrevistados.

e) Efeitos

Neste indicador podemos verificar que os participantes consideram que a dança oferece um espaço onde as crianças com NEE têm o direito de mostrar que são iguais aos outros, independentemente da sua limitação, porque podem dançar (D). Têm assim a possibilidade de se libertarem, pois a dança promove o seu desenvolvimento harmonioso e integral, desde a consciencialização corporal, (PC) coordenação motora (PC), o ritmo (PC), a expressão (PC), respeitando o ritmo de cada um (D). 1.1e)

PC – “Eu acho que é de extrema importância uma vez que se trabalha... na dança trabalha-se muita coisa, desde a consciencialização corporal, interfere nos movimentos, na coordenação motora, o ritmo, na forma de expressão, que para alunos com NEE penso que é...é muito importante.”

D – “E ainda por cima eu tenho visto no teu trabalho que tu respeitas o ritmo de cada um, e que cada um é enaltecido naquilo que é capaz de fazer, eu acho que uma criança mesmo com NEE, com limitações até físicas, e o teu trabalho tem demonstrado isso, também é capaz e faz o seu trabalho à sua medida e gosta, e realiza-se.”

D – “Mais uma vez, porque eles também têm o direito de mostrar que são iguais aos outros, porque a limitação, e vê-se isso mesmo, em cadeiras de rodas também se dança, sentados também se dança...”

Os alunos demonstram que gostam de dançar porque aprendem muitas coisas, exploram e criam movimentos e as aulas proporcionam momentos lúdicos onde se sentem felizes (A3), (A1), (A4). Sonham com a dança, como possível saída profissional (A6), (A4), (A8), (A2). 1.1.2e)

A3- “Porque é ... é divertido...Aprendemos muitas coisas...E... algumas coisas que não sabemos...que não sabíamos... Diferentes...”

A6 – “Aprende-se muitas coisas...que a gente podemos usar no futuro a seguir...”

A1 – “Porque quando danço sinto-me leve...por causa que a professora ensina novos passos, novas danças e algumas músicas. Nós criamos.”

A4 – “Faz soltar o coração e ...e... A dança e a expressão, treinamos a expressão ...e podemos, pode alguém no futuro... pode querer que nós colaboremos com alguma dança... Ou façamos parte dela, porque se calhar podemos dançar muito bem...”

A8 – “E para um dia sermos alguém na vida... Ajuda. Para quem souber dançar melhor...”

A6 – “Pode brilhar.”

A2 – “Pode vir a ser uma estrela.”

A8 – “Quem não sabe pode aprender também.”

A4 – “Podemos ser professores de dança.”

Acham que as aulas de dança contribuíram para melhorar as suas atitudes nos recreios (pensar antes de agir, o relaxamento) e desenvolver o saber estar uns com os outros (A6), (A8), (A3), (A4).1.1.2.e)

A6 – “No recreio ajuda... Em respirar fundo, para não bater no Y.”

A6 – “Relaxamento... Para relaxar o corpo.”

A8 – “Para acalmar.”

A3 – “Respirar.”

A6 – “O relaxamento. A pensar antes no que eu posso fazer. E depois o que vamos fazer... é sempre assim.”

A4 – “Conversar.”

Neste indicador está bem patente o efeito, que na opinião do grupo de alunos, a modalidade teve como resultado evidente nas suas vivências. Sentem-se bem durante as aulas (A2), (A5), (A4), porque têm um comportamento assertivo (A5), (A4), (A3) e sentem que estão a evoluir em vários aspetos (A4), nomeadamente a nível do comportamento e no respeito pelos outros (A4). 1.1.2e)

A2 – “Sinto-me bem...E sinto-me feliz também.”

A5 – “Muito bem... Porque me comporto bem.”1.1.2e)

A4 – “Sinto-me feliz, sinto-me à vontade, sinto companhia... Diversão, atenção, e sinto que estou a evoluir em várias situações, no comportamento, como também como respeitar os outros...”

A3 – “Eu na sala eu me comporto bem... Contente... Com emoção... Um bom comportamento...Fico bem.”

Apesar de se portarem bem na sala de aula durante a atividade de dança, nem sempre acontece o mesmo no recreio, o A5 assume que se sente bem nas aulas porque tem um comportamento assertivo, mas no recreio isso não se verifica.

A5 – “No recreio não.”

No entanto o discurso do A6 indica que as aulas de dança ajudaram a melhorar as suas atitudes negativas durante o intervalo.

A6 – “No recreio ajuda...Em respirar fundo, para não bater no Y.”

Acham que a dança lhes permite ir ao palco se divertir e mostrar tudo aquilo que sabem e aprenderam (A3). Sentem que, quando têm dificuldades nos exercícios, se ajudam mutuamente e que criaram laços de amizade (A8), (A6), (A1), (A7). Quando precisam de apoio os colegas estão disponíveis para ajudar e sentem-se acarinhados, e felizes (A6), (A1). Consideram essa atitude muito importante.1.1.2.e) f)

A3 – “No futuro... Os professores também podem ensinar os alunos a dançar e quando forem para o palco já sabem dançar... Dançar...e ir ao palco mostrar aquilo que somos... Somos e sabemos e...divertir.”

A8 – “Um pedaço nervoso... Para fazer alguns passos...porque senão... Porque eu erro muitas vezes em alguns passos...ensinam...como a A4 ensinou-me um passo também que eu não sabia...”

A6 – “É bom ter um amigo.”

A1 – “É bom ter um amigo.”

A7 – “Gosto de dançar e porto-me bem nas aulas. Alguns passos me engano...Mas os colegas ajudam-me.”

Como resultado do trabalho desenvolvido nas aulas, o grupo de crianças considera que agora quando alguém os provoca, já conseguem controlar o seu comportamento impulsivo (A5), (A8). Para além disso, sentem-se tristes com atitudes menos positivas e felizes quando são apoiados ou valorizados pelos colegas (A7). Começam a ter consciência do reflexo das suas ações e atitudes. Se tratarem bem os outros também vão ser bem tratados (A4), (A6), (A2).1.1.2.e)

A5 – “Quando eles irritam...Eu não faço nada, deixo ele gozar.”

A8 – “Sim, às vezes sinto-me calmo.”

A4 – “Porque às vezes...podemos magoar uma pessoa só com uma única palavra. E ele está a tentar explicar o que é que sente quando gozam-no.”

À pergunta – “Então diz-me o que é que tu sentes, quando isso acontece?” um dos alunos respondeu: A7 – “Triste.”, “E quando tu recebes apoio dos teus colegas o que é que tu sentes?” respondeu: A7 – “Feliz.”

A6 – “Às vezes porto-me bem...às vezes não...às vezes quando não, “acordo com os pés fora da cama”, e depois eu começo a chatear o A5, o A2, a A4, o A3... Todos.”

A6 – “Porque assim dá briga...”

A2 – “E ficas sem amigos.”

A6 – “Fico sem amigos... E a seguir fico com mais inimigos. Ninguém fala e isso.”

f) Momentos

O Diretor considera que o público que assiste aos espetáculos verifica uma evolução nas crianças.1.1f)

D – “...e basta ver as imagens que foram visionadas e foram filmadas, quer dizer, desde o Natal até ao final de ano, nota-se uma diferença tão grande, tão grande para bem, para melhor.”

D – “...em cadeiras de rodas também se dança, sentados também se dança...e acho que só têm a ganhar é os outros, só têm a ganhar com esta atividade.”

g) Importância

Os participantes valorizam a dança no contexto educativo uma vez que é uma forma de trabalhar a criança no seu todo, a consciência corporal, o ritmo, a expressão (PC), porque contribui para desenvolver a imaginação das crianças (PA) e promove uma maior agilidade motora (PC), (PA) e relação entre as crianças (PA).1.1g)

PC – “Eu acho que é de extrema importância uma vez que se trabalha... na dança trabalha-se muita coisa, desde a consciencialização corporal, interfere nos movimentos, na coordenação motora, o ritmo, na forma de expressão, que para alunos com NEE penso que é...é muito importante.”

PA- “Sim, para dar azo a que tenham...que libertem a sua imaginação, e não só... e também dá desenvoltura tanto nos movimentos e no contacto com o outro.”

Consideram a dança na escola muito importante, porque os alunos têm a característica de se regular por coisas do mundo sensorial e também porque a dança oferece um leque de atividades capazes de trabalhar o corpo (PA).1.1g)

PA-“É muito importante porque os alunos têm a característica de se regular por coisas do mundo sensorial, tudo o que é tocado, ouvido, visto, é mais intelectualizado Também toda a cognição tem de passar por aí.”

Enaltecem a modalidade de dança na escola e acham que esta deve ter continuidade no próximo ano letivo, pois o feedback foi muito positivo (PB).1.1g)

PB – “Valorizo e acho que deve continuar nesta escola, se possível, acho que foi uma modalidade nova, e tem um feedback bastante positivo em relação a isso, e acho que deve continuar.”

O Diretor realçou, também, a importância desta modalidade, na medida em que enriquece o currículo dos alunos e é fundamental para o desenvolvimento das crianças com NEE.1.1g)

D – “É bastante importante e oxalá que este projeto continue, porque mais uma vez acho que só vem enriquecer o currículo dos nossos alunos e vem ajudar a escola...nas tais competências que são paralelas às competências da parte funcional ou do currículo da escola. É um complemento que vem ajudar a outra parte e acho que a dança mais uma vez eu digo, que só ajuda a libertar, a desenvolver a autoestima, enfim, acho que é fundamental numa escola, nesta ou em qualquer escola, que as crianças tenham um espaço onde possam realmente usufruir das atividades, desenvolver essa atividade para se libertarem mais.”

A Psicóloga reforçou que esta modalidade é muito importante, porque trabalha as várias áreas dentro da dança, designadamente a aquisição de regras.1.1g)

Psi – “Acho que é muito importante. Desde a aquisição de regras, ...desde a expressão corporal...trabalha-se a motricidade grossa, e temos aqui jovens que realmente...a nível global são um bocadinho mais limitados...”

Psi – “É muito importante, é muito importante porque trabalha-se várias áreas dentro da música, portanto, consegue-se trabalhar várias...Dentro da dança sim, eu estou sempre a confundir, mas é dentro da dança sim.”

O grupo de alunos considera que as vivências e as competências adquiridas com as aulas de dança podem ser usadas no dia-a-dia (A6). Achem importante ter a dança na escola porque aprendem várias coisas através do vasto leque de atividades e pela oportunidade de subir ao palco (A6), (A7), (A4). 1.1.2g)

A6 – “Aprende-se muitas coisas...que a gente podemos usar no futuro a seguir...no palco.”

A7 – “Gosto de dançar...cantar, brincar com alunos e a professora... e também os passos, aprender os passos, os níveis...”

A4 – “Eu gosto de dançar e de aprender várias coisas novas.”

Na categoria 2 analisámos o **Desenvolvimento das crianças a nível motor e/ou a nível do saber ser/estar**. Para tal recolhemos dados acerca da perceção dos entrevistados sobre a subcategoria: A contribuição da dança para o desenvolvimento das crianças nos seguintes níveis: **Competências motoras** (saber fazer) e **Competências sociais** (saber ser/estar).

2. Perceções e opinião dos Docentes, da Diretora, da Psicóloga, e dos Alunos em relação à categoria 2.

Os conteúdos dos discursos dos participantes têm como ponto de partida analisar os dados referentes à categoria 2, articulada com a subcategoria 2.1 Competências Motoras, com indicadores: a) Processo de trabalho; b) Dificuldades sentidas; c) Mudanças corporais; d) Resultados (antes e depois); e) Aspetos positivos; f) Aspetos negativos e também com a subcategoria 2.2 Competências Sociais, com os seguintes indicadores: g) Processo de trabalho; h) Dificuldades sentidas; i) Mudanças de comportamento; j) Resultados (antes e depois); k) Aspetos positivos; l) Aspetos negativos.

2.1. Competências Motoras

a) Processo de trabalho

Na opinião dos docentes, a dança traz muitos benefícios para a criança que se reflete nas aulas do dia-a-dia (PB). Os alunos aplicaram o que aprenderam nas aulas: no intervalo, dentro da sala e em situações no exterior (PC).2.1 a)

PB – “A dança traz muitos benefícios para a criança tou a falar sempre a nível da A4, ...A nível de concentração para ela foi muito bom, concentração a nível de memória, porque eles também têm que memorizar a coreografia, a nível de socialização que ela era uma menina que

não aceitava muito as regras, o respeitar o colega, eu acho que isso é muito importante e reflete-se nas aulas do dia a dia.”

PC – “...É assim, eventualmente eles em situações pontuais até aplicavam aquilo que tinham aprendido lá dentro, em situações no exterior, no intervalo, dentro da sala, mostravam as coreografias, os movimentos que tinham feito, hum...basicamente.”

Na opinião da psicóloga, o trabalho de grupo desenvolvido nas aulas ajuda a limar determinados comportamentos e aproxima os alunos das diversas turmas. No recreio presenciou o contacto entre os alunos, onde inclusivé alguns deles, chamaram a atenção dos colegas para fazer cumprir certos comportamentos discutidos e trabalhados nas aulas.2.2^a)

Psi – “Sim, acho que sim, o grupo, o trabalho de grupo, a ajuda entre eles... Facilita, facilita, facilita, ate porque, na altura até estavas a trabalhar com uns que não eram da mesma turma... E depois apercebi-me no recreio que, por exemplo...Entre a A4 e o A2, a A4 tentava chamar mais a razão ao A2, porque o A2 era mais impulsivo e acho que foi essa proximidade da dança...”

Psi – “Sim, sim, ela tentava acalmar o A2. O A2 é mais impulsivo, é mais desafiante, ela tentava acalmar e tentar explicar... porque eles não são da mesma turma...”

Os alunos revelaram o que trabalharam nas aulas de dança: vários movimentos (A4), muitas danças, passos, (A5), (A1), (A8), os níveis, (A1), (A8), (A4), (A3), a expressão (A4), as emoções, o ritmo da música, a usar a visão periférica (A6), o corpo (A4), a utilizar o espaço: fileiras (A4), filas (A4), semicírculo (A2), (A5), serpenteado (A2), caracol (A3), diagonal (A6), exploraram diferentes processos de criação (A2), (A4), (A6), (A8) aprenderam a relaxar (A8), (A4) e a respeitar os outros (A4). 2.1^a)

A5 – “Aprendi danças... Passos...Muitas coisas. Flashmob...Muitas danças.”

A1 – “Aprendi danças, novos passos, os níveis...Alto, baixo e médio...Sentimentos das músicas, da dança...”

A8 – “Passos novos, danças, níveis (alto, médio e baixo), acalmar. Às vezes fazíamos no chão, a gente faz na cadeira também.”

A4 – “Aprendemos a respeitar os outros, aprendemos a expressão, quando por exemplo estamos nalguma dança não é...Aprendi vários movimentos, a utilizar o espaço na sala... O corpo. E aprendi a dançar em vários níveis, alto, médio e baixo. Espalhados, em fileira, em fila.”

A2 – “Semicírculo, serpenteado.”

A3 – “O caracol.”

A6 – “Na diagonal.”

A5 – “Meia-lua.”

A3 – “Eu aprendi nas aulas de dança, diferentes passos. Os níveis, os espaços...”

A2 – “Aprendemos ritmos, vários passos. Alguns aprendemos e alguns inventamos. Em grupos.”

A3 – “E espalhados.”

A4 – “Tirando movimentos das várias danças depois de já ter feito...”

A6 – “E juntando...Em grupos.”

A6 – “Os ritmos da música...Qual é o tempo que a gente entra-se na peça, os níveis, a visão periférica. A gente olha para a frente se a gente sentir alguma dificuldade, olha-se para o lado...O que consegue-se ver. Ao nosso redor.”

A6 – “Sim. Aprendi que quando a gente está-se a dançar no chão, não é assim tão leve...Fica duro. Sim pesado e quando está-se em cima fica leve, no nível alto.”

Alguns alunos consideram o relaxamento importante (A5), não só para relaxar o corpo e a mente (A4), mas também para repor os níveis de energia (A6). 2.1c)

A5 – “Sim, o relaxamento sim.”

A4 – “Porque relaxamos o nosso corpo e relaxamos a mente.”

A6 – “E refresca.”

A6 – “Naquelas partes no relaxamento... Em que estamos em contato com o chão... A professora pede para gente por a mão na barriga ... A gente vai-se descontraindo com uma música calma e vai relaxando o corpo e a seguir podemos brincar com mais energia...para brincar...e para fazer mais algumas coisas.”

Os alunos refletem que aprenderam a observar os outros e a criticar o trabalho dos colegas (A6), (A4) e acham que isso contribuiu para a sua aprendizagem (A4). 2.1ª)

A6 – “Peça...um fazia uma peça, outro outra peça...outro fazia outra peça.”

A4 – “Em grupo um exercício...Danças, teatro...”

A6 – “E uns estavam sentados a ver a apresentação dos outros. A ver.”

A6 – “Dizer se a dança foi boa.”

A4 – “Sim, também aprendemos. Para comentar, para eles puderem fazer as coisas corretas, e as que eles fazem boas continuarem a fazer.”

b) Dificuldades sentidas

Os alunos também nomearam as dificuldades sentidas ao longo das aulas nomeadamente: na aprendizagem de movimentos rápidos (A6), (A7), nos novos movimentos (A4), (A5), nas expressões (A6), no ritmo (A4), em relaxar (A4), em conseguir distribuir-se equidistantes pelo espaço (A3) e em mexer o corpo com destreza (A3). 2.1b)

A6 – “Sinto dificuldades nos passos rápidos... Primeiro temos de fazer devagar...Rápido, depois é rápido com o ritmo da música.”

A7 – “Nos passos rápidos.”

A6 – “Nas expressões.”

A4 – “Sinto dificuldade em aprender os passos novos...”

A5 – “Eu também sinto. Também eu.”

A4 – “Sinto dificuldade às vezes, na dança sinto dificuldade no ritmo, no tempo temos de fazer aquele passo, depende da dança e sinto dificuldade em relaxar às vezes.”

A3 – “Sinto que quando estou a fazer uma coisa mal...sinto muitas dificuldades...Nos espaços...Fico apertado. Quando ficamos assim junto ao lado...O corpo...Fico que...espremido.”

À pergunta “Sentes que o corpo não reage, não consegue fazer aquilo que deve fazer?” o A3 respondeu afirmativamente. E à pergunta “Achas que a dança ajuda-te, a melhorar isso? Respondeu:

A3- “Acho. Porque a música faz-me sentir feliz... E alegre, muitas diversões.”

No entanto dois dos alunos referiram que não sentem dificuldades, à pergunta “...que dificuldades vocês sentem?” Responderam:

A5 – “Nenhumas.”

A2 – “Nenhuma...Porque os passos são fáceis.”

c) Mudanças corporais

Os professores consideram que a nível motor houve evolução: Mais agilidade corporal (PA) e intenção nos movimentos (PA), (PB). 2.1c)

PA – “Sim muito mais desembaraço sobretudo quando havia música, os movimentos estavam mais plásticos, vinham de dentro, a música não era uma coisa mecânica era uma coisa sentida.”

PB – “...eu acho que a A4 é o espelho da professora, se a professora fazia bem então a A4 era mesmo o espelho da professora, ela tem muita facilidade nos movimentos e, e eu vi que ela fazia aquilo com prazer, para se divertir, ela estava bem, ela entregava-se à dança, de uma forma muito bonita. Eu como professora ficava assim fascinada a olhar para a A4.” (Risos)

Um dos alunos (A3), sentiu mudanças significativas no seu corpo, mais destreza e mais capacidade de mobilidade, “...agora sinto-me leve...”, sente que tem mais controlo do seu corpo “Parece que os gestos mexem-se sozinhos...”. 2.1b)

Colocada a questão: “Achas que quando entraste na aula de dança sentias esse peso no corpo, essa...como é que tu disseste ...espremido, sentias o corpo espremido e agora continuas a sentir o teu corpo assim, ou sentes-te diferente?” Respondeu:

A3 – “Sinto o corpo diferente. Agora, agora sinto-me leve... Parece que os gestos mexem-se sozinhos...Parece que as minhas mãos mexem-se sozinhas.”

Um dos alunos (A5) observou mudanças positivas no corpo do colega com excesso de peso (A3). 2.2g)

A5 – “Está mais magrinho.”

d) Resultados (antes e depois)

Segundo a Diretora da escola houve resultados positivos no desenvolvimento dos alunos ao longo do ano letivo. Verifica essa evolução significativa num todo, através dos espetáculos, dos registos de vídeo, desde o início até ao culminar do ano letivo.2.1c)d)

D – “Claro que sim, e basta ver as imagens que foram visionadas e foram filmadas, quer dizer, desde o Natal até ao final de ano, nota-se uma diferença tão grande, tão grande para bem, para melhor.”

D – “Na expressão corporal, na face deles, se era para exprimir dor a gente via na cara deles a expressão de dor, de sofrimento, se era de alegria víamos isso, e acho que...é num todo também que se viu essa evolução.”

A Diretora reforça ainda que a dança contribuiu para o desenvolvimento motor das crianças, a nível da expressão, a nível corporal, a nível físico, e também promoveu a autoestima. 2.1c)

D – “Outra vez a nível da expressão, a nível corporal, a nível físico, a nível também da autoestima, isso veio contribuir, tu tinhas alunos que eu não os conhecia tão libertos, como o A7, por exemplo...”

D – “Exatamente, eu não estava à espera de ver o A7 a fazer uma prestação ou a ter aquele desenvolvimento que ele teve.”

Por sua vez, a psicóloga também reforça a mesma ideia, considerando que a dança é fundamental e que contribui para o desenvolvimento motor das crianças, pois no entender desta, o mais importante é o movimento coordenado e a dança agiliza, harmoniza os movimentos.2.1d)

Psi – “Sim, sim. Não é só a educação física, a dança também. Desde o movimento...para mim mais é o movimento. Estes jovens têm movimentos muito descoordenados, são um bocadinho descoordenados mesmo no andar, e a dança agiliza, harmoniza os movimentos...”

Ainda no entender da psicóloga, na dança os alunos aprendem a ouvir o som e reproduzem o movimento de acordo com o ritmo da música.2.1d)

Psi – “...acho que a dança é fundamental, desde o ouvir o som ao reproduzir o movimento, se é uma música mais rápida, portanto o movimento, não é? Têm de ser mais rápidos, e se é devagar tem de ser mais harmonioso. E eles aprendem isso, principalmente no som. Às vezes nós a explicarmos situações, no dia a dia que acontecem conflitos no recreio, eles não percebem, mas se for ao som de um ...eu não sei se estou a fazer a ponte correta, mas se for ... É mais básico, digamos assim.”

Os alunos sentem que houve evolução a nível corporal (A4), sentem-se leves, soltos (A4), com energia (A5), sentem-se bem (A4). 2.1d)

A4 – “Sinto. Quando eu me esforçava muito dava-me uma dor no fundo do pé e quando eu dançava eu cansava-me num instante...,quando eu tentava dançar em casa, antes eu dançava sozinha,...e ...E sinto que evoluí o meu corpo...No movimento...hum, hum...sinto que tou...sinto-me solta, sinto-me bem.”

A5 – “Tenho mais energia...”

A6 – “...dançamos de forma diferente muito melhor quando aquecemos.”

e) Aspetos positivos

Como aspeto positivo há a registar as opiniões dos professores que consideram que os alunos demonstram interesse na modalidade de dança (PA), (PC), pois manifestam entusiasmo (PA), alegria (PC) e colaboram uns com os outros (PA). Reconhecem ainda que a modalidade é importante para unir o grupo (PA) e para se sentirem integrados, possuindo assim um sentimento de grupo (PA).2.1e)

PA – “Sim eles manifestaram entusiasmo, e na prática também se mantinham interessados, tentavam colaborar uns com os outros, ao criar as coreografias e isso é bom para unir o grupo, para terem um sentimento de grupo.”

PC – “Os alunos demonstram muito interesse e sempre que saíam ou estavam próximo a ter aula de dança, notava um aumento de ansiedade ou a necessidade de depois de irem à... pronto, me transmitirem aquilo que tinha acontecido lá dentro, e sempre o efetuaram com muita alegria.”

Uma das professoras (PB) realçou que o feedback dos alunos foi bastante positivo, pois a motivação e o interesse continuaram fora do ambiente escolar. Considera que a dança ajuda as crianças a explorarem todo o seu potencial dentro e fora da escola.2.1e)

PB –“...o feedback foi bastante positivo, até porque ainda ontem eu falei com a mãe, e a mãe disse-me que ía inscreve-la na dança, e realmente... a A4 é uma menina que tem um determinado talento para as artes, e a dança é onde ela explora o espaço, explora livremente os seus movimentos e adora estar com os colegas, o espírito de equipa e isso tudo, e é divertido também... É bastante positivo, é bastante mesmo positivo, e se ela quer continuar na dança é porque valeu a pena, é porque ela gostou.”

A psicóloga referiu também que a modalidade artística da dança é importante para o desenvolvimento dos alunos com NEE. Encara como mais importante o corpo e a exploração dos sentidos.2.1e)

Psi – “Considero, considero, porque para a dança não é preciso...é assim é preciso sentir, não é preciso, o nível cognitivo não precisa de ser muito elevado ou mediano, não precisa. Pode ser um aluno com NEE, dificuldades de aprendizagem e consegue perfeitamente, porque não mexe com a parte mais da leitura, da escrita que é isso que eles precisam a nível académico, e a dança não é necessário qualquer um destes processos. Portanto é o corpo, é o sentir, é o ouvir, são os sentidos básicos, não é? É o sentir, o ouvir, o cheirar...”

Outro aspeto positivo a salientar é que os alunos referiram que nas aulas de dança aprenderam a respeitar o outro (A4), acham que isso é muito importante (A4), porque na realidade precisam uns dos outros (A6), e têm um sentimento de empatia (A4). 2.1e)

A4 – “Aprendemos a respeitar os outros, aprendemos a expressão, quando por exemplo estamos nalguma dança... Muito importante.”

A6 – “Se um goza com uma pessoa, mais tarde essa pessoa que gozou pode tar em perigo, e a outra pessoa que foi gozada por ela, não ajuda.”

A4 – “Essa pessoa pode ficar muito triste ou perturbada, pode até não poder fazer nada porque o outro pode gozar, pode ter medo.”

f) Aspetos negativos

Não existe conteúdo a registar que revele aspetos negativos.

2.2. Competências Sociais

g) Processo de trabalho

Um dos docentes (PA) referiu como resultado do processo de trabalho, que verifica a aquisição de competências nos seus alunos nomeadamente: nas performances espontâneas, nas dramatizações, no trabalho de pares, na leitura, na expressão facial e corporal 2.2g)j)k)

PA – “Hum hum, nos bailes espontâneos que eles fazem na escola, em situações de dramatização, no trabalho de pares, quando têm de fazer leituras dialogadas e introduzir sons e expressão, acho que isso é solicitado.”

h) Dificuldades sentidas

Não foram apontadas dificuldades sentidas.

i) Mudanças de comportamento

Tendo em conta a frequência na modalidade, houve alteração nos comportamentos dos alunos, sobretudo mais facilidade no contacto físico entre as crianças, este foi o parecer referido por um dos docentes (PA). 2.2i)

PA – “Mais facilidade no contacto físico entre eles, penso que isso se devera às aulas de dança.”

No entanto outro professor (PC) mencionou que observou muitas alterações no comportamento dos alunos que provêm das atividades realizadas na sala de aula, nomeadamente: Mudança de atitudes (comportamento); Um aumento dos índices e os níveis de concentração; Relaxamento (têm uma fase de retorno à calma); Aumento do ritmo; Aumento da coordenação; Autoestima; Autoconfiança; 2.1i)

PC – “Muitas alterações, em termos de comportamento, noto que as atividades que são feitas lá dentro que os ajudam a aumentar índices e os níveis de concentração, sabem que têm uma fase de retorno à calma, o que é importante depois para restabelecer a ligação entre a atividade da dança e as atividades que correm no interior da sala de aula que são posteriores à realização da mesma. Hum... noto um aumento do ritmo, com que eles apresentavam, noto um aumento da coordenação, principalmente da coordenação... A parte da coordenação e do ritmo foi das coisas que mais noto. Mas depois também tem o resto, tem o aumento da auto estima, o aumento da auto confiança, penso que ao longo do ano notou-se bastante... se eventualmente numa apresentação de um trabalho de dança, numa fase inicial eles estavam fechadinhos numa caixa, mais para o fim no decorrer do...vá, do decorrer das aulas, do ano letivo eles foram aumentando, saindo da caixinha.”

A diretora considera igualmente que existiu progressos nos alunos, conferida na forma de estar dos mesmos: a nível da responsabilidade; das regras; dos hábitos e da conduta social. Capacidades estas desenvolvidas ao longo do ano letivo na sala de aula da modalidade de dança, que se reflete no resto da vida diária do aluno. 2.2g)j)k)

D – “Sim. Muito mais responsáveis, porque eles sabiam que tinham...foram desenvolvendo ao longo do ano também alguma responsabilidade, para depois também apresentar aos outros, e essa responsabilidade depois reflete-se no resto da vida diária do aluno, por isso é que eu dou muito valor a este tipo de modalidades a par do desporto, porque adquirem-se regras e adquirem-se hábitos e adquirem-se condutas sociais que são bastante importantes para a sociedade, um bom cidadão.”

Para fortalecer este indicador a psicóloga refere que os alunos demonstram ter evoluído em alguns parâmetros particularmente: Através da aquisição de regras, da inter ajuda, da cooperação entre eles, do movimento, no saber esperar, e a ter mais autocontrolo. 2.2i)j)

Psi – “Mais cooperação, mais ajuda, mais tempo de espera em relação à resposta, portanto mais controlado...Eu acho que é a aquisição de regras, como eu já tinha dito, a cooperação entre eles, o movimento...”

Os alunos neste indicador revelam que antes de frequentar as aulas de dança eram mais agressivos (A2), e que ao longo das aulas foram moderando o seu comportamento. Segundo as crianças nas aulas de dança aprenderam: a comportar-se bem, a pensar antes de agir (A2), a agir corretamente e a saber ouvir o outro (A4). 2.1h)

A2 – “Antes de a gente ter dança, no recreio eu era muito agressivo e agora já não é tanto.”

À pergunta “O que é que tu aprendeste nas aulas de dança que faz com que tu agora não sejas tão agressivo? O mesmo aluno respondeu:

A2 – “Como respirar fundo, pensar naquilo que a gente está a fazer, antes de agir... Que nós devemos melhorar as coisas.”

Outro aluno respondeu:

A4 – “Devemos ouvir os colegas.”

Investigador – “E achas que a dança é que teve alguma influência nisso?” Têm noção que a dança teve muita influência no seu comportamento (A2), porque se sentem muito melhor (A2), antes não conseguiam trabalhar em grupo e agora já conseguem trabalhar em conjunto, partilhar ideias, ouvir e concordar com os outros (A4).

A2 – “Muita. Sinto-me melhor.”

A4 – “No início das aulas, quando era para fazermos um trabalho em conjunto, às vezes havia brigas e...e, eu admito que eu às vezes, queria fazer à minha maneira e não ouvia os outros, e... alguns queriam fazer isto e outros queriam fazer e não conseguiam trabalhar em conjunto. Mas, agora vemos que já conseguimos trabalhar em conjunto e partilhar ideias e concordar com os outros e ouvir.”

Os alunos acham que antes se relacionavam mal (A3) e que agora apesar de se relacionarem bem, têm consciência que continuam às vezes a não se respeitarem (A6).

2.2g)h

A3 – “ah ...antes a gente se relacionava mal, agora bem.”

A6 – “De vez em quando a gente não tem respeito uns pelos outros.”

j) **Resultados (antes e depois)**

Os professores consideram que houve evoluções na forma de estar dos alunos, designadamente, menos reações agressivas ao toque e uma interpretação mais pacífica do toque do outro (PA). 2.2j)

PA – “Menos reações agressivas ao toque, uma interpretação mais pacífica do toque do outro, porque no início eles interpretavam sempre um toque como um despontar para a agressividade e parece que começou a haver uma outra interpretação, e isso é bom, uma interpretação pacífica.”

Um dos professores referiu que nos espetáculos, numa fase inicial as crianças estavam mais presas “fechadinhas numa caixa” e que no decorrer das aulas, ao longo do ano letivo foram se soltando “saindo da caixa” (PC). 2.1j)

PC – “A parte da coordenação e do ritmo foi das coisas que mais noto. Mas depois também tem o resto, tem o aumento da auto estima, o aumento da auto confiança, penso que ao longo do ano notou-se bastante... se eventualmente numa apresentação de um trabalho de dança, numa fase inicial eles estavam fechadinhos numa caixa, mais para o fim no decorrer do...vá, do decorrer das aulas, do ano letivo eles foram aumentando, saindo da caixinha.”

Alguns professores referiram que sentiram evoluções na forma de estar dos alunos, particularmente no respeito pela diferença (PC), na forma de estar dentro da sala (PC), (PB) que se reflete depois no contexto sala de aula: nas suas atitudes (PB), na concentração (PB), na atenção (PB), no respeito pela diferença uns dos outros (PC), (PB). No entender destes professores é reflexo das aulas de dança, a noção de espaço e o respeito pelo outro (PC), pois quando dançam têm de respeitar os movimentos característicos e próprios de cada um (PC). 2.2j)

PC – “Na forma de estar dentro da sala, começaram a ter respeito pela diferença uns dos outros, apesar de... são todos alunos, mas são todos diferentes.”

PC – “Também também é reflexo das aulas de dança, porque há movimentos que são característicos de uns, mas que têm de ser respeitados porque um não consegue fazer aquilo, ou consegue fazer aquele tipo de movimentos, deslocar-se de uma forma, se calhar andar pelo chão e acho...e o respeito foi uma das principais coisas. A noção do próprio espaço corporal do que ele atinge se esticar o braço na sua totalidade, se consegue chegar até ao colega, se não consegue, a invasão do espaço do outro, a questão da liberdade do ser conhecedor de que a minha liberdade termina quando começa a do outro, isto mesmo em termos de espaço, e lembro-me nomeadamente de situações da dança do quadrado por exemplo, em que não podiam sair do seu espaço...isto é, lá está é noção de espaço, é respeito por tudo.”

PB – “Foi o que eu acabei de referir em relação à A4... A forma de estar, as suas atitudes, o respeitar o colega, a concentração, a atenção, tudo isso reflete-se depois a nível de contexto sala de aula.”

É através do contacto direto com as crianças (avaliação contínua), dos feedbacks transmitidos (PC) e das atitudes que as crianças tomam (PC) que os docentes verificam a aquisição de competências no dia-a-dia (PB), no contexto sala de aula, na relação com os outros, no recreio, quando há saídas, e a nível social (PB). 2.2j)

PC – “Através do contacto direto com eles, é uma avaliação contínua que nós fazemos no decorrer das aulas, e no contacto direto que temos com eles, os feedbacks que nos são transmitidos, mesmo quando se calhar dois dias depois da aula ter acontecido, hum...depois as atitudes que eles tomam, atitudes que se calhar em situações diferentes, ou noutra contexto não seriam essas...”

PB – “hum, verifico no dia-a-dia, não é, no contexto sala de aula, na relação com os outros, no recreio, quando saímos, tudo isso, reflete-se depois a nível social também.”

Segundo a diretora as crianças manifestaram estar mais calmas, capazes de refletir, de pensar, de agir, têm mais consciência do espaço de partilha e do saber estar com os outros.2.2j)

D – “Mais calmos, mais reflexivos, já são capazes de refletir, de pensar, de agir consoante aquilo que também adquiriram, não é só chegar e fazer o que se bem quer, sim senhor há esse espaço, mas depois há o espaço de saber que estamos a partilhar, estamos com os outros, temos que entrar ao mesmo tempo do que os outros, temos de estar ali com os outros...”

Através da observação naturalista a psicóloga, consciente que é um trabalho que exige continuidade, verificou uma evolução positiva dos comportamentos das crianças ao longo do ano letivo, particularmente uma alteração de comportamentos, as crianças têm mais respeito e cumprem as regras (no início do ano agiam de uma determinada forma e ao longo das aulas foram melhorando atitudes e ações). 2.2j)

Psi – “Portanto, isso é visível através da observação naturalista, vê-se uma evolução do início do ano para agora... E o respeito que eles têm, portanto em relação as regras, também já vemos que desde o início do ano era uma coisa, eles agiam de uma forma, e agora já agem de outra forma.”

Psi – “É um trabalho que tem de ser contínuo.”

Também os alunos reconhecem que houve sobretudo uma mudança de atitudes (A2), (A4) e consideram que deixaram de ser “maus” uns para os outros (A8), (A4). 2.2h

A2 – “Não, teimosos... Disconcordávamos...uns dos outros.”

A4 – “Diziam que nós não fazíamos bem.”

A8 – “Maus...fazes mal...”

A4 – “Um pedacinho “relesinhos” “. (reles)

Sentem diferenças significativas na forma como lidavam uns com os outros (A4), (A8), (A2) e acham que a dança contribuiu para aprofundar os laços de amizade entre eles (A8), que se ajudam mutuamente (A8), (A7) conversam uns com os outros sobre problemas (A4) e sentem que melhoraram o seu comportamento (A4), (A8), (A7). 2.2g)h)

A8 – “Sim, nós somos amigos uns dos outros.”

A4 – “Às vezes há zangas...nós zangamo-nos mas não é com aquele sentido de...de bater, de querer gritar mesmo de propósito, às vezes... às vezes por exemplo, eu dou uma canelada no A8, quando estou a dançar e ele pensa que é de propósito, mas eu peço desculpa.”

A4 – “Melhoramos muito!... Para o que erámos ...”

A8 – “Melhoramos!”

A2 – “Melhoramos um pedacinho.”...

A6 – “Ah...antes, antes a gente falava uns por cima dos outros e a professora não percebia...agora fala um de cada vez.”

A2 – “Mal...”

A4 – “Problemas. Aprendemos a pedir desculpa mesmo que às vezes não tenhamos culpa.”

A8 – “Somos amigos uns dos outros.”

A8 – “Ajuda-se uns aos outros.”

A7 – “Ajudamo-nos.”

Reconhecem que a dança contribuiu para adquirirem um comportamento assertivo, para utilizar regras de conduta e de socialização. Constatam que antes se zangavam mais e que tinham dificuldade em respeitar a sua vez e que agora melhoraram essas atitudes (A4), (A6). Sentem diferenças na forma como lidam uns com os outros, consideram que antes eram mais agressivos (A4), (A6), egoístas (A4), selvagens (A6), portavam-se mal e não sabiam estar (A4), (A6). Acham que agora se portam bem (A6), (A4), são responsáveis e educados (A4) e sentem que brincam uns com os outros (A4). 2.2g)

A4 – “Maus, agressivos.”

A6 – “Agressivos, selvagens.”

A4 – “Egoístas. Não sabíamos estar ...Não sabíamos respeitar as pessoas, não sabíamos estar num local, e até os professores tinham medo de nos levar para algum lado, porque nós portávamo-nos mal.”

A6 – “Sim, agora portamo-nos bem.”

A4 – “Sim, responsáveis e ...educados.”

A4 – “Brincalhões, brincalhões...somos brincalhões de vez em quando.”

Ao longo das aulas sentiram alterações no comportamento estão mais recetivos a respeitar, ouvir e partilhar (A4), a aceitar a opinião dos outros, aprenderam a respeitar ideias (A3), (A4), (A5) e a trabalhar em equipa (A3), (A4). 2.2h)

A3 – “Sinto...Que brincámos todos juntos.”

A4 – “Porque quando uma pessoa esta triste nós podemos fazer uma brincadeirinha...”

À pergunta: “Acham que a dança ajudou?”

- A6 – “Sim. No comportamento.”
 A4 – “Aprendemos a dizer obrigado, a pedir desculpa, hum...”
 A5 – “A pedir licença.”
 A3 – “A dizer que sim ou não.”
 A4 – “Concordar.”
 A3 – “Apoiar.”
 A4 – “Respeitar...Ouvir...Partilhar.”

Investigador – “Acham que a dança contribuiu para limar comportamentos agressivos?”

As crianças responderam que antes eram “más”, não concordavam com as ideias dos outros (A2), (A5) e que agora respeitam, aprenderam a trabalhar em grupo (A4).2.2h)

- A2 – “Antes eu era mau nas aulas, nunca concordava com os outros e agora já concordo.”
 A4 – “Senti que...que aprendi a respeitar, a concordar...aprendi a trabalhar em conjunto e não sou só eu que...a fazer um trabalho e tenho de ouvir, e se algum colega...ou colegas não gostam do que nós fazemos nós...hum...não, se o colega...se nós tivermos a incomodar o colega...”
 A5 – “Eu acho que sou agressivo...Na outra escola.”

Investigador – “Na outra escola eras agressivo? E Nesta?”

- A5 – “Já não sou!” (risos)
 A8 – “Agora já não é muito, eu conheço o A5...”

Investigador – “Olha, e achas que alteraste o teu comportamento, achas que a dança ajudou a alterar o teu comportamento agressivo?” Os alunos responderam que a dança ajudou, que não refilam (A5), que têm respeito (A8), (A1) e que se ajudam mutuamente (A4).

- A5 – “A dança... Ajudou. Bem, eu não refilo com ninguém.”
 A4 – “Tu gozas é na hora do recreio, tu abusas é na hora do recreio.”
 A5 – “Então, é no recreio não é na aula da música.”
 A4 – “Na sala não, é certinho...ele põe-se normal.”
 A8 – “Acho que ele não abusa muito.”
 A4 – “Evoluíste na dança.”
 A8 – “Eu evoluí um pedaço. Eu respeito, tenho respeito...Antes eu ria muito, gozava...Antes eu gozava muito e agora eu já não gozo.”
 A1 – “Aprendi...A respeitar os professores...Comportar-se bem...Ser menos agressivo.”
 A6 – “Às vezes não ajudo os colegas.”
 A4 – “Ajudas, na dança do Tarzan...”
 A4 – “tu...tu apoias nalguns movimentos que tu consegues fazer melhor do que os outros...”

k) **Aspetos Positivos**

A Diretora manifestou interesse em manter a modalidade artística de dança na escola e demonstrou reconhecimento do trabalho desenvolvido ao longo do ano com as crianças pois confirma que os alunos tiveram uma aprendizagem significativa.2.2k)

- D – “Quem sou eu...para dizer a uma “mestra” de dança, o que ela deve ou não deve fazer, eu quero é aprender contigo...eu tou aqui é desejava de absorver também esses conhecimentos

que tu tens. Porque realmente tu és uma pessoa que já trazes uma bagagem muito grande e eu não sou realmente a melhor crítica...Só queria era que realmente isto continuasse...É a única achega que eu te possa dar, é ver que realmente deu frutos e tar consciente que deram, que houve desenvolvimento, que houve um desenvolvimento muito positivo por parte das crianças, e queria que isto continuasse, eu espero que sim.”

1) Aspetos Negativos

Nenhum dos participantes referiu aspetos negativos.

Na categoria 3 analisámos **A Dança como Instrumento de Inclusão**. Para tal recolhemos dados acerca da perceção dos entrevistados sobre a subcategoria: *A dança como recurso essencial para a inclusão social das crianças com NEE*.

3. *Perceções e opinião dos Docentes, da Diretora, da Psicóloga, e dos Alunos em relação à categoria 3.*

Os conteúdos dos discursos dos participantes têm como ponto de partida analisar os dados referentes à categoria 3, articulada com a subcategoria 3.1, com os seguintes indicadores: a) Importância; b) Momentos de interação (com quem, quando); c) Aspetos positivos; d) Aspetos negativos.

a) **Importância**

Os alunos consideram que a dança é importante para eles, porque é uma experiência gratificante (A4), trabalha o corpo (A4), permite apresentar aos outros o talento de cada um (A4), ensina a conviver (A2), a respeitar e a ouvir (A4), e também porque é divertido (A3).3.1^a)

A4 – “ Sim...Porque evoluímos várias partes do corpo, ... é uma experiência é bom para o futuro, também podemos até ensinar outras pessoas...podemos mostrar o nosso talento, porque às vezes escondemos com vergonha que as outras pessoas gozem e porque aprendemos coisas novas, aprendemos a respeitar e a ouvir.”

A3 – “Sim é...é importante para mim... ...porque é muito divertido, consigo dançar nos espaços e mais alguns colegas.”

A2 – “Porque a gente aprende a conviver com os colegas... para a gente não brigar.”

Os alunos também referiram que a dança é essencial para eles, porque é uma forma de comunicar e de transmitir mensagens (A6) e eles gostam de exteriorizar sentimentos e emoções (A1), para além disso proporciona sensações de bem-estar e converte-se num espaço de aprendizagem e lazer (A3). 3.1^a)

A3 – “A música ajuda-nos porque tem situações de bem...a dançar, a brincar.”

A6 – “A dança é uma forma de transmitir mensagens... A tristeza, a dor, sentimento, a alegria...”

A1 – “Alegra-me.”

Também valorizam a dança como veículo de transmitir intenções para partilhar com o público o que sentem. Quando questionado, “Desabafar, achas que é importante desabafar? Ajuda-vos a desabafar?”3.1a)b)

A4 – (Respondeu afirmativamente com a cabeça) A4 – “Desabafar... e a outra pessoa ouvir.”

A3 – “O medo.”

A6 – “O medo.”

A7 – “A amizade.”

A6 – “Sentir.”

A6 – “Com os gestos, com a música ...”

A4 – “Através da felicidade, ou então a tentar explicar o quê que estamos a mostrar com dança.”

A6 – “O que transmite.”

Ora, para além dos alunos, a psicóloga também reforça este ponto e especifica que através da expressão corporal, as crianças conseguem exteriorizar os sentimentos. A dança e a música são áreas muito importantes para os alunos com NEE, eles podem exteriorizar o que sentem através do movimento.

Psi – “A dança, a música, são áreas muito importantes para estes jovens,...não é preciso eles pensarem muito, quer dizer, eles podem exteriorizar o que sentem o que deixam de sentir através do movimento...Exteriorização, esta expressão corporal que eles muitas vezes têm de deitar tudo para fora... portanto é a música que...a música, a dança que une...é arte, não é, que une estes jovens. Eles conseguem exteriorizar os sentimentos,...”

No entender de todos os professores a modalidade de dança contribui para a inclusão social das crianças com NEE, pois permite que os alunos partilhem vivências, se sintam no centro das atenções (PA), promovendo assim a sua autoestima (PA), tolerando as diferenças entre eles (PA). Particularmente um dos docentes considerou ainda, que a dança ajudou a moldar certos comportamentos hiperativos (PB). Por fim, o Professor C referiu que através da dança as crianças com NEE participaram ativamente na modalidade o que contribuiu para adquirirem aprendizagens significativas (noções corporais, numeração, lateralidade, etc.). No entender deste professor, estas crianças podem até ter mais necessidade de utilizar este tipo de atividade para se integrarem, pois acabam por deixar de se sentirem segregados por uma sociedade, porque estão integrados numa atividade que todos podem participar.3.1a)

PA – “Contribui...Ao darem espetáculos eles sentem-se no centro das atenções, e isso eleva um pouco...um pouco não, muito, eleva muito a auto estima...e também porque quando eles dançam não há o mais inteligente e o menos inteligente, há aquele que interage pelo movimento, pelo som, e não há aquela diferença cognitiva ali muito patente.”

PB – “Contribui sempre, mas no caso da A4 ela não é uma criança com NEE,... só teve problemas a nível de comportamento, e isso tem sido minimizado também devido à dança...ela tem hiperatividade diagnosticada, toma ritalina e a dança acho que dá para ela exteriorizar aquela energia e tudo isso e leva-la a bem.”

PC – “Sim... A questão da inclusão é sempre...quando se fala de inclusão já se está a partir do principio que existe uma exclusão, quando se trabalha para a inclusão acaba por ser um mau principio, mas sem duvida alguma que a dança é uma forma de integrar pessoas que se calhar até à altura se achavam incapacitadas para fazer aquela atividade, até porque há muitas formas de dança. Não só são as pessoas ditas normais que dançam ou que se expressam através da dança, também existe...e as crianças com NEE, se calhar ainda sentem mais necessidade de utilizar esse tipo de atividade para se integrar. E outra coisa através da dança também se faz aprendizagens, recorro que normalmente no início de cada ano letivo, faço algumas atividades que estão relacionados, ou que têm dança, e que servem para eles terem noções corporais, que serve para eles contarem por exemplo em termos de número de saltos, de número de dedos, mão direita, mão esquerda a lateralidade... É tudo sobre situações que se proporcionam em relação a isso...”

PC – “...Pronto, mas até certa forma os ajuda a não se sentirem segregados por uma sociedade porque estão integrados numa atividade que não são só alguns que fazem, são todos, ou que todos podem fazer.”

Outro aspeto importante a extrair do conteúdo de informação dos docentes, é o facto de encararem a dança como forma de expressão, dentro da escola e acima de tudo fora da escola (PC), (PB). Os participantes referem que há toda uma série de envolvências que são reflexo da modalidade de dança com impacto marcante nos alunos com NEE, nomeadamente: a partilha das vivências da aula de dança noutros espaços fora da escola (em casa com a família, com os amigos, etc.) (PC). Outro impacto evidente e até extensivo à família é verificado por um dos docentes, quando este revela que uma das crianças pediu à mãe para inscrevê-la fora da escola na modalidade de dança, valorizando assim o trabalho iniciado na escola (PB). 3.1b)

PC – “Eu acho que acima de tudo a dança é uma forma de expressão, dentro da escola e acima de tudo fora da escola...”

PC – “Eles têm aula, saem acima de tudo com um sorriso na cara e é um sorriso que mantém dentro da sala, para onde vão ter as curriculares, é um sorriso que se mantém dentro do autocarro quando ouvem uma música que se calhar reconhecem que foi utilizada na aula de dança, e que se calhar ate lhes passe pela cabeça fazer a coreografia mesmo em cima do autocarro, quando vão em direção a casa, é o chegarem a casa e tentarem transmitir aos pais e é outro tipo de relação que tentam estabelecer outra proximidade que estabelecem com a unidade familiar, nessa mesma altura...há toda uma serie de envolvências que são reflexo da atividade na sala.”

PB – “Sim teve outro impacto até extensivo à família, porque se ela pede à mãe para se inscrever na dança, é sinal que é uma modalidade que ela gosta muito e que quer continuar. Apesar dela sair este ano desta escola ela quer continuar na dança...teve esse impacto a nível da família, ao nível de resposta fora da escola, continuação fora da escola...portanto, ela não fica só por aqui, como ela vai sair ela quer dar continuidade à dança. Eu penso que ela é feliz quando dança, expressa aquele sentimento todo, e é bonito.”

b) Momentos de interação (com quem, quando)

Os alunos relataram que a dança cria espaço para relacionarem-se com outras pessoas, nomeadamente com os colegas (A4), (A3), com os professores (A3), com os pais e com os convidados especiais (A3), (A4), (A5), (A6) (secretário da educação e a sua equipa, colaboradores...).

A4 – “Com os colegas.”

A3 – “Com os colegas, com os professores.”

A3 – “Com os professores, alunos, com os convidados que vêm aqui.”

A3 – “O presidente.”

A4 – “As pessoas que colaboram com as escolas.”

A5 – “Muitas pessoas, o sr. Presidente.”

A3 – “Regional.”

A6 – “O sr. Delegado.”

Consideram importante ter público para assistir às suas performances, que os valorize e que transmita feedback sobre as mesmas (A6), (A3), (A4). Quando questionado se consideram importante ter público a assistir responderam:

A6 – “É, senão não vamos transmitir as mensagem.”

No seguimento responderam também que é fundamental transmitir as mensagens ao público que assiste e que os valoriza.

A6 – “Às pessoas.”

A5 – “Aos convidados.”

A4 – “É bom termos um público que nos ...”

A3 – “Apoie.”

A4 – “...que nos elogia e que nos corrige, não é corrige é ... E que nos diga o que nós... Que digam se a expressão foi boa...”

Os alunos também consideram que a dança é importante porque facilita o convívio, a partilha e transmite alegria. A dança ajuda, assim, a relacionarem-se com a comunidade educativa e com as pessoas que os visitam criando laços e fomentando novas amizades (A6), (A4). 3.1b) Quando questionado: “Com que pessoas é que te relacionaste?” Responderam: 3.1b)

A2 – “Com os convidados que vêm aqui a escola...E com outras pessoas. Com várias.”

A6 – “Com os amigos...Criar laços novos.”

A4 – “Fazer novos amigos, danças, transmitir por exemplo, transmitir a amizade pela dança.”

A3 – “Com os presidentes.”

A7 – “Com os professores...Com os alunos.”

A5 – “Com o público.”

A3 – “Os convidados.”

A4 – “Crianças.”

A2 – “Com os pais.”

Também mencionaram que a dança ajudou na relação estabelecida entre os colegas da própria sala (A7) e que a dança perpetuou essa relação na celebração das festividades, nas festas da escola e durante os espetáculos (A4), (A8), (A5).

- A7 – “Sim, com os meninos da minha sala.”
- A4 – “Em festas, em danças.”
- A4 – “Nos dias especiais...No dia da amizade.”
- A8 – “Na Páscoa.”
- A3 – “No fim do ano.”
- A5 – “No Natal.”
- A4 – “Dia do pai, dia da mãe.”

Responderam que nesses dias estão a:

- A6 – “A criar laços.”
- A2 – “A conviver.”
- A4 – “A Partilhar, a transmitir energia.”
- A4 – “...podemos ensinar por uma dança quanto a amizade ou o que fazemos quando uma pessoa está triste.”

Um impacto diretamente visível referido pelos docentes é sem dúvida a alegria manifestada pela reação das crianças nos momentos de interação (PA), (PC), e porque a dança não é uma modalidade que se cinja a um espaço fechado, apresenta um vasto leque de realidades e acontecimentos que têm um efeito abrangente (PC). 3.1b)

- PA – “Um impacto visível e que eu posso dizer que é direto, que é derivado é a alegria, nota-se muita alegria.”
- PC – “Eles têm aula, saiem acima de tudo com um sorriso na cara e é um sorriso que mantém dentro da sala, para onde vão ter as curriculares, é um sorriso que se mantém dentro do autocarro quando ouvem uma música que se calhar reconhecem que foi utilizada na aula de dança, e que se calhar ate lhes passe pela cabeça fazer a coreografia mesmo em cima do autocarro, quando vão em direção a casa...”
- PC – “...dança é alegria, é ritmo, é movimento, é cor, é tudo uma serie de coisas que não acontece exclusivamente na sala, na sala onde decorre a dança, porque não é uma modalidade que se cinja a um espaço fechado.”

Segundo a psicóloga da escola é muito importante a dança na inclusão, porque as dificuldades ou as limitações sentidas pelos alunos, não devem preponderar nas vivências das crianças.3.1a)b)c)

- Psi – “Acho muito importante a dança na inclusão...Pois acho muito importante, como eu disse à pedaço há alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas não quer dizer que tenham limitações motoras, de motricidade grossa, não quer dizer nada disso, ate podem ser melhores do que outros que tenham um nível cognitivo ate superior, uma coisa não invalida a outra...”

Ainda no entender desta especialista a modalidade promove a inclusão através da dança, porque a dança junta todos.

- Psi – “Sim, acho que sim...porque a dança junta todos, ate há quem diga, não da dança mas da música, que é uma língua universal, e acaba por ser que é o som, o movimento Também a dança é universal, se eu estiver a rir toda a gente percebe que eu estou a rir, não preciso de abrir a boca, e em qualquer país toda a gente percebe...”

c) **Aspetos positivos**

Um dos docentes (PA) realçou que o desfrutar da música com alegria é visto de uma maneira artística, trabalhando assim na modalidade também a educação estética das crianças.3.1a)

PA – “...nota-se muita alegria, o desfrutar da música é visto de uma maneira artística também e isso é importante para a educação estética deles.”

d) **Aspetos negativos**

Não foi referido qualquer aspeto negativo.

Na categoria 4 analisámos **A conclusão da entrevista**. Para tal recolhemos dados acerca da perceção dos entrevistados sobre a subcategoria: Posicionamento livre sobre o tema destacando aspetos relevantes.

4. Perceções e opinião dos Docentes, da Diretora, da Psicóloga, e dos Alunos em relação à categoria 4.

Os conteúdos dos discursos dos participantes têm como ponto de partida analisar os dados referentes à categoria 4, articulada com a subcategoria 4.1, com os seguintes indicadores: a) **Aspetos relevantes**

a) Aspetos relevantes

Um dos professores (PA) acrescentou que a modalidade de dança representa uma forma de conseguir agregar todas as turmas, de fomentar o intercâmbio entre os alunos em geral, e também de fomentar a amizade entre eles. 4.1a)b)c)

PA – “É uma ótima forma de conseguir agregar todas as turmas, de fomentar portanto o intercâmbio entre os alunos em geral, para não ficarem fechados no seu grupo e também de fomentar a amizade entre eles.”

Outro professor (PB) salientou que as aulas correram muito bem, tiveram sempre um carácter lúdico e foram muito dinâmicas. Considera que os alunos se divertiram imenso, expressaram sentimentos através da música e apresentaram espírito de união e de equipa. 4.1a)c)

PB – “... acho que as aulas correram muito bem, tiveram sempre um carácter lúdico, foram muito dinâmicas...hum, os alunos divertiram-se imenso, aliás podemos ver na festa da escola em que eles dançaram, expressaram aquele sentimento através da música, aquele espírito de

união, de equipa, gostei imenso de ver, foi bonito, foi um momento muito bonito, muito marcante e ...e não tenho nada a acrescentar, acho que correu tudo bem.”

Tanto a psicóloga, como a diretora e um dos docentes, manifestaram interesse em manter a modalidade artística na escola e até mesmo aumentar o número de horas em projetos ligados à dança, porque esta traz muita alegria e benefícios às crianças (PC). 4.1a)b)

Psi – “Vamos continuar com a dança?”

D – “Só queria era que realmente isto continuasse...É a única achega que eu te possa dar...”

PC – “Que aumentem o número de horas! Por exemplo. (risos) Número de horas de dança ...Em projetos relacionados com isto, por exemplo, em projetos relacionados com isto porque é assim, a dança traz muita alegria às crianças, traz muitos benefícios, traz ...sei lá só aspetos positivos. Por exemplo, põe-lhes em movimento, dá-lhes lateralidade, dá-lhes ritmo e acima de tudo dá-lhes alegria.”

A diretora mostrou reconhecimento do trabalho desenvolvido ao longo do ano com as crianças, salientando que está consciente do impacto positivo que a dança teve no desenvolvimento das crianças.2.2k)

D – “Só queria era que realmente isto continuasse...É a única achega que eu te possa dar, é ver que realmente deu frutos e tar consciente que deram, que houve desenvolvimento, que houve um desenvolvimento muito positivo por parte das crianças, e queria que isto continuasse, eu espero que sim.”

Os alunos enalteceram o apoio e a atenção prestada na dinâmica estabelecida nas aulas, no processo ensino-aprendizagem e na relação professor/alunos (A4), (A5), (A6), (A3). 4b)c)

A4 – “Eu queria dizer uma coisa à professora, queria agradecer por me ensinar a dançar,...”

A5 – “Ensinar a gente.”

A4 – “Por nos ter apoiado, mesmo que seja uma dança difícil a professora nunca desiste e tenta nos apoiar em todas as situações.”

A4 – “Na música.”

A6 – “No teatro.”

A4 – “Na amizade.”

A4 – “Na convivência.”

A4 – “Saber estar.”

A3 – “No comportamento.”

Realçaram que é importante para o grupo de alunos continuar com a atividade no próximo ano letivo. Manifestaram que se eventualmente não houver a modalidade de dança no próximo ano letivo, se irão sentir tristes (A3), (A5), (A6).

A3 – “Eu ficava em baixo...Eu ficava triste porque já não havia música.”

A5 – “Triste.”

A6 – “Não ouvia-se música calma, não relaxávamos.”

A2 – “Sim.”

A4 – “Sim.”

A3 – “Sim...Porque quando formos grandes ...quando a gente formos grandes saber dançar, cantar...”

A5 – “Quero ser cantor e dançarino...E respeitar.”

Capítulo 5

Discussão dos Resultados

5.1 Análise dos Dados que Contribuíram para a Discussão

Nesta secção apresenta-se a discussão dos dados resultantes do cruzamento da recolha de dados, analisado à luz da parte teórica, de forma a tentar responder à questão inicial: Em que medida a modalidade artística de dança promovida junto de crianças com NEE de uma escola básica de 1º ciclo, na Região Autónoma da Madeira, pode ajudar a desenvolver competências na esfera: motora e social? – Com a finalidade de encontrar respostas para contestar os objetivos inicialmente propostos:

Objetivo 1: Verificar a perspetiva dos vários intervenientes sobre o programa de dança trabalhado com as crianças, como modalidade artística;

Objetivo 2: Averiguar se, na perspetiva dos vários intervenientes, este programa contribui para o desenvolvimento das crianças a nível motor e/ou a nível social;

Objetivo 3: Analisar a perspetiva dos intervenientes sobre os impactos do programa em causa, como instrumento para permitir a inclusão das crianças com NEE.

Após identificar o problema, através da investigação-ação pretendemos apurar resultados sobre a utilização da dança como ferramenta para a inclusão das crianças com NEE, bem como a sua evolução a nível motor e social, tendo por base a triangulação de métodos de recolha da informação, iremos averiguar os impactos da prática desta modalidade sobre as competências em análise.

Apresentamos de seguida a discussão dos resultados, recolhidos mediante as *Entrevistas* realizadas a três docentes, à Psicóloga, à direção da escola e ao *focus group* (8 alunos), mas também aquela que resulta da observação direta (notas de campo, grelhas de observação e registos fotográficos e de vídeo).

5.1.1. Perspetivas sobre a Dança como Modalidade Artística no Contexto Educativo (Objetivo 1).

Os resultados obtidos neste estudo pretendem conhecer o **contributo da dança como modalidade artística na escola** e revelar o **significado** e a **importância que esta tem na vida escolar** para os intervenientes.

A dança é considerada pelos entrevistados como um complemento importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que é uma forma de expressão, e permite o contacto entre os alunos. É vista também como uma mais-valia pois acarreta benefícios à criança em termos de criatividade (Haselbach, 1989; Batalha, 2004) e contacto físico (Cardoso, 1982; Batalha, 2004), expressividade (Sousa, 1980; Sousa, 1986; Haselbach, 1989; Guerra, 1989; Martins, 2002; Sousa, 2003a), coordenação motora (Scarpato, 2001; Batalha, 2004), socialização (Scarpato, 2001; Batalha, 2004), autoestima (Berge, 1975; Batalha, 2004; Padovan, 2010) e autoconfiança (Berge, 1975; Batalha, 2004).

Podemos apurar que estes dados vão ao encontro de algumas posições que defendem a arte como necessidade de expressão e de criatividade, valorizando assim as expressões na educação (Sousa, 1980; Sousa, 1986; Haselbach, 1989; Guerra, 1989; Martins, 2002; Sousa, 2003a; Batalha, 2004). Outros autores também definem a dança como um campo de expressão do movimento (Nanni, 1995, in Macara 1998), estando interligado com o desenvolvimento da criança, pois para (Sousa, s/d) dançar é uma forma natural da criança satisfazer as suas necessidades de movimento e expressão. Vieira (1997), também assegura que a dança advém da necessidade de expressão de cada um e surge no âmbito do relacionamento humano, tanto consigo próprio, com o outro, como com o seu contexto envolvente.

Foi possível verificar que na opinião dos intervenientes a dança é também assumida na vertente de apoio lúdico-pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças, fazendo despertar nestas sentimentos de conforto e alegria (Batalha, 2004), favorecendo o seu desenvolvimento no seu todo. Estes dados vão ao encontro das posições de certos autores, nomeadamente Read (in Sousa, 2003a) que encara a educação artística como um modelo educacional integrado, com objetivos definidos para desenvolver a pessoa como um todo. Por sua vez, Sousa (s/d) defende que a dança educativa não tem como finalidade a vertente artística, mas sim a formação da criança e esta forma de dançar é encarada apenas como meio de atuação pedagógica. Martins (2002) apresenta o binómio arte e educação onde refere que através de uma prática pedagógica envolvente desenvolve-se na criança o prazer, a alegria lúdica de

experimental e de suscitar a descoberta do jogo. Também Landier e colaboradores (1999) reforçam a ideia de uma pedagogia de expressão que favorece o desabrochar das crianças, fruindo das expressões, enquanto prática pedagógica, oferecendo uma atividade lúdica que permita uma aprendizagem global cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética, pelo que a dança educativa desponta também valores emocionais, corporais, sociais, entre outros (Scarpato, 2001). E por último Sousa (2003b) reforça o movimento como sendo lúdico-expressivo-criativo com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, tal como Batalha (2004) que partilha da mesma opinião, tendo em consideração a criança na sua globalidade, defende que é fundamental oferecer às crianças propostas de lições, de acordo com o seu desenvolvimento corporal, motor, sensorial e perceptivo, mas também promovendo o desenvolvimento das atitudes relacionais e o desenvolvimento das faculdades cognitivas, imaginativas e criativas.

As crianças do *focus group* consideraram que a dança possibilita novas aprendizagens, desperta a curiosidade e desenvolve competências, ideia apoiada por (Carvajal e colaboradores, 1997) que consideram que a dança tem um papel importante na vertente educativa, pois apresenta recursos e materiais acessíveis na sua prática de ensino, tornando-se fundamental para promover e trabalhar conceitos, conteúdos e objetivos de uma forma lúdica, onde os alunos desenvolvem, assim, competências educativas e sociais. A reforçar esta mesma ideia temos Martins (2002), que defende que o ato de aprender só é fecundo quando este se encontra articulado com a experiência do sujeito aprendente, pois há prazer na alegria lúdica de experimentar, na liberdade e na descoberta do jogo.

Na opinião do grupo de alunos, a modalidade teve resultados evidentes nas suas vivências comportamentais. Entendem que as aulas de dança e os trabalhos de grupo (Santos & Morato, 2002; Sousa, 2003a); Simões, 2007) contribuíram para melhorar as suas atitudes nos recreios (pensar antes de agir) e desenvolver o saber estar uns com os outros em diversos contextos. Sentem-se bem durante as aulas, porque têm um comportamento assertivo e sentem que estão a evoluir em vários aspetos nomeadamente a nível do comportamento e no respeito pelos outros (Rief & Heimburge, 2006;

Padovan, 2010). Também apuramos a confirmação destes dados que comprovam uma evolução a nível comportamental através do *registro de vídeo*: “Relativamente aos alunos, aderiram e participaram com empenho e estiveram no palco concentrados, respeitando a sequência do programa.”; *nas notas de campo*: “Conseguí ver algumas mudanças no comportamento das crianças, o grupo já consegue subir em fila calmamente e entrar na sala sereno, os alunos são colaborativos e prestativos, seguem e obedecem à ordem estipulada para definir os líderes do grupo de trabalho ou para preparar os materiais.”; “ Constatei uma mudança notória no comportamento do grupo, os alunos estão mais calmos, controlados e menos agressivos e ríspidos”.

Estes pressupostos estão assentes nos quatro pilares da educação elaborado por Jacques Delors e colaboradores (1996), apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, ou seja, encaminhar o aluno à ação-sensação-reflexão, contribuindo para este: *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e a aprender a viver juntos*. Santos e Morato (2002) revelam-nos que através do jogo a criança adquire os valores sociais assertivos a adotar perante as exigências do contexto, utilizando estratégias lúdicas de mediatização corporal, como promoção da competência social.

Os alunos reconhecem que a dança permite-lhes ir ao palco divertirem-se e aplicar os conhecimentos aprendidos. Através da análise do vídeo podemos verificar o mesmo: “Os alunos estiveram divertidos e empenhados, mostrando em palco o trabalho criado por eles e demonstrando que já conseguem estar com atenção respeitando as regras”; “Podemos verificar no palco, algum do trabalho realizado ao longo das aulas, de forma a apreciar e a conhecer o produto final como reflexo do processo de trabalho.”

Sentem que quando têm dificuldades nos exercícios, ajudam-se mutuamente, o que contribuiu para criar laços de amizade. Quando precisam de apoio os colegas estão disponíveis para ajudar e sentem-se acarinhados, valorizados e motivados (Macara, 1998; Padovan, 2010). Esta informação também está registada nas notas de campo: “Alguns alunos tiveram alguma dificuldade em fazer os passos, por isso pedi aos alunos que já estavam seguros para ajudar na memorização da sequência ou na passagem de um movimento para outro.”

Em suma, foram muitas as contribuições apontadas por todos os intervenientes, verificou-se uma grande concordância de ideias neste ponto, onde podemos aferir qual

foi o impacto/contribuições que a dança teve nos alunos, nomeadamente: enriquece o currículo das crianças e o desenvolvimento global das mesmas; contribui para o desenvolvimento das competências dos alunos; permite à criança libertar-se; desenvolver a autoestima; progredir no conhecimento do seu corpo e a melhorar atitudes; permite a aquisição de regras; suscita a criatividade; fomenta o contacto físico e interação; permite à criança expressar-se com o corpo; explorar todo o espaço envolvente; desenvolver a coordenação motora; promove a socialização; adquirir regras; desenvolve a musicalidade; eleva a autoestima e a autoconfiança; desperta sentimentos de conforto e alegria; promove o conhecimento corporal; estimula o plano da amizade e da afetividade; aprendem a trabalhar a postura e a conhecer outros tipos de dança. Indo de encontro com estes dados, estão vários estudos que demonstram o contributo e o valor da dança no contexto educativo (Marques, 1997; Santos, 1997; Ferrari, 1999; Scarpato 2001; Batalha, 2004; Ostetto, 2009; Camargo 2010). Porém, os dados encontrados integram-se também segundo Scarpato (2001), na proposta de ensino de dança educativa nas escolas, assentes nos pressupostos das teorias de Laban (1990) e Freinet (1974), pois contribuem para o desenvolvimento do aluno nos seguintes aspetos: aprendizagem, compromisso, cidadania, responsabilidade, interesse, senso crítico, criatividade, envolvimento, socialização, comunicação, livre expressão, respeito, autonomia e cooperação.

São muitos os autores que defendem a educação artística na educação nomeadamente: Sousa (1980); Martins (2002); Sousa (2003a); Batalha (2004); entre outros. Estas opiniões estão de acordo com o que defende o *Roteiro para a Educação Artística, Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI* (2006), que nos mostra que a cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa pois conduz ao pleno desenvolvimento do indivíduo e contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas, possibilitando relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte. Também Martins (2002), salienta que a arte e a educação apresentam o seu objeto de estudo centrado nas Expressões Artísticas e é extremamente fundamental a sua integração nas orientações curriculares, programáticas e pedagógicas.

Através dos dados referidos pelos participantes do *focus group* apuramos algumas contribuições da modalidade artística para os alunos. Estes salientam a importância do processo de ensino/aprendizagem, da relação pedagógica e acrescentam as razões porque gostam de dançar realçando o contributo que a dança tem para eles, nomeadamente devido à aprendizagem e ao processo de trabalho. Tudo isso, contribuiu para que aprendessem a respeitar os outros e a saber estar e, por isso, valorizam a aprendizagem de novos exercícios, a dinâmica das atividades propostas e a relação existente entre Professor/alunos e alunos/alunos. À luz da literatura estas menções estão assentes na linha orientadora de Martins (2002), este autor encara todo o processo de aprendizagem como sendo fundamental para o aluno atingir os objetivos e desenvolver as competências, através de uma pedagogia e didática ricas em trocas fecundas de aprendizagem por uma didática com capacidade de instruir e fazer aprender, dependendo assim da interação e envolvimento entre o agente e o objeto. Também Batalha (2004) valoriza a ação pedagógica e a dinâmica das propostas que devem promover o domínio corporal, a estruturação espacial e temporal, a possibilidade de comunicação, o estabelecimento de relações interpessoais e oferecer um tempo para desenvolver o imaginário, ocasião de descoberta e de construção, de modo a que cada um se encontre consigo próprio, se conheça, se aceite, se situe, em suma, que encontre a sua própria individualidade. Na opinião de Berge (1975), o Professor também é encarado como um guia que orienta a criança para uma descoberta pessoal das suas faculdades e cabe a este, a capacidade de criar um clima de descontração para que a criança se liberte e seja simplesmente ela própria. Mas a organização e a motivação são fatores fundamentais para o sucesso da ação pedagógica do Professor, este deve ter uma visão clara do mundo, na perspectiva construtivista, acompanhando os voos da imaginação da criança, as suas alegrias e tristezas, desenvolvendo atividades de forma lúdica, espontânea e criativa (Perrone, 1996).

Salientamos que não é só o Professor que exerce um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos. A importância do papel do Psicólogo também é reforçado nas respostas da Psicóloga, em que refere que a sua função primordial na escola é trabalhar também com as crianças as competências sociais e conduzir individualmente a criança, tendo em conta o problema diagnosticado, na avaliação cognitiva ou de comportamento, impulsividade, agressividade e gestão de conflitos. Estes aspetos estão

patentes na opinião de Simões (2007), pois muitos dos programas de promoção de competências pessoais e sociais (competências de comunicação interpessoal, competências para lidar com os sentimentos, competências para lidar com stress, competências alternativas à agressividade, competências de resolução de problemas) têm tido uma base escolar.

Os entrevistados consideram a dança como um complemento fundamental nas escolas onde todas as crianças beneficiam com este tipo de atividades artísticas e lúdicas. Entendem que a criança mesmo com NEE também é capaz de realizar o seu trabalho mediante as suas capacidades e tirar prazer do mesmo. Como tal e segundo a Diretora, os alunos desta escola, têm a possibilidade de escolher as atividades que mais gostam para frequentar ao longo do ano letivo. Quem defende as mesmas ideias são os seguintes autores: Rodrigues (2006) e a Declaração de Salamanca (1994a) encaram a educação inclusiva como estratégia da educação para todos; Sasaki (1997) apresenta um movimento de inclusão social, onde os portadores de deficiência devem se envolver com as artes e cultura, para se desenvolverem com maior plenitude enquanto pessoas ou então para o seu lazer, a que Correia (2003) acrescenta que se trata de dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo.

Outro dos aspetos positivos a salientar pelos participantes é que a dança faz a ponte com outras áreas de conhecimento, fomentando assim a interdisciplinaridade. (Martins, 2002; Sousa, 2003b; Padovan, 2010).

A maioria dos entrevistados do *focus group* teve o primeiro contacto com a modalidade artística da dança, quando se iniciou na escola e considerou que se deixasse de haver a modalidade sentiriam a sua falta, porque ficam felizes com a possibilidade de dançar, uma vez que sentem diferentes emoções e que a timidez inicial e a falta de confiança foram ultrapassadas (Sousa s/d; Santos s/d; Berge, 1975; Hashelbach, 1989; Scarpato, 2001; Sousa, 2003b); Batalha, 2004).

Quanto aos efeitos, podemos verificar que os participantes consideram que a dança oferece um espaço onde as crianças com NEE têm o direito de mostrar que são iguais às outras, independentemente da sua limitação, porque podem dançar, perspectiva

também defendida por Barral (2002). Neste sentido existem autores que defendem uma escola aberta para todos, o que implica melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo (Rodrigues, 2006; Correia, 2003). Sasaki (1997) defende que todos os estudantes, quaisquer que sejam as suas capacidades, irão beneficiar das aulas de educação que sejam menos dependentes de livros e mais experienciais, mais cooperativas, mais holísticas e mais multissensoriais. Também Martins (2002) resguarda que as expressões artísticas são fundamentais em contextos educativos e culturais como forma pertinente de intervir em processos de cura, de integração e de inclusão.

Os entrevistados identificaram ainda outros efeitos que esta modalidade tem para eles, nomeadamente a possibilidade de se libertarem, pois consideram que a dança promove o seu desenvolvimento harmonioso e integral, respeitando o ritmo de cada um, desde a consciencialização corporal, coordenação motora, a expressão, etc. (Haselbach, 1989; Sasaki, 1997; Marques, 1997; Santos, 1997; Ferrari, 1999; Scarpato 2001; Martins, 2002; Batalha, 2004; Ostetto, 2009; Camargo, 2010).

Os alunos demonstram que gostam de dançar porque aprendem muitas coisas, exploram e criam movimentos e as aulas proporcionam momentos lúdicos onde se sentem felizes. Segundo os autores Carvajal e colaboradores (1997), a dança tem um papel importante na vertente educativa, tornando-se fundamental para promover e trabalhar conceitos, conteúdos, objetivos de uma forma lúdica. Quem concorda também com estas opiniões são os seguintes autores: Perrone (1996) defende que as atividades devem ser desenvolvidas de forma lúdica, espontânea e criativa; Sousa (2003b) diz-nos que a dança é espontânea, livre e expressiva, em que a finalidade reside no prazer da sua execução e nas suas características expressivas e criativas; Batalha (2004) reforça que dançar implica prazer e alegria e Damásio (2003) considera que os mapas neurais ligados à alegria significam estados de equilíbrio para o organismo traduzido numa ótima coordenação fisiológica.

Todos estes dados vão ao encontro do parecer de alguns autores: Padovan (2010) diz-nos que a dança oferece uma situação lúdica e socializante, possível através da mesma alcançar objetivos de ordem funcional, relacional e cognitiva; Scarpato (2001) apresenta também a perspetiva de Rudolf Laban (1990) e Célestin Freinet (1974), pois como já vimos anteriormente, integram-se numa proposta de ensino de Dança Educativa

nas escolas, por contribuírem para o desenvolvimento do educando em diversos aspetos. Batalha (2004) explana os objetivos gerais da dança: desenvolver as capacidades motoras, as capacidades criativas, as destrezas rítmicas, as relações interpessoais, os estados afetivos, responder às necessidades de comunicação e expressão e fomentar a educação estética; Rief e Heimburge (2010) dizem que devem ser dadas oportunidades aos alunos que têm talento para a música, para durante o ano letivo poder ter lugar pequenas atuações informais dirigidas aos respetivos grupos de pares; No Documento Orientador DSEAM²² está expresso que uma forma de aferir o trabalho desenvolvido é sem dúvida as apresentações em palco, certo dos benefícios da mesma o DSEAM promove espaços para que estas apresentações se concretizem.

Como resultado do trabalho desenvolvido nas aulas, o grupo de crianças considera que, neste momento quando outro indivíduo desafia ou os incita negativamente, já conseguem controlar o seu comportamento impulsivo, contribuindo assim, para a formação de carácter, como explica Sousa (1986). Para além disso, sentem-se tristes com atitudes menos positivas e felizes quando são apoiados ou valorizados pelos colegas. Começam a ter consciência do reflexo das suas ações e atitudes. Ora, neste sentido, Haselbach (1989) considera que toda a pessoa dispõe de um repertório de impressões sensitivas diversificadas que estão à disposição do indivíduo para novas atitudes. No entanto, *O Roteiro para a Educação Artística, Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI* (2006), defende que os contributos da Educação Artística situam-se, sobretudo, ao nível da capacidade de iniciativa, da imaginação e inteligência emocional, do desenvolvimento moral e cognitivo, da capacidade de reflexão crítica, do sentido de autonomia, bem como da liberdade de pensamento e de ação. Martins (2002) defende a harmonia do corpo, da alma, do bem e do belo, sendo a dança uma expressão artística, proporciona ao sujeito aprendiz a capacidade de expressão e comunicação, o apuramento da sensibilidade, e desenvolve a criatividade através do jogo, num trajeto de descoberta pessoal. Na perspetiva de Sousa (1980), o objetivo principal desta forma de educação é a expressão, ajudando a criança eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-socio-motor, desencadeando

²² http://www02.madeira-edu.pt/dre/educacao_artistica_multimedia/PreEscolar.aspx

a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores, ao mesmo tempo que a ajuda no seu relacionamento social. Neste sentido, Rief e Heimburge (2010) proferem que todas as crianças merecem o privilégio de crescerem com a capacidade de se expressarem criativamente através das várias formas de arte, obtendo um sentido de sucesso no seu desenvolvimento artístico. Vale a ressalva que o processo de trabalho é mais importante que o produto final, pois como defendem alguns autores, o ensino da dança incide na interação do aspeto motor, cognitivo, afetivo e social do aluno, sendo o processo de ensino-aprendizagem mais importante do que o produto eventualmente a exhibir (Bacells, 2000; Macara, 1998; Batalha, 2004;).

Tanto os docentes, como os alunos, enaltecem a modalidade de dança na escola, defendem que esta deve ter continuidade no ano letivo seguinte, pois o feedback foi muito positivo. A Diretora considerou também bastante importante esta modalidade, na medida em que enriquece o currículo e é fundamental para o desenvolvimento dos alunos com NEE. Scarpato (2001) contempla que o valor educativo da dança e a sua integração nos currículos educativos resultam, em grande parte, das relações facilitadas que nessa atividade se estabelecem entre os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor; Marques (2003) considera que a dança na escola tem o potencial de desenvolver um tipo de consciência crítica em relação aos conceitos de “corpo perfeito”.

5.1.2. Perspetivas sobre o Contributo da Modalidade Artística de Dança no Desenvolvimento Motor das Crianças (Objetivo 2)

De acordo com as perceções dos participantes, através dos dados recolhidos, iremos analisar o contributo da modalidade artística no **desenvolvimento motor** das crianças.

Na opinião dos Docentes, como reflexo do processo de trabalho, a dança veio trazer muitos benefícios para a criança, que se reflete no contexto escolar, pois os alunos aplicaram o que aprenderam nas aulas: no intervalo, dentro da sala e em situações no exterior. Um dos docentes referiu, como resultado do processo de trabalho, que verifica a aquisição de competências nos seus alunos nomeadamente: nas performances espontâneas, nas dramatizações, no trabalho de pares, na leitura, na expressão facial e corporal. Esta informação está também implícita nas grelhas de observação: “Na **dimensão motora** nos parâmetros: *o corpo e o seu mapa; equilíbrio; força; o espaço e*

as suas direções (níveis, direções e formas de ocupação no espaço) verificámos que todos os alunos adquiriram estas competências.” Neste sentido, os alunos revelaram alguns exercícios incluídos no processo de trabalho, nomeando o que trabalharam nas aulas de dança: vários movimentos, muitas danças, passos, os níveis, a expressão, as emoções, o ritmo da música, a usar a visão periférica, o corpo, a utilizar o espaço: fileiras, filas, semicírculo, serpenteado, caracol, diagonal (...). Também podemos verificar esta informação nas notas de campo: “Através das vivências corporais estimulei a motricidade das crianças, de forma a alcançar um desenvolvimento harmonioso e nesse sentido possibilitei: a consciência corporal, o esquema corporal, a lateralidade, a coordenação, a exploração do espaço e dos movimentos livres e próprios de cada um.” E nas grelhas de observação: “Nas *ações motoras básicas* a maioria dos alunos tem uma maior fluidez e harmonia nos movimentos, executam ações motoras básicas e de deslocamento, da flexibilidade, do controlo da postura, do equilíbrio, de apoio instável e ou limitado, do controlo de orientação espacial, do ritmo e da agilidade...”.

Batalha (2004) acredita que o mais importante é que a aprendizagem pela dança seja assente numa lógica pedagógica apoiada numa ética de trabalho rigorosa e consciente, para permitir desenvolver um corpo liberto, criativo e expressivo. Assim sendo, Sousa (s/d) considera que as crianças através da dança têm a possibilidade de experimentar os movimentos do corpo, de explorar o espaço, o tempo e os objetos e de se relacionarem entre si, aprendem a pensar, a agir, a mover-se livremente.

Como aspeto positivo há a registar as opiniões dos Professores que consideram que os alunos demonstraram interesse na modalidade de dança, pois manifestaram entusiasmo, alegria e colaboraram uns com os outros. Esta informação está também visível nas notas de campo: “Os alunos foram muito prestativos e colaboraram com entusiasmo”. Mas mais importante para a discussão é evidenciar também a opinião dos alunos, assim sendo, estes consideram que houve visivelmente evolução a nível corporal, pois sentem-se leves, soltos, com energia e principalmente sentem-se bem. Ora, estes elementos referidos estão patentes na perspetiva de Batalha (2004) e Damásio (2003), pois dançar implica prazer e alegria. Já Macara (1998) considera que o ensino

da dança incide na interação do aspeto motor, cognitivo, afetivo e social do aluno que dança, e que dançar é potenciar principalmente a capacidade de expressão a um espírito vivo, é satisfazer o corpo pensante, pois segundo a autora, o prazer da dança vem da surpresa oferecida pelo espetáculo do corpo.

Uma das Professoras realçou que o feedback dos alunos, em relação às aulas de dança, foi bastante positivo, pois a motivação e o interesse continuaram fora do ambiente escolar. A mesma considera que a dança ajuda as crianças a explorarem todo o seu potencial dentro e fora da escola. Neste sentido, para legitimar estes dados recorremos à literatura, onde verificamos alguma conformidade. Santos (s/d) vê o corpo como um instrumento original do desenvolvimento das potencialidades e capacidades expressivas e comunicativas, próprias da espécie humana. As expressões numa feição “artística” espontânea, numa intencionalidade educacional, irão proporcionar um harmonioso evoluir quer da psicomotricidade, quer das esferas afetiva e cognitiva, assentes num princípio psicopedagógico de globalização (Stern, In Santos, s/d). Já Landier e Colaboradores (1999) consideram que o desenvolvimento das atividades lúdicas permite uma aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética) e que através das expressões, estimulamos o prazer da aprendizagem com o objetivo de conseguir autonomia como ser humano.

Para os alunos, durante o processo de ensino, aprenderam a observar os outros e a criticar o trabalho dos colegas contribuindo para a sua aprendizagem. Esta informação está também explícita nas notas de campo: “Depois da apresentação dos trabalhos de grupo, as crianças apontaram na reflexão da atividade o que tinha corrido bem e o que poderia ser melhorado...Noto que começam a usar o vocabulário correto e a saber observar com sentido.” Indo de encontro com estes dados está a perspetiva de Batalha (2004), pois para a autora é importante considerar a apreciação e a crítica com a dimensão estética e envolver os alunos na análise do movimento, para que os mesmos procurem pensar, comparar e expor as suas opiniões, fugindo aos padrões estandardizados.

Alguns alunos referem que exploraram diferentes processos de criação, aprenderam a relaxar e a respeitar os outros. Referiram ainda que o relaxamento é importante, não só para relaxar o corpo e a mente, mas também para repor os níveis de energia. Estes dados estão também registados nas grelhas de observação: “Apesar das

dificuldades sentidas ao longo das aulas, houve uma mudança significativa em todos os alunos, já conseguem concentrar-se, relaxar e respirar de forma calma e adequada.” Neste sentido, Berge (1975) propõe a utilização de estratégias de relaxamento como forma de atingir o movimento espontâneo. A autora salienta a importância do retorno à calma, pois o relaxamento deve preceder sistematicamente toda e qualquer sessão de educação corporal.

Quanto ao processo de criação, retiramos das notas de campo, informação complementar: “Foi uma aula muito produtiva, os alunos estiveram sempre muito empenhados, participativos e atentos. Não houve nenhum registo negativo a apontar, trabalharam coesos, partilharam ideias, sentimentos e conseguimos criar com base nessas perceções partes da coreografia que nas próximas aulas iremos juntar e criar melhor a sequência. Dançaram de forma livre e pessoal e aplicaram o que já trabalhamos: níveis, exploração do espaço, formas de ocupação no espaço, direções etc.”. De acordo com a perspectiva de Macara (1998), existem princípios e estratégias com base nos elementos espaciais, temporais e dinâmicos que são determinantes para o carácter virtual da dança que a autora destaca: corpo; espaço; tempo; dinâmica. Mas alerta-nos que o ensino desta modalidade, não deve ser voltado apenas para os padrões motores, antes necessita de estilos de ensino virados para a exploração da criatividade, para a interiorização das sensações e para a transmissão de sentimentos e emoções. Neste sentido, Batalha (2004), crê que numa sessão de dança é importante estimular o pensamento cognitivo e as potencialidades motoras em relação às possíveis formas do corpo, espaciais e rítmicas, de acordo com o paradigma Labaniano e em simultâneo com a dinâmica do movimento em função dos temas propostos na aula. Na opinião de Sousa (s/d), o que realmente é importante, é que a criança aprenda a pensar, a agir e a mover-se livremente, permitindo que esta improvise e descubra o movimento como forma de expressão e de desenvolvimento de ideias.

Os alunos apresentaram as dificuldades sentidas ao longo das aulas nomeadamente: na aprendizagem de movimentos rápidos, nos novos movimentos, na expressão, no ritmo, em relaxar, em conseguir distribuir-se equidistantes pelo espaço e em mexer o corpo com destreza. Encontramos informação complementar nas notas de

campo, que mostra que apesar das dificuldades inicialmente sentidas, aos poucos, estas foram ultrapassadas: “Hoje consegui ter a percepção de que o grupo já aplica os conteúdos trabalhados nas aulas e consegue verbalizar as suas ações apropriando os vocábulos corretos.” Ora, estes dados vão ao encontro dos objetivos gerais da dança, defendidos por Batalha (2004), no entender da autora os alunos devem compreender os elementos básicos da dança, dominar um vocabulário motor básico, interpretar e comunicar histórias, temas através de sequências de movimentos, criar pequenas coreografias dominando códigos e símbolos e avaliar o significado da obra coreográfica e a eficácia das mensagens.

As mudanças corporais foram referenciadas, tanto pelos Professores como pelos alunos que consideraram que houve evolução a nível motor nomeadamente, mais agilidade corporal e intenção nos movimentos. Apresentamos também esta informação registada nas grelhas de observação: “Nas *ações motoras básicas* a maioria dos alunos tem uma maior fluidez e harmonia nos movimentos, executam ações motoras básicas e de deslocamento, da flexibilidade, do controlo da postura, do equilíbrio, de apoio instável e ou limitado, do controlo de orientação espacial, do ritmo e da agilidade”. É importante mencionar também que um dos alunos referiu que sentiu mudanças significativas no seu corpo, nomeadamente mais destreza e mais capacidade de mobilidade, sentindo-se mais leve e com mais controlo do corpo (Sousa s/d; Guerra, 1989). Informação registada também nas grelhas de observação: “Apesar de ser um aluno pesado nota-se uma evolução motora em termos de agilidade. Consegue executar ações motoras básicas e de deslocamento, mas tem pouca flexibilidade...”. De acordo com estes dados adquiridos, está a percepção de Padovan (2010), que considera que a dança contribui para o desenvolvimento do esquema corporal, desenvolvendo a coordenação motora (coordenação geral, lateralidade, coordenação segmentar). Também Macara (1998), com base na perspetiva de Gardner (1995, in Macara, 1998), considera que a dança proporciona às crianças vivências motoras, ou seja, acentua o sentido cinestésico-corporal.

Indo de encontro com as posições de alguns autores, encontra-se a opinião da Diretora, reforçada pela da Psicóloga, que considera que a dança contribui para o desenvolvimento motor das crianças a nível da expressão (Sousa, 1980; Sousa, 1986; Sousa, 2003a); Martins, 2002; Haselbach, 1989; Guerra, 1989); a nível corporal, a nível

físico (Sousa, s/d; Berge, 1975; Haselbach, 1989; Scarpato, 2001; Batalha, 2004; Macara, 1998; Padovan, 2010) e também promove a autoestima (Berge, 1975; Batalha 2004; Padovan, 2010). O movimento é mais coordenado e a dança agiliza e harmoniza os movimentos. Estes dados estão também registados nas notas de campo: “Através das vivências corporais estimei a motricidade das crianças, de forma a alcançar um desenvolvimento harmonioso e nesse sentido possibilitei: a consciência corporal, o esquema corporal, a lateralidade, a coordenação, a exploração do espaço e dos movimentos livres e próprios de cada um.” Quem defende exatamente o mesmo é Padovan (2010), o autor reforça o contributo da dança para o desenvolvimento do esquema corporal e para afirmação da lateralidade desenvolvendo a coordenação motora. Sousa (s/d), defende que é importante numa educação pelo movimento expressivo, colocar em primeiro plano os aspetos relacionados com o conhecimento do próprio corpo, seguindo: a exploração das possibilidades corporais; a perceção espacial e a exploração expressiva do espaço; a exploração expressiva do tempo; a qualidade de movimento.

Ainda no entender da Psicóloga, na dança os alunos aprendem a ouvir o som e reproduzem o movimento de acordo com o ritmo da música. Esta informação também está perceptível nas grelhas de observação: “Apesar das dificuldades inicialmente sentidas a nível rítmico, verificamos uma melhoria acentuada neste aspeto.” De acordo com estes dados Padovan (2010) apresenta um dos objetivos cognitivos que se trabalha através da dança: a perceção sonora e musical. A importância da música, dos sons, do ritmo, também é referida por Berge (1975), segundo a autora a música ajuda-nos a sair do nosso estreito condicionamento, abre o espírito, novos horizontes. A autora crê que uma formação musical ativa e viva nunca deve ser dissociada da aprendizagem do movimento, porque a música leva o corpo a mover-se no espaço. Ouvir e compreender a música contribui para proporcionar prazer e a conquista do sentido espacial.

Neste ponto certificamo-nos da importância da dança no desenvolvimento motor, contudo, podemos já observar que alguns participantes e autores fazem referência da contribuição da dança noutros âmbitos. Por isso, no próximo ponto iremos aferir se esta modalidade promove as relações sociais.

5.1.3. Perspetivas sobre o Contributo da Modalidade Artística de Dança no Desenvolvimento Social das Crianças (Objetivo 2)

Analizamos agora os dados acerca da perceção dos entrevistados sobre a contribuição da dança para o desenvolvimento das crianças a nível das **competências sociais**.

Assim sendo, na opinião da Psicóloga, o trabalho de grupo desenvolvido nas aulas de dança, fruto do processo de trabalho, ajuda a limar comportamentos desajustados e aproxima os alunos das diversas turmas. No recreio presenciou um aumento de contacto entre os alunos, onde inclusivé verificou que, alguns deles, alertavam os colegas para fazer cumprir certos comportamentos discutidos e trabalhados nas aulas. Para corroborar estes dados, Santos e Morato (2002) consideram que o trabalho de grupo consiste numa intervenção privilegiada que incide a nível do contexto relacional. Padovan (2010) distingue a dança como sendo uma atividade coletiva que se realiza num contexto de jogo e divertimento, favorecendo o sentido de pertença e de coesão, contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos relacionais coerentes, acentuando os sentimentos coletivos e de autocontrolo e alimentando a cooperação tendo em vista a obtenção de um fim comum. O autor apresenta os objetivos relacionais: socialização, cooperação e integração. Também Haselbach (1989) acredita que as formas sociais da improvisação, podem contribuir consideravelmente para estimular a comunicação e o relacionamento do grupo, uma vez que nas atividades relativamente livres, podem se desenvolver independências e disposições, responsabilidades e adaptações até alcançar a cooperação independente. Nesta perspetiva Marques (2003) considera que aprender uma dança significa antes de tudo literalmente incorporar valores e atitudes.

Todos os entrevistados mencionaram que tendo em conta a frequência na modalidade de dança, houve mudanças nos comportamentos dos alunos, sobretudo mais facilidade no contacto físico entre as crianças. Referiram que observaram muitas alterações no comportamento dos alunos que provém das atividades realizadas na sala de aula, nomeadamente: mudança de atitudes; evolução na forma de estar dentro e fora do contexto de sala de aula; um aumento dos índices e dos níveis de concentração; relaxamento; ritmo; coordenação; autoestima; autoconfiança; interajuda; cooperação; mais autocontrolo; responsabilidade; no saber esperar; na conduta social e no respeito

pela diferença. Testemunhando estes significados as crianças têm noção dos resultados obtidos (do antes e do depois) provenientes das aulas de dança, consideram que esta modalidade teve muita influência no seu comportamento, porque se sentem muito melhor. Reconhecem que antes de frequentarem as aulas de dança, não conseguiam trabalhar em grupo e que agora já conseguem trabalhar em conjunto, partilhar ideias, ouvir e concordar/discordar com os outros (Santos & Morato, 2002; Rief & Heimburge, 2006; Simões, 2007; Padovan, 2010).

Os alunos neste indicador revelaram que antes de frequentar as aulas de dança eram mais agressivos e que ao longo das aulas foram moderando o seu comportamento, pois no entender do *focus group* nas aulas de dança aprenderam: a comportar-se bem, a respeitar o outro, a pensar antes de agir, a agir corretamente e a saber ouvir o outro. Sentem diferenças significativas na forma como lidavam uns com os outros e acham que a dança contribuiu para aprofundar os laços de amizade entre eles, que se ajudam mutuamente, conversam uns com os outros sobre problemas e principalmente sentem que melhoraram o seu comportamento. Reconhecem que a dança contribuiu para adquirirem um comportamento assertivo, para utilizar regras de conduta e de socialização (Padovan, 2010).

Constatam que antes se zangavam, eram mais agressivos, egoístas, selvagens, portavam-se mal, não sabiam estar e que tinham dificuldade em respeitar a sua vez. Neste sentido, Santos (2006) vê a dança como um recurso artístico-expressivo, uma abordagem corporal holística, para procurar modificar dimensões internas do indivíduo com posterior impacto na transformação das relações interpessoais. Os Professores também verificaram menos reações agressivas ao toque e uma interpretação mais pacífica do toque do outro. Como súmula destes dados, apresentamos o registo das notas de campo: "Nem sempre foi fácil trabalhar com estes alunos, inicialmente foi desgastante e desmotivador, mas aos poucos fui aprendendo a lidar com eles, a conquistá-los e a envolvê-los numa aprendizagem profícua e empreendedora. Por vezes, tive de adaptar as atividades propostas, utilizar diferentes estratégias ou alterar a planificação utilizando a pedagogia de situação para conseguir "prendê-los" à atividade,

privilegiando o momento presente, assente no método indutivo, valorizando a imprevisibilidade e o momento pedagógico.”

As crianças acham que como reflexo das aulas de dança, agora portam-se bem, são responsáveis, educados e sentem que brincam uns com os outros. Além disso, consideram que estão mais recetivos a respeitar ideias e a trabalhar em equipa, a ouvir, a partilhar e a aceitar a opinião dos outros. Na opinião de Simões (2011), existe necessidade de desenvolver práticas e estratégias de intervenção para atingir uma resposta adequada a determinadas situações. Através de abordagens terapêuticas com mediadores artístico-expressivos, neste caso a dança, funciona como impulsionador de várias áreas de desenvolvimento e de competências pessoais e sociais.

Apresentado assim o conteúdo de informação revelado pelos intervenientes, vejamos quais os autores que apoiam a interpretação destes dados. Para Padovan (2010) a dança favorece a socialização, facilita a integração, promove relações dinâmicas e estimula a autoestima, para além disso, ajuda a atenuar a agressividade, a procurar bem-estar e segurança e a favorecer o relaxamento e a harmonia entre a mente, o corpo e o espírito, em perfeita sintonia. O autor considera ainda que, com base no respeito das regras, a dança de grupo incrementa a confiança em si próprio e nos outros com conseqüente melhoramento dos processos de autoestima. Por intermédio da dança é possível estimular a aquisição de qualidades pessoais como a autoestima e a confiança em si próprio. Carvajal e colaboradores (1997) mostram-nos a utilidade de integrar todos os recursos expressivos ao Homem, através da expressão pelo corpo, como base expressiva de emoções, afetos, sentimentos, pensamentos, como veículo de comunicação e recurso de diálogo com os outros. Mas, Simões (2007) declara que para passar do conhecimento à ação, é necessário que o indivíduo tenha oportunidade para praticar esses comportamentos e que esses mesmos comportamentos sejam reforçados. Assim sendo, consideramos que a dança, através de exercícios e de jogos, pode muito bem criar um espaço para modelar, corrigir e reforçar comportamentos. Neste sentido, na opinião de Rief e Heimburge (2006), na maior parte das salas de aulas, os comportamentos dos alunos podem ser geridos com recurso à estruturação básica do ambiente, nomeadamente estabelecendo regras e conseqüências que serão reforçadas de forma consistente. As autoras defendem que o ambiente da sala de aula, as atividades, as estratégias, os apoios e as intervenções, permitirão a todos os alunos desenvolverem a

autoestima, para serem bem-sucedidos, todas as crianças necessitam de experienciar e de interiorizar sentimentos positivos acerca de si mesmas, sentindo que são capazes, alunos competentes e indivíduos valorizados, respeitados e apreciados. Santos e Morato (2002) consideram que a função motora ou o movimento edifica-se como a comunicação e a interação com o mundo exterior, a prática de atividades lúdicas em forma de jogos e ritmos, estimulando a harmonia de movimentos voluntários e a respetiva capacidade de controlo, fomenta a interação social (cooperação), através do estabelecimento de regras. A intervenção deverá incidir essencialmente sobre a adequação do comportamento social e os principais objetivos estabelecidos constituem: a melhoria do seu rendimento escolar (otimização do seu potencial cognitivo), a adequação do seu repertório social de modo a enriquecer a sua esfera social, a generalização dos conhecimentos adquiridos à vida quotidiana, bem como questões de conduta diária. Assim sendo, Batalha (2004) defende que para evitar comportamentos de desvio o Professor deve apelar para atitudes de responsabilidade e respeito pelas condutas estabelecidas. Também na opinião de Cardoso (1982), o movimento torna-se um meio a utilizar para exercitar nas crianças temperamentos e formar caracteres. No entanto Marques (2003) encara o conhecimento, a vivência e a recriação de valores, costumes e crenças como significativos para as nossas vivências em corpo, tempo e espaço na coletividade da sociedade contemporânea. Concordando com estas ideias, Santos (1997) explica que a criança e o jovem têm necessidades biopsicosociais, cujo objetivo principal é a sua integração na sociedade. Sousa (s/d) considera que a dança tem valor social, na medida em que fomenta toda a interligação com o outro, com outros e com os padrões e terminologia simbólica da cultura em que a criança vive.

É através do contacto direto com as crianças (avaliação contínua), dos feedbacks transmitidos e das atitudes que as crianças tomam, que os docentes verificam a aquisição de competências sociais (no dia-a-dia, no contexto sala de aula, no palco, na relação com os outros, no recreio, quando há visitas de estudo). Segundo a Diretora da escola, houve resultados positivos no desenvolvimento dos alunos ao longo do ano letivo e verifica essa evolução significativa num TODO, através dos espetáculos, dos registos de vídeo, desde o início até ao culminar do ano letivo. Retiramos informação

complementar a esta, do registo de vídeo, em dois momentos, no início e no fim do ano letivo: “Verificamos que, nesta festa as crianças, não têm ainda a perceção de estar em palco, pois falam, chamam a atenção dos colegas, distraem-se com facilidade e têm dificuldade em respeitar o silêncio.”; “Relativamente aos alunos, aderiram e participaram com empenho e estiveram no palco concentrados, respeitando a sequência do programa.”; “Os alunos estiveram divertidos e empenhados, mostrando em palco o trabalho criado por eles e demonstrando que já conseguem estar com atenção respeitando as regras.” Também retiramos informação que complementa estes dados das notas de campo: “No palco estiveram concentrados, empenhados, expressivos e aplicaram o que trabalhamos com energia e alegria. Ajudam os outros colegas a manterem o silêncio e a respeitarem os colegas.”

Como já vimos, são vários os autores que explicam que uma forma de aferir o trabalho desenvolvido é sem dúvida as apresentações em palco, pois os espetáculos são benéficos e servem para mostrar em palco o culminar de todo um processo, consciente de que o processo de aprendizagem é muito mais importante do que o produto final (Batalha, 2004; Macara, 1998; Padovan, 2010; DSEAM, 2011).

Nas notas de campo no terceiro período consta que “Notou-se uma evolução significativamente a nível social: no cumprimento das regras, no respeito pelo outro, no esperar pela sua vez, na tolerância, no trabalho em equipa, na resolução de conflitos, na autoestima”. Todos estes propósitos estão inerentes na perspetiva de que através do movimento, dos jogos, das atividades didáticas, educamos para o saber estar desenvolvendo atitudes assertivas e trabalhando valores e estes intuitos, como já vimos, são defendidos por diversos autores (Cardoso, 1982; Jacques Delors *et al*, 1996; Martins, 2002; Santos & Morato, 2002; Marques, 2003; Batalha, 2004; Rief & Heimburge, 2006; Simões, 2007; Padovan, 2010).

Segundo a Diretora, as crianças manifestaram estar mais calmas, capazes de refletir, de pensar, de agir, têm mais consciência do espaço de partilha e do saber estar com os outros. Esta informação como já apreciamos anteriormente vai ao encontro dos quatro pilares da educação elaborado por Jacques Delors e colaboradores (1996), que defende que é necessário encaminhar o aluno à ação-sensação-reflexão, para contribuir para este: *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos*. Também Martins (2002) considera que os jogos, as expressões, e todas as

valiosas técnicas educativas desenvolvem a iniciativa, a responsabilidade, permitindo a cada um de nós, a realização da personalidade e a inserção voluntária na sociedade: o saber estar em grupo e em comunidade, o saber fazer agir corretamente numa educação baseada em valores, o saber ser globalmente harmonioso contribuindo também para diminuir as desigualdades e para lutar contra todas e quaisquer formas de exclusão.

Através do registo das grelhas de observação, também apuramos que “...todas as crianças sempre que solicitadas cooperam e têm espírito de iniciativa. Houve uma melhoria acentuada no cumprimento das regras da sala, assim como das normas de convivência, no entanto existem alguns aspetos que têm vindo a melhorar significativamente, mas que ainda precisam de ser amadurecidos, tais como, o respeito pelos colegas, o autocontrole, a capacidade de ouvir e esperar pela sua vez, contudo reforçamos que a maioria dos alunos evoluíram positivamente nestes parâmetros.” Estes dados só reforçam a ideia de que para estabelecer um ambiente favorável à disciplina e manter os alunos interessados, é importante atuar ao nível da prevenção da indisciplina, regulando o comportamento dos alunos de acordo com as regras estabelecidas, fomentando comportamentos apropriados com base numa boa e funcional organização das atividades, indo assim de encontro com a perceção de Batalha (2004), sobre o valor educativo da dança.

5.1.4. Perspetivas sobre a Dança como Recurso Essencial para a Inclusão Social das Crianças com NEE (Objetivo 3)

Analisamos agora o conteúdo dos discursos dos participantes e das observações registadas de forma a apurar os impactos do programa em causa como instrumento para permitir a inclusão das crianças com NEE, tendo por base os pressupostos teóricos.

Os alunos consideram que a dança é importante para eles, porque é uma experiência gratificante, trabalha o corpo, permite apresentar aos outros o talento de cada um, ensina a conviver, a respeitar e a ouvir e também porque é divertido. Das notas de campo extraímos a seguinte informação: “Estiveram muito animados neste dia, usaram alguns disfarces e fizeram algumas brincadeiras de carnaval. No palco estiveram expressivos a dançar. Pediram-me no final da festa para colocar música de carnaval

porque queriam fazer um “Baile de Carnaval”, dançaram livremente e aparentemente felizes.” De acordo com esta informação, sendo a dança recompensadora em vários aspetos, verificamos a perspetiva de alguns autores que defendem como essencial um ensino baseado numa educação holística com o objetivo de satisfazer as necessidades biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da criança, tal como considera Sousa (2003a); Santos, (2006); entre outros. Pois, a arte é uma componente importante na formação do ser humano e Batalha (2004) olha para a arte como uma das formas de expressão possível do homem: criar, interpretar, fruir e apreciar, tornando favorável o desenvolvimento humano e a integração de saberes numa visão ampla e holística da educação. Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, a dança apresenta como competências essenciais: Interpretação, Composição e Apreciação.

Os alunos também referiram que a dança é essencial para eles, porque é uma forma de comunicar e de transmitir mensagens e gostam de exteriorizar sentimentos e emoções, para além disso proporciona sensações de bem-estar e converte-se num espaço de aprendizagem e lazer (Berge, 1975; Batalha, 2004; Damásio, 2003).

Desta forma, valorizam a dança como veículo de transmitir intenções para partilhar com o público o que sentem. Estes dados estão perceptíveis nas notas de campo: “Através da observação e dos registos fui tirando ilações do que as crianças iam criando, exprimindo, tendo dificuldades, e fui adaptando e ajustando o aprofundamento das descobertas e potenciando o saber, o saber fazer, o saber ser.”

Ora, Macara (1998), considera que a dança é um movimento do pensar, é tradução de movimentos, com um propósito comunicacional que pressupõe uma leitura. Vários autores realçam os intervenientes do processo coreográfico, pois a dança constrói-se em função: do Ato de Criar (criação coreográfica), do Ato de Dançar (interpretar e mostrar ao outros) e do Ato de Observar (espetador) (Macara, 1998; Batalha & Xarez, 1999, Batalha, 2004). Por sua vez, Sousa (1980) defende o valor educativo das expressões, pois é um veículo de expressão, de conhecimento de nós mesmos e de tudo o que nos rodeia e torna-se por isso, num modo globalizador próprio da criança, onde se desenvolvem gestos, movimentos, atitudes, e todos os meios expressivos que possui, revelando o seu mundo interior. Contudo, Santos (s/d) aprecia o corpo como um instrumento original do desenvolvimento das potencialidades e capacidades expressivas e comunicativas, próprias da espécie humana e Berge (1975) diz-nos que a educação do

movimento favorece a harmonia psicossomática dos alunos e que é fundamental partir do corpo para despertar libertadoras tomadas de consciência.

Mas, para além dos alunos, a Psicóloga reforça igualmente estes aspetos e especifica que através da expressão corporal, as crianças conseguem exteriorizar os sentimentos, pois a dança e a música são áreas muito importantes para os alunos com NEE, segundo a mesma, eles podem exteriorizar o que sentem através do movimento. Este é um dos conceitos defendido por Laban (1990) o movimento deve ser utilizado como um instrumento de expressão. Berge, (1975) também contempla a dança como resultado da espontaneidade dos movimentos. Batalha e Xarez (1999) consideram a dança, não só, como tradução de movimentos, mas também como pensamento que transporta sentido. Santos e Morato (2002) afirmam que utilizar o corpo, como o primeiro instrumento disponível, é um dos princípios no qual nos devemos basear para as intervenções, partindo sempre do lado concreto das atividades. No seguimento desta ideia Haselbach (1989) valoriza a improvisação como criação, conduz de dentro para fora. Para terminar, na perspetiva de Sousa (2003a), quando a criança se exprime faz com intuito de descarregar as suas tensões internas, como exteriorização dos seus mais íntimos sentimentos e emoções, sem ter o objetivo de criar qualquer forma de arte destinada a ser analisada e julgada por outrém.

Particularmente um dos Docentes considerou ainda, que a dança ajudou a modelar certos comportamentos hiperativos. O que vem comprovar que é essencial criar um ambiente de aprendizagem motivador e confortável, que tenha em consideração todo o leque de diversidade que caracteriza os alunos, pois nas nossas salas de aula, os professores podem encontrar alunos com DDA/DDAH (desordens por défice de atenção com ou sem hiperatividade), com dificuldades de aprendizagem (DA) e um grande número de crianças que crescem em ambientes familiares e em condições de vida que os colocam “em risco” (Rief & Heimburge, 2006).

Para todos os Professores a modalidade de dança contribui para a inclusão social das crianças com NEE, pois permite que os alunos partilhem vivências e se sintam valorizados, promovendo assim a sua autoestima e também porque ajuda na tolerância, aceitando as diferenças entre eles. De forma a complementar estes dados encontramos

no registo de vídeo a seguinte informação: “Os docentes da escola participaram de forma ativa na dramatização do Auto de Natal, o que permitiu um maior envolvimento entre todos e uma maior valorização da ação educativa, tendo como base as dimensões expressivas, afetivas e sociais dos alunos.” Indo de encontro com estes dados, apresentamos a perspetiva de Rief e Heimburge (2006), pois consideram que o trabalho do professor consiste essencialmente em assegurar que cada um dos seus alunos sinta que é um elemento vital para a “comunidade”, valorizado e respeitado pela sua individualidade. Para as autoras, o professor não só ensina inúmeros comportamentos e aptidões académicas, como também exerce uma grande influência na forma como os seus alunos aceitam e apreciam as diferenças existentes em todos nós. Barral (2002) afirma que a dança é um excelente recurso para fomentar a inclusão social, porque à medida que a autoestima dos intérpretes aumenta, as suas relações sociais também evoluem. Assim sendo, a inclusão social, para Sasaki (1997), tem por objetivo a construção de uma sociedade, que engloba verdadeiramente todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, tais como: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida.

Por fim, um dos Professores referiu que, através da dança, as crianças com NEE participaram ativamente na modalidade, o que contribuiu para adquirirem aprendizagens significativas (noções corporais, numeração, lateralidade, etc.). O Professor refere que estas crianças podem até ter mais necessidade de utilizar este tipo de atividade para se integrarem, pois acabam por deixar de se sentirem segregados pela sociedade, porque estão integrados numa atividade que todos podem participar. Assim sendo, para Martins (2002) os alunos desenvolvem competências educativas e sociais através do ensino das expressões artísticas permitindo a inclusão. Por uma perspetiva terapêutica torna-se fundamental incluir as expressões artísticas em contextos educativos e culturais como forma pertinente e fecunda de intervir em processos de cura, de integração, de inclusão (Martins, 2002; Santos, 2006; Simões, 2011).

Outro aspeto importante a extrair do conteúdo de informação dos Docentes, é o facto de encararem a dança como forma de expressão, dentro da escola, mas também fora da escola. Os participantes referem que há toda uma série de envolverias que são reflexo da modalidade de dança com impacto marcante nos alunos com NEE,

nomeadamente, a partilha das vivências da aula de dança noutros espaços fora da escola (em casa com a família, com os amigos, etc.). Scarpato (2001) apresenta também a perspetiva de Freinet (1974), valorizando as técnicas pedagógicas para trazer à sala de aula o interesse, a alegria e a cooperação acentuando que a escola precisa realizar experiências com o corpo dos alunos, porque no entender de Freinet a criança tem necessidade de agir, criar e trabalhar, dedicar-se a uma atividade individual e socialmente útil.

Outro impacto evidente e até extensivo à família é verificado por um dos Docentes, quando este revela que uma das crianças pediu à mãe para inscrevê-la fora da escola na modalidade de dança, valorizando assim o trabalho iniciado na escola. Tudo porque a dança representa um campo de expressão do movimento, sendo este inerente à vida e à infância, estando diretamente relacionado ao desenvolvimento da criança (Nanni, 1995, in Macara, 1998). De acordo com esta perspetiva para Leenhardt (1997), a criança espontaneamente soluciona os seus próprios conflitos internos e ultrapassa-os, através de uma pedagogia ativa e dinâmica, trata-se pois de proporcionar-lhe vivências, que ponham à prova a sensibilidade da criança, fazendo com que se sintam bem consigo mesma e com os outros.

Quanto aos momentos de interação, os alunos relataram que a dança cria espaço para se relacionarem com outras pessoas, nomeadamente com toda a comunidade educativa (com os colegas, com os Professores, com os pais...) com as pessoas que os visitam, com os convidados especiais (secretário da educação e a sua equipa, colaboradores...) criando laços e fomentando novas amizades. Consideram importante ter público para assistir às suas *performances*, que os valorize e que transmita feedback sobre as mesmas. No seguimento responderam também que é fundamental transmitir as mensagens ao público que assiste e que os valoriza (Santos, (s/d); Martins, 2002; Batalha, 2004). Consideram igualmente que a dança é importante porque facilita o convívio, a partilha e transmite alegria (Sousa, s/d; Marques, 1997; Sousa, 2003b; Batalha 2004).

O *focus group* também mencionou que a dança ajudou na relação estabelecida entre os colegas da própria sala e que a dança perpetuou essa relação na celebração das

festividades, nas festas da escola e durante os espetáculos. Ora, nesta perspetiva Martins (2002) salienta a importância dos docentes organizarem as suas práticas criativas de intervenção, estruturando a prática letiva a partir de temas, festividades, centros de interesse, concetualizando e canalizando os estímulos ambientais, para que se fomente situações de aprendizagem, comunicação, intercâmbio, criação e socialização. A Lei de Bases do Sistema Educativo 344/90 declara que a educação pela arte deve-se inserir na escola ativa e nela procurar promover a criatividade na criança, considerando esta como meio de formação e de integração numa escolaridade pedagogicamente aberta e significativa.

Um impacto diretamente visível referido pelos Docentes é sem dúvida a alegria manifestada pela reação das crianças nos momentos de interação e porque a dança não é uma modalidade que se cinja a um espaço fechado, apresenta um vasto leque de realidades e acontecimentos que têm um efeito abrangente. Deste modo, Martins (2002) defende que a educação deve ser entendida como um processo criativo e dinâmico que exige uma participação ativa por parte de todos os agentes implicados, pois é certamente através das estratégias, técnicas, métodos pedagógico-didáticos, aplicados de forma aberta e flexível, que cada criança vai desenvolver as suas potencialidades individuais. Todos estes princípios ajudam a criar um ambiente envolvente, onde o aluno sente-se integrado, mantendo-se interessado, empenhado e participativo, proporcionando através de uma prática constante das expressões artísticas o desenvolvimento global e harmonioso das crianças. Para finalizar, achamos pertinente referir a opinião de Rief e Heimburge (2006) pois, a maneira como os Professores interagem com os alunos, o ambiente que criam, o currículo e os métodos que usam para os ensinar afetam significativamente a motivação e o sucesso destes na sala de aula. Todos os alunos querem ter sucesso na escola e desenvolver competências e aptidões, querem se divertir, fazer amigos, ser aceites e sentir que fazem parte da “comunidade”.

Segundo a Psicóloga da escola, é muito importante a dança na inclusão, porque as dificuldades ou as limitações sentidas pelos alunos, não devem preponderar nas vivências das crianças. Segundo Sousa (2003a) as artes, constituindo a linguagem dos afetos (emoções, sentimentos), oferecem uma possibilidade única de desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada da personalidade. Estas vivências proporcionam oportunidades para as crianças olharem para si próprias e para os

acontecimentos das suas vidas e usá-las como parte da sua construção como pessoas. Assim sendo, Sasaki (1997) considera que o termo necessidades especiais é utilizado com um significado mais amplo do que estamos habituados a supor, estas podem resultar de condições atípicas, tais como: dificuldade de aprendizagem, problemas de conduta, distúrbio de défice de atenção com hiperatividade, distúrbio obsessivo compulsivo, síndrome de Tourette, distúrbios emocionais entre outros. Como tal, Sasaki (1997) defende que a prática da inclusão social assenta em alguns princípios: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. Desta forma, Sousa (s/d) salienta que a dança educativa não tem como finalidade a vertente artística, mas sim a formação da criança.

Ainda no entender desta especialista, a modalidade promove a inclusão através da dança, porque a dança junta todos. Como já tivemos oportunidade de verificar anteriormente, existem estudos que têm demonstrado os contributos da dança inclusiva ao nível da qualidade de vida das pessoas com deficiência, evidenciando melhorias quer a nível físico, sensorial, cognitivo e emocional, quer na concretização de níveis mais altos de inclusão social (Zuchetto, s/d.; Barral, 2002; Santos, 2006; Maciel, Camargo e Júnior, 2009; Simões, 2011). A educação inclusiva é encarada, segundo Rodrigues (2006), como estratégia da educação para todos. Para Correia (2003), a inclusão é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo, oferecendo recursos e melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão e oferecer a integração escolar em busca de uma escola para todos. Ora, segundo Sousa (s/d) a dança educativa tem aspetos de prevenção e de terapêutica psicológica, na medida em que pode ser preventivo de problemas e em que pelas expressões se podem efetuar compensações. Segundo a revista de Artes e Cultura, Barral (2008) encara a dança como agente de inclusão, pois é um excelente recurso auxiliar neste processo, este conceito de dança inclusiva foi criado por Amoedo Barral em 2002. Deste modo, Sasaki (1997) considera que é fundamental que os portadores de deficiência se envolvam com as artes e cultura

para se desenvolverem com maior plenitude enquanto pessoas. Neste sentido, Scarpatto (2001) e Sousa (2003a) consideram que a proposta de Rudolf Laban possibilita ao aluno expor-se pelos seus próprios movimentos, respeitando o *vocabulário de movimento* de cada um, contribuindo para o desenvolvimento físico, emocional e social do participante valorizando a construção do movimento e a participação ativa do aluno no contexto educativo. Dando continuidade a esta ideia, Vieira (1997) afirma que a dança advém da necessidade de expressão de cada um e surge no âmbito do relacionamento humano, tanto consigo próprio, com o outro, como com o seu contexto envolvente.

Como aspeto positivo, um dos docentes realçou que o desfrutar da música com alegria é visto de uma maneira artística, trabalhando assim na modalidade também a educação estética das crianças. Na perspetiva de Martins (2002), a criação de objetos tendo em vista a experiência estética, evoca três fatores presentes na arte: criação, objeto e experiência estética, que por sua vez estão interligados com o saber, o fazer e o sentir. Batalha (2004) também acredita que a Arte, especialmente a Dança, possibilita a origem das criações e de emoções estéticas que têm por base os aspetos neurobiológicos, como também privilegia o equipamento psicomotor. Para Berge (1975), é importante educar a recetividade sensorial, tão diferenciadamente quanto possível, de modo a despertar o sentido do belo, do verdadeiro e o prazer de criar beleza e verdade através do corpo. Sousa (1986) afirma que a expressão tem como finalidade proporcionar à criança meios para um mais completo e harmonioso desenvolvimento, através da capacidade expressiva, da criatividade e da comunicação artística, como também o seu espírito estético, a sua fantasia e tudo o que contribui para a sua formação de carácter.

5.1.5. Outros Aspetos Relevantes

Para dar início à conclusão da entrevista, analisamos os dados acerca da perceção dos entrevistados sobre o **posicionamento livre** sobre o tema destacando os **aspetos relevantes**.

Um dos Professores apontou como aspeto relevante que a modalidade de dança representa uma forma de conseguir agregar todas as turmas, de fomentar o intercâmbio entre os alunos em geral, e também de fomentar a amizade entre eles. Através do registo de vídeo apuramos que o grupo de participantes também coopera em atividades com os

elementos da sua turma: “O grupo de participantes é composto por alunos das várias turmas e nesta apresentação verificamos a representação dos alunos por turma, ou seja cada elemento está integrado na sua própria turma”. Indo de encontro com o conceito de inclusão encarado por alguns autores (Sousa, s/d; Vieira, 1997; Sasaki, 1997; Barral, 2002; Correia, 2003; Rodrigues, 2006).

Outro Professor salientou que as aulas correram muito bem, tiveram sempre um caráter lúdico e dinâmico, criando espaço para os alunos divertirem-se, expressarem sentimentos através da música e apresentaram espírito de união e de equipa, aspetos referenciados por diversos autores (Berge, 1975; Sousa, 1980; Martins, 2002; Batalha, 2004; Sousa, 2005; Rief & Heimbrurge, 2006; Marques, 2003).

Tanto a Psicóloga, como a Diretora e um dos Docentes manifestaram interesse em manter a modalidade artística na escola e até mesmo aumentar o número de horas em projetos ligados à dança, porque esta traz muita alegria e benefícios às crianças. Para complementar estes dados, encontramos informação pertinente nas notas de campo: “Foi uma aula muito produtiva, os alunos estiveram sempre muito empenhados, participativos e atentos. Não houve nenhum registo negativo a apontar, trabalharam coesos, partilharam ideias, sentimentos e conseguimos criar com base nessas perceções partes da coreografia que nas próximas aulas iremos juntar e criar melhor a sequência.” Indo assim de encontro com os vários estudos que demonstram o contributo e o valor da dança no contexto educativo (Marques, 1997; Santos, 1997; Ferrari, 1999; Scarpato 2001; Batalha, 2004; Ostetto, 2009; Camargo, 2010).

A Diretora mostrou reconhecimento do trabalho desenvolvido ao longo do ano com as crianças, salientando que está consciente do impacto positivo que a dança teve no desenvolvimento das mesmas, pois confirma que os alunos tiveram uma aprendizagem significativa e manifestou interesse em manter a modalidade artística de dança na escola. Também os alunos consideraram que a dança é importante para as suas vidas, enalteceram o apoio e a atenção prestada na dinâmica estabelecida nas aulas, no processo ensino-aprendizagem e na relação Professor/alunos e realçaram que é importante para o grupo de alunos continuar com a atividade no próximo ano letivo, manifestando o seu descontentamento se eventualmente tal não acontecer.

Todas estas percepções dos entrevistados contribuem para valorizar e enaltecer o que os vários autores defendem acerca do valor das artes, das expressões e particularmente da dança no contexto educativo. Considerando o impacto positivo que a dança tem para o desenvolvimento das crianças e jovens, Sousa (2003a) diz-nos que os aspetos de desenvolvimento biológico, cognitivo, social e motor, são amplamente contemplados na Educação pela Arte e que esta proporciona, um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança. Permite colocar em ação toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (catarse, compensação, deslocação, ab-reação, sublimação, etc.) e robustecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida. Esta ideia é defendida por Simões (2007), que nos apresenta os comportamentos de risco e a importância da resiliência.

Também Read (In Sousa, 2003a) vê a educação pela arte, uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir, dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afetam a criança e o adolescente. Sousa (2003a) considera que objetivo não são as artes, mas a Educação, considerando as artes como uma das metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor. Este autor defende que a educação artística contribui para um melhor desenvolvimento da pessoa, no seu todo.

Conclusão

Ao longo da presente dissertação analisámos a prática letiva da modalidade de dança no contexto escolar, com crianças com NEE numa escola da Região Autónoma da Madeira. Utilizámos uma metodologia centrada na investigação-ação, assente no paradigma qualitativo e através das técnicas e instrumentos de recolha de dados, baseadas na observação participante (apoiada por grelhas de observação, registos vídeo e notas de campo) e em entrevistas individuais e de *focus group* a diferentes intervenientes no processo. Tivemos acesso à informação dos resultados, que foram analisados e interpretados de forma a dar resposta à questão de partida desta investigação: Em que medida a modalidade artística de dança promovida junto de crianças com NEE de uma escola básica de 1º ciclo, na Região Autónoma da Madeira, pode ajudar a desenvolver competências nas esferas motora e social? Para tal, delineamos os seguintes objetivos:

1. *Verificar a perspetiva dos vários intervenientes sobre o programa de **dança** trabalhado com estas crianças, como **modalidade artística** e como meio de expressão e comunicação;*
2. *Averiguar se, na perspetiva dos vários intervenientes, este programa contribui para o desenvolvimento das crianças a nível **motor e a nível social**;*
3. *Analisar a perspetiva dos intervenientes sobre os impactos do programa em causa como instrumento para permitir a **inclusão** das crianças com NEE.*

Analisámos a perspetiva dos vários intervenientes sobre os objetivos propostos, que nos permitiu concluir que o contributo das aulas de modalidade artística de dança se fez sentir em várias dimensões. Num primeiro momento analisámos a perspetiva dos vários intervenientes sobre o programa de dança trabalhado com as crianças, participantes no estudo, como modalidade artística e como meio de expressão e comunicação. Os resultados obtidos mostram o contributo positivo da dança como modalidade artística na escola e revelam o significado e a importância que esta tem na vida escolar para os intervenientes.

Aferimos os impactos/contribuições desta modalidade, pois segundo os intervenientes, acarreta muitos benefícios e é fundamental para o desenvolvimento dos alunos com NEE, pois funciona como um complemento importante para o currículo em vários aspetos: promove a criatividade (Haselbach, 1989; Batalha, 2004); fomenta o contacto físico e a interação (Cardoso, 1997; Batalha, 2004); desenvolve a expressão (Sousa, 1980; Sousa 1986; Haselbach, 1989; Guerra, 1989; Martins, 2002; Sousa, 2003a); incentiva a exploração espacial (Batalha, 2004; Padovan, 2010); trabalha a coordenação motora (Scarpato, 2001; Batalha, 2004); facilita a socialização (Scarpato, 2001; Batalha, 2004); estimula o plano da amizade e da afetividade (Padovan, 2010); eleva a autoestima (Berge, 1975; Batalha 2004; Padovan, 2010) e a autoconfiança (Berge, 1975; Batalha, 2004).

A dança é também assumida na vertente de apoio lúdico-pedagógico (Landier *et al.*, 1999; Martins, 2002; Sousa, s/d;), contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças (Scarpato, 2001; Batalha, 2004), fazendo despertar nestas sentimentos de conforto e alegria (Martins, 2002; Batalha, 2004), favorecendo o seu desenvolvimento no seu todo (Landier *et al.*, colaboradores, 1999; Read, In Sousa 2003a). Para além disso, os intervenientes apontam como importante o processo de ensino/aprendizagem, da relação pedagógica, da dinâmica das atividades e da relação existente entre professor/alunos e alunos/alunos (Martins, 2002). Consideram também que a dança faz a ponte com outras áreas de conhecimento, fomentando a interdisciplinaridade (Martins, 2002; Sousa, 2003b; Padovan, 2010).

Conferimos que a dança oferece um espaço de integração onde as crianças com NEE têm o direito de mostrar que são iguais aos outros, independentemente da sua limitação, porque podem dançar (Sasaki, 1997; Barral, 2002; Correia, 2003; Rodrigues, 2006). Identificámos ainda outros efeitos que esta modalidade tem para os participantes desta investigação, nomeadamente oferece a possibilidade de se libertarem, pois sentem que a dança promove o seu desenvolvimento harmonioso e integral, desde a consciencialização corporal, coordenação motora, o ritmo, a expressão, respeitando o ritmo de cada um (Haselbach, 1989; Sasaki, 1997; Marques, 1997; Santos, 1997; Ferrari, 1999; Scarpato 2001; Martins, 2002; Batalha, 2004; Ostetto, 2009; Camargo, 2010). Os alunos reconhecem que a dança é um meio para chegar ao palco, onde se

podem divertir e, ao mesmo tempo, aplicar os conhecimentos aprendidos, sentindo-se felizes (Batalha, 2004).

Num segundo momento averiguamos se, na perspetiva dos vários intervenientes, este programa contribuiu para o desenvolvimento das crianças a nível motor e/ou a nível social do saber ser/estar. Os resultados obtidos neste estudo permitem afirmar que este programa contribuiu para desenvolver as crianças tanto a nível motor como a nível social. No que diz respeito à **dimensão motora**, podemos averiguar que na perspetiva dos vários intervenientes, a dança permitiu a aquisição de várias competências: Conheceram e vivenciaram os elementos da dança - O corpo e o seu mapa; O espaço e suas grandes direções; A energia e as qualidades do movimento; as crianças adquiriram mais mobilidade física: destreza corporal, ritmo, coordenação, desenvoltura nos movimentos, exploração dos sentidos e mudanças corporais: expressão, postura, relaxamento, agilidade corporal, intenção e harmonia nos movimentos (Berge, 1975; Sousa, 1980, Sousa, 1986; Guerra, 1989; Laban, 1990; Carvajal et al. 1997; Haselbach, 1989; Marques, 1997; Santos, 1997; Macara 1998; Ferrari, 1999; Scarpato 2001; Batalha, 2004; Ostetto, 2009; Camargo, 2010; Padovan, 2010).

Na **dimensão social** verificámos uma mudança significativa na forma de estar dos alunos: uma maior aproximação dos alunos, respeito pelas diferenças e pelas ideias dos outros, aumento de autoestima, confiança, responsabilidade, mudança de atitudes e cumprimento de regras, acréscimo nos índices de concentração, interajuda, empatia, cooperação, autocontrolo, trabalho em equipa, menos agressividade e impulsividade (Haselbach, 1989; Jacques Delors *et al.*, 1996; Santos, 1997; Santos & Morato, 2002; Marques; 2003; Rief & Heimburge, 2006; Santos, 2006; Simões, 2007; Padovan, 2010; Simões, 2011; Sousa, s/d).

Por fim, analisamos a perspetiva dos intervenientes sobre os impactos do programa em causa, como instrumento para permitir a **inclusão das crianças com NEE**. Este objetivo esteve bem patente na análise do conteúdo da informação recolhida, os intervenientes consideram que a modalidade de dança é um veículo privilegiado para permitir a integração das crianças com NEE, porque as dificuldades ou as limitações

sentidas pelos alunos, não devem preponderar nas vivências das crianças, pois a dança junta todos, há uma tolerância na aceitação pela diferença, é uma forma de exteriorizar sentimentos dentro e fora da escola, facilita o convívio, há uma partilha de vivências, fomenta a relação e a valorização pessoal (Sasaki, 1997; Macara, 1998; Batalha & Xarez, 1999; Santos & Morato 2002; Barral, 2002; Batalha, 2004; Rief & Heimburge, 2006; Padovan, 2010).

Concluindo, as atividades promovidas junto do grupo alvo tiveram como intuito subjacente a utilização do movimento, como principal estratégia, através de situações-problema, para criar uma modificação relacional do indivíduo consigo próprio, com os objetos/materiais e com os outros. O conjunto de estratégias apresentado ao longo do ano letivo, ou seja, de toda a intervenção, foi inserido no caráter lúdico apresentado pelas atividades concretizadas (Santos & Morato, 2002). Assim sendo, na perspetiva dos vários intervenientes do estudo, os propósitos principais da dança no contexto escolar, promovida junto desta realidade, encontram-se na forma lúdica de proporcionar à criança a satisfação das suas necessidades expressivas (Sousa, 1980; Sousa, 1986) e de possibilitar o desenvolvimento pela ação prática do movimento corporal, da improvisação e da criatividade (Haselbach, 1989; Batalha, 2004). Ao mesmo tempo, permite através da dinâmica de grupo e do processo ensino/aprendizagem (Martins, 2002; Padovan, 2010) alcançar a autoestima e trabalhar as regras, fomentando a socialização, alcançando uma eficaz conduta social (Jacques Delors e colaboradores, 1996; Santos, 1997; Santos & Morato, 2002; Marques, 2003; Rief & Heimburge, 2006; Simões, 2007).

A prática da modalidade de dança foi caracterizada pela perceção do corpo como instrumento de descoberta (Laban, 1990; Scarpato, 2001) e pela dimensão relacional num contexto lúdico-afetivo (Padovan, 2010), respeitando o tempo de cada indivíduo e colocando-o perante o mundo da criatividade e da complexidade de trabalhar em grupo, facilitando-lhe a mudança de comportamentos que todo o processo de ensino-aprendizagem impõe (Haselbach, 1989; Sasaki, 1997; Marques, 1997; Santos, 1997; Ferrari, 1999; Scarpato 2001; Martins, 2002; Batalha, 2004; Ostetto, 2009; Camargo, 2010).

No cômputo geral, os contributos da modalidade evidenciam um impacto significativo no desenvolvimento das crianças quer a nível motor, quer a nível social, o

que reforça a importância da dança na escola e em contextos inclusivos (Macara 1998; Scarpato, 2001; Barral, 2002; Batalha 2004; Padovan, 2010).

Este estudo, assente numa metodologia centrada na investigação-ação contribuiu para atingir uma prática docente mais informada, rigorosa e científica, pois ao processar a recolha e produção de informação válida, para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que desenvolvemos, permitiu cientificar o ato educativo. Para além disso, ao questionar-nos e a questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, através da reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, compreendemos o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalhamos. Desencadeamos um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes (alunos, docentes, psicóloga, diretora), do processo educativo, permitindo ainda a participação de todos os implicados (Sanches, 2005). A escolha desta via de investigação tornou-se num excelente guia para orientar a prática educativa, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula (Arends, 1995, In. Sanches, 2005).

Após analisar e avaliar a pertinência deste projeto, consideramos que ajudou a melhorar o nosso olhar, da tripla função de animador-observador-participante, sobre a prática pedagógica, bem como a envolvimento das crianças nas atividades. Através da análise do estudo intensivo da relação educativa pela modalidade artística da dança e dos resultados encontrados, verificamos os conhecimentos efetivos adquiridos pelos alunos e a pertinência das atividades, o que conseqüentemente conduziram aos efeitos e impactos comprovados, possibilitando uma melhoria a nível da reorganização e da intervenção educativa, construindo conhecimento e contribuindo para a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Posteriormente à apresentação dos resultados, recordamos que se baseiam em estratégias de ação pedagógica e numa metodologia de trabalho com base numa realidade concreta e que funcionou com aquele grupo de participantes. Mas, por se tratar de um estudo qualitativo, o grupo restrito de participantes que apresentamos, não nos permite fazer generalizações, por isso, ele não é conclusivo em relação ao impacto real das aulas de dança para esta população de uma forma geral, mas certamente oferece

indícios fortes ou suficientes para que novas pesquisas investiguem a fundo o tema. Nesse sentido, recomendamos que, num âmbito mais geral, se realize o mesmo tipo de estudo, incidindo num dos seguintes tópicos:

- Analisar a modalidade artística de dança no contexto educativo, noutra dimensão com outros grupos de alunos com NEE;
- Analisar a modalidade artística de dança no contexto educativo com grupos de alunos sem NEE.

Este trabalho vem contribuir para enriquecer e fortalecer conhecimentos teórico-práticos, analisando, fundamentando e refletindo sobre a prática pedagógica e sobre as experiências vividas pelos alunos. Ao desenvolvê-lo, colocamos na ação, as experiências, refletimos sobre prática da disciplina, reafirmamos e atualizamos valores e conhecimentos, reafirmando as propostas de ação, indicando um horizonte de novos caminhos.

Referências Bibliográficas

- Almeida, H., Francisco, F., Teles, F., Barral, H., Victorino, M., Vieira, M., & Gomes da Silva S. (2008). *Boa União. Revista de Artes e Cultura*. Mês de maio. Centro de Artes de Espetáculo de Viseu/Associação Cultural e Pedagógica. Teatro Viriato. pp. 59-65.
- Almeida, L. (2010). *Introdução à Neurociência*. Arquitetura, função, interações e doença do Sistema Nervoso. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Aguilar, L. (1983). *Movimento e Drama no Ensino Primário-Cenário Pedagógico*. Faro: Teatro Laboratório.
- Balcells, M. (2000). *Expresión Corporal Y Danza*. Espanã Barcelona: INDE Publicaciones.
- Barral, H. (2002). *Dança Inclusiva em Contexto Artístico – Análise de duas companhias*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Serviços de Edições.
- Batalha, A. & Xarez, L. (1999). *Sistemática da Dança I. Projeto Taxonómico*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada. Edições FMH.
- Berge, Y. (1975). *Viver o Seu Corpo: Para uma Pedagogia do Movimento*. Coleção Educação Física e Desporto. Lisboa: Compendium.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caldas, A. & Nunes, M. (2010). *Introdução às Neurociências*. Lisboa: Universidade Católica Editora, Unipessoal.
- Caldas, A. & Nunes, M. (2012). *Neurociência e Cognição*. Lisboa: Universidade Católica Editora, Unipessoal.

Camargo, D. (2010). O corpo na escola no século XXI: práticas corporais de Le Boulch. *Jean Práxis Educativa*, 5 (2), pp. 233-235.

Cardoso, S. (1982). *O Movimento no Jardim de Infância. Manual para uma Educadora*. Lisboa: Edição do autor, Mira-estudos Gráficos Lda.

Carvajal, A., Cervera, J., Fernández, T., Fuentes, P., Hector V., & Garcia A. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil*, Volume VI Expressão Musical e Expressão Corporal Dramatização. (2ª. Ed.). Recursos para o Desenvolvimento do Currículo Escolar. Rio de Mouro: Editora Nova Presença.

Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Damáσιο, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa -As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Braga: Círculo de Leitores.

Damáσιο, A. (2010). *O Livro da Consciência* (1ª Edição). Braga: Círculo dos Leitores.

Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições Asa.

Eco, U. (1986). *A Definição da Arte*. Lisboa: Edições 70.

Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. (2006). *A Investigação como Metodologia. Projeto SER MAIS- Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

Ferrari, M. (1999). *A Dança das Crianças: Experiência de Ensino da Dança para Crianças Socialmente Desfavorecidas*. Dissertação de Mestrado. Instituto das Artes. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000188914> (consultado a 15/03/2012).

Guerra, R. (1989). *Uma metodologia para a dança moderna*. Cuba: Coleção estúdios teóricos – Arte Danzario.

- Haselbach, B. (1989). *Dança, Improvisação e Movimento*. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico S.A.
- Laban, R.(1990). *Dança Educativa Moderna*. S. Paulo: Editora Ícone.
- Landier, J.& Barret, G.(1999). *Expressão Dramática e Teatro*. Coleção pedagógicas. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Leenhardt, P. (1997). *A Criança e a Expressão Dramática* (4ª edição). Temas Pedagógicos. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lima J. & Pacheco J. (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Macara, A. (1998). Continentes em Movimento. *Atas de conferência: “Novas Tendências no Ensino da Dança”*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Departamento de Dança. Edições FMH.
- Maciel, L., Camargo, C., & Junior, G. (2009). Reflexões sobre a dança em cadeira de rodas, seus benefícios e contribuições na vida de deficientes físicos. *Revista do Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida*, 2(1). Disponível em:http://www.guanis.org/cpaqv/2/rcpaqv_vol02_2009_lilian_maciel.pdf. (Consultado a 13/03/2012).
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, I. (1997). Dançando na Escola. *MOTRIZ*, 3, (1), pp 20-28. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>. (Consultado a 08/11/2011).
- Marques, I. (2003). *Dançando na Escola*. S.Paulo: Cortez Editora.
- Martins, A. (2002). *Didática das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neumann, N. (2005). *Dançaterapia: Uma opção viável para as empresas em relação à qualidade de vida no trabalho?*. Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Administração. Universidade Federal do Rio grande do Sul. Porto Alegre: Departamento de Ciências Administrativas.

Departamento da Educação Básica (2001). Orientações Programáticas para o 1º ciclo do ensino básico, in *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Organização das Nações Unidas (1996). *Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*. Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.

Ostetto, L. (2009). Na Dança e na Educação: o Círculo como Princípio. *Educação e Pesquisa*, 35, (1), 165-176. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a12v35n1> (Consultado a 06/11/2012).

Padovan, M. (2010). *Dançar na Escola. Perspetivas e aproveitamento didático em contexto de sala de aula*. Porto. Fundação Calouste Gulbenkian.

Perrone, E. (1996). *Creche-Pré-Escola, Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: Editora Lda.

Projeto Educativo de Escola. (2011/2012). *Escola Básica de 1º Ciclo da Região Autónoma da Madeira*. Apresentado e aprovado a 15 de setembro de 2011 pelo Conselho Escolar.

Read, H. (1982). *A Educação pela Arte. Arte e Comunicação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Rief, F. & Heimburge, J. (2006). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. I Volume. Porto: Porto Editora.

Rief, F. & Heimburge, J. (2010). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. II Volume. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva, Estamos a Fazer Progressos?*. Universidade Técnica de Lisboa. Fórum de estudo de educação inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana. FMH Edições.

Saint-Exupéry, A. (1943). *O Príncipezinho*. Lisboa: Relógio D'Água.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. *Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Santos, A. (s/d). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, A. (1997). *O Contributo da Dança no Desenvolvimento da Coordenação das Crianças e Jovens*. Dissertação. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Porto.

Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

Santos, G. (2006). *Dançoterapia Integrativa na transformação de Relações Interpessoais*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora. (International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicologia, Nº 1, 2008. Volumem 3. ISSN: 0214-9877. pp: 163-172).(Consultado a 15/03/2014)

Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.

Scarpato, M. (1999). *O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física/Unicamp. Campinas.

Scarpato, M. (2001). Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. *Cadernos*

CEDES, 21, (53), pp.57-68. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000100004&lng=en&nrm=iso. (Consultado a 06/11/2011).

Sasaki, R. (1997). *Inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência no Mercado de Trabalho*. São Paulo: Manuscrito do Autor (não Publicado).

Simões, M. (2007). *Comportamentos de Risco na Adolescência*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Ministério da ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Simões, M. (2011). *Mediadores Artístico-Expressivos e Interação Social – Estudo de uma intervenção com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo*. Dissertação de Mestrado. Évora: Departamento de Psicologia Universidade de Évora. (International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicologia, Nº1-Vol.1, 2011. Volumem 1. ISSN: 0214-9877. pp: 369-378) (Consultado 16/03/2014)

Slade, P. (1987). *O Jogo Dramático Infantil*. S. Paulo: Summus.

Sousa, A. (1980). *A Expressão Dramática. Imitação Mímica Expressão Oral - Improvisação – Drama*. Lisboa: Básica Editora.

Sousa, A. (1986). *A Educação pelo Movimento Expressivo. Movimento-Música-Drama*. Lisboa: Básica Editora.

Sousa, A.(s/d). *A Dança Educativa Na Escola. Movimento Educativo- Expressão Corporal – Dança Criativa*. Lisboa: Básica Editora.

Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 1º Volume. Bases Psicopedagógicas. Coleção-Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 2º Volume. Drama e Dança. Coleção-Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Vieira, A. (1997). *Deste corpo que dança: O significado da dança para o indivíduo portador de lesão medular*. Dissertação de mestrado não publicada, UNICAMP, Campinas.

Xavier, J. (2011). *Psicologia da Educação. Educação parental: O significado da participação no grupo Laços de Inclusão*. Dissertação de Mestrado. Funchal. Universidade da Madeira.

Zuchetto, A. (s/d). *A contribuição da dança nas aquisições de movimento e expressão dos deficientes visuais*. Disponível em:

http://www.motricidade.com/index.php?option=com_content&view=article&id=186:a-contribuicao-da-danca-nas-aquisicoes-de-movimento-e-expressao-dos-deficientes-visuais&catid=51:necessidades-especiais&Itemid=90. (Consultado a 13/03/2012).

