

Repercussões da dança folclórica alemã sob a perspectiva de pessoas com deficiência e demais participantes

Repercussions of german folk dance from the perspective of people with disabilities and other participants

Repercusiones de la danza folclórica alemana desde la perspectiva de personas con discapacidad y otros participantes

Bruna Poliana Silva 

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, Brasil.

brunapolianasilva@hotmail.com

Mey de Abreu Van Munster 

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, Brasil.

mey@ufscar.br

Recebido em 17 de dezembro de 2024

Aprovado em 05 de dezembro de 2025

Publicado em 10 de dezembro de 2025

RESUMO

A dança folclórica alemã é caracterizada por ser praticada em grupo, com formações variadas, como círculos, linhas, quadrilhas, trios ou pares. As coreografias representam diferentes aspectos da cultura alemã, resgatando e preservando suas tradições por meio da dança. Entre os participantes, encontram-se pessoas com deficiência e sem deficiência. O objetivo deste estudo foi investigar as repercussões da dança folclórica alemã a partir das perspectivas de pessoas com deficiência, seus familiares, coordenadores e colegas. A pesquisa foi conduzida com uma abordagem qualitativa e exploratória, configurando-se como um estudo de caso. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas. A análise dos resultados foi realizada por meio de análise temática, subdividida em três seções: a) o significado da dança folclórica alemã para as pessoas com deficiência; b) impressões dos colegas e familiares; c) possibilidades do ensino sob a perspectiva dos coordenadores. Conclui-se que a dança folclórica alemã permite a inclusão de pessoas com e sem deficiência, preservando as tradições populares e promovendo um sentimento de pertencimento entre todos os participantes, influenciando positivamente a vida dos envolvidos.

Palavras-chave: Inclusão; Dança folclórica; Pessoa com deficiência.

ABSTRACT

German folk dance is characterized by being practiced in groups, with various formations such as circles, lines, square dances, trios, or pairs. The choreographies represent different aspects of German culture, aiming to rescue and preserve its traditions through dance. Among the participants, there are both people with and without disabilities. The objective of this study was to investigate the repercussions of German folk dance from the perspectives of people with disabilities, their families, coordinators, and peers. The research was conducted using a qualitative and exploratory approach, configured as a case study. Data were collected through questionnaires and semi-structured interviews. The results were analyzed using thematic analysis, subdivided into three sections: a) the meaning of German folk dance for people with disabilities; b) impressions from peers and family members; c) teaching possibilities from the perspective of coordinators. It is concluded that German folk dance allows the inclusion of people with and without disabilities, preserving popular traditions and fostering a sense of belonging among all participants, positively influencing the lives of those involved.

Keywords: Inclusion; Folk dance; People with disabilities.

RESUMEN

La danza folclórica alemana se caracteriza por ser practicada en grupo, con formaciones variadas como círculos, líneas, cuadrillas, tríos o parejas. Las coreografías representan diferentes aspectos de la cultura alemana, rescatando y preservando sus tradiciones a través de la danza. Entre los participantes, se encuentran personas con y sin discapacidad. El objetivo de este estudio fue investigar las repercusiones de la danza folclórica alemana desde las perspectivas de personas con discapacidad, sus familiares, coordinadores y compañeros. La investigación se realizó con un enfoque cualitativo y exploratorio, configurándose como un estudio de caso. Para la recopilación de datos, se utilizaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. El análisis de los resultados se llevó a cabo mediante un análisis temático, subdividido en tres secciones: a) el significado de la danza folclórica alemana para las personas con discapacidad; b) impresiones de compañeros y familiares; c) posibilidades de enseñanza desde la perspectiva de los coordinadores. Se concluye que la danza folclórica alemana permite la inclusión de personas con y sin discapacidad, preservando las tradiciones populares y fomentando un sentimiento de pertenencia entre todos los participantes, influyendo positivamente en la vida de los involucrados.

Palabras clave: Inclusión; Danza folclórica; Personas con discapacidad.

Introdução

A dança sempre fez parte da vida do ser humano, configurando-se como forma de expressão, comunicação e pertencimento social. No contexto brasileiro, os estudos

científicos sobre a dança passaram a ganhar sistematização e visibilidade a partir da década de 1980 (Rossi; Munster, 2013), quando a área começou a se consolidar como objeto de pesquisa. Esse movimento possibilitou o reconhecimento da dança não apenas como prática estética, mas também como fenômeno educativo, cultural e inclusivo, abrindo caminho para investigações que articulam ensino, aprendizagem e diversidade, como a presente pesquisa, voltada à dança folclórica alemã e às experiências de participação de pessoas com deficiência. Cerroni e Santiago (2009), relatam que por meio da dança, é possível promover a valorização dos aspectos culturais, integrando o cuidado com o corpo, a saúde física e mental, assim como a formação do senso crítico. A dança envolve ações individuais e coletivas, no tempo e no espaço em que ocorre. Além disso, ao incentivar a prática coletiva, ela favorece a socialização, fortalecendo a confiança e o reconhecimento dos próprios movimentos no grupo e no conjunto (Cerroni; Santiago, 2009).

Dentre os diversos tipos e estilos, a dança folclórica consiste em uma manifestação da cultura popular de um determinado povo formando sua identidade social, muitas vezes transmitido de geração para geração. Este tipo de dança manifesta-se durante eventos sociais como festas e comemorações. E entre os vários tipos de danças folclóricas, o presente estudo abrange particularmente um estilo, a dança folclórica alemã.

Segundo Kleine (2008) o conceito “dança folclórica alemã” foi construído no século XIX para descrever danças que pertenciam à cultura de determinado povo ou nação. Antes disso a prática da dança era realizada totalmente de maneira voluntária e transmitida de geração em geração por meio da oralidade. A primeira dança considerada alemã foi a valsa, tanto em sua forma original como na *mazurkaschritt* (Voitg, 2018).

Uma característica da dança folclórica alemã é ser dançada em círculo, podendo ser em par ou não, possibilitando que todos os dançarinos se vejam e interajam entre si. Em suas coreografias permite expressar momentos marcantes para as comunidades, como festas de plantio, colheita, casamentos, homenagem às profissões e brincadeiras. Essas danças foram registradas com o intuito de formalizar, preservar e transmitir os costumes por entre as gerações descendentes (Santos, 2017).

Os grupos de dança folclórica alemã são muito bem articulados com a comunidade local devido à oportunidade de todos poderem participar, incluindo pessoas com e sem deficiência. Por meio da dança, representa-se uma cultura, promovendo interação entre os participantes e a sociedade em suas apresentações culturais. Como consequência das

convivências e objetivos em comum, são constituídas amigáveis, aproximações afetivas que se cristalizam na prática da dança e da convivência grupal (Franzen; Badalotti; Chaves, 2019).

Conforme estudo de Alves *et al.*, (2012), muitas pessoas com deficiência se reconhecem na dança, que tem sido uma possibilidade de se estar em sociedade. A dança pode ser um elemento de equilíbrio social para as pessoas com deficiência e/ou, possivelmente, de transformação pessoal e social.

De modo geral, em outros estudos, os grupos folclóricos são citados como uma forma de cultivar e entender a cultura local, porém até o momento não foram encontrados registros de investigações sobre a prática da dança folclórica alemã na vida de pessoas com deficiência (Voigt, 2018; Giovanoni, 2018; Santos 2017).

A partir dessa lacuna na literatura científica, e da contextualização ora desenhada, o objetivo geral dessa pesquisa foi compreender as repercussões da dança folclórica alemã na perspectiva das pessoas com deficiência, seus familiares, coordenadores e colegas.

Método

O presente estudo é uma pesquisa do tipo exploratória, sob abordagem qualitativa (Gil, 2008), caracterizada como estudo de caso (Yin, 2001).

A pesquisa foi submetida ao Comitê de ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos – CEP/UFSCar e aprovado pelo CAAE 403241207.0000.5504

Participantes e local da pesquisa

A amostra foi composta por 49 participantes, distribuídos em quatro grupos: 19 coordenadores de grupos de dança folclórica alemã, 10 pessoas com deficiência que integravam ativamente esses grupos, 10 familiares dos dançarinos e 10 colegas de convivência. A seleção dos participantes seguiu critérios intencionais, priorizando sujeitos que mantinham vínculo direto ou indireto com a prática da dança folclórica alemã por um período mínimo de seis meses.

Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos elaborados pela autora: a) questionário e b) entrevista semiestruturada. Ambos os instrumentos foram aplicados de

forma virtual, com o questionário sendo disponibilizado via *Google Forms* e as entrevistas conduzidas pelo *Google Meet*. As entrevistas foram gravadas utilizando o recurso da plataforma e, posteriormente, transcritas manualmente.

Procedimentos de coleta de dados

O contato com os participantes foi realizado por meio da Associação Cultural de Gramado. Em seguida, os coordenadores foram convidados a participar da pesquisa. Inicialmente, procurou-se contatar aqueles que já haviam trabalhado com integrantes com deficiência enquanto coordenadores de grupos de dança folclórica alemã. Aqueles que confirmaram essa experiência foram convidados a participar da pesquisa. As entrevistas com os coordenadores serviram como base para estabelecer contato com os demais participantes. Após a entrevista, a pesquisadora solicitou o contato de um familiar e de um colega do integrante com deficiência.

Para preservar a identidade dos participantes, foram atribuídos códigos formados pela inicial da função exercida por cada um (coordenador, participante com deficiência, familiar ou colega do dançarino com deficiência), seguidos de um número, o que permitiu a identificação e distinção entre os participantes da pesquisa. Exemplos desses códigos podem ser encontrados no quadro 1.

Quadro 1 – Codificação e correspondência entre os participantes.

FUNÇÃO	ABREVIATURA	NÚMERO
Coordenador	C	1-19
Participante com deficiência	P	1-10
Familiar	F	1-10
Integrante colega	I	1-10

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Fidedignidade dos dados

Os instrumentos foram submetidos a procedimentos de validação por pares anteriormente a sua aplicação (Brantlinger *et al.*, 2005). Para esse processo, participaram cinco

pesquisadores com formação em Educação Física e especialistas na área da Educação Especial, dentre eles, dois doutores, e três mestres, sendo integrantes do Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada – NEAFA/UFSCar. Para esse processo, foi realizada e gravada uma reunião pela plataforma do *Google Meet*.

A fidedignidade do estudo, perpassou por três processos: validação por pares, checagem por membros e estudo piloto. O roteiro elaborado pela pesquisadora foi submetido pelo procedimento de validação por pares, submetida ao crivo dos integrantes do Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada – NEAFA/UFSCar. Após a realização da transcrição das entrevistas, procedeu-se à checagem por membros (Brantlinger *et al.*, 2005), tendo sido o conteúdo destas verificado por cada um dos informantes.

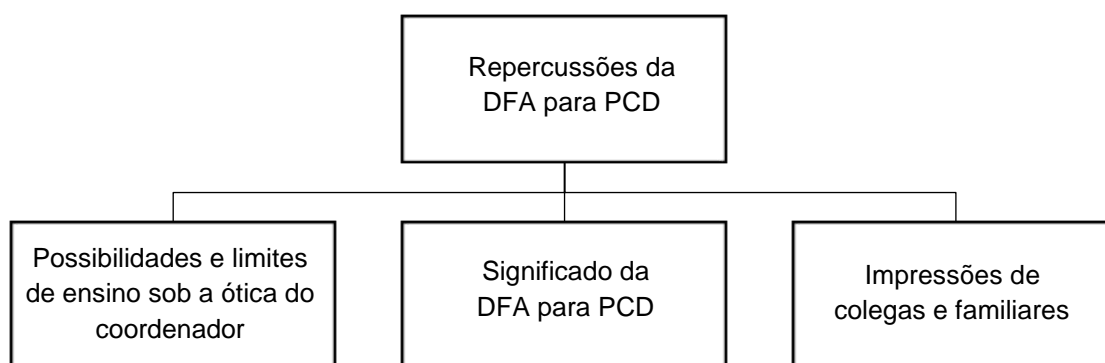
Procedimento para análise dos dados

O tratamento dos dados baseou-se na apresentação e discussão da análise temática, seguindo as seis etapas sugerida pelos autores, sendo elas: familiarização com os dados, gerando os códigos, buscando temas, revisando temas, definindo e nomeando temas e produzindo o relatório (Braun; Clarke, 2006).

RESULTADOS

Conforme o mapa temático representado na figura 1, os resultados foram subdivididos em três principais categorias temáticas: possibilidades e limites de ensino sob a ótica dos coordenadores; significado da DFA para as pessoas com deficiência; impressões de colegas e familiares.

Figura 1 – Mapa temático.



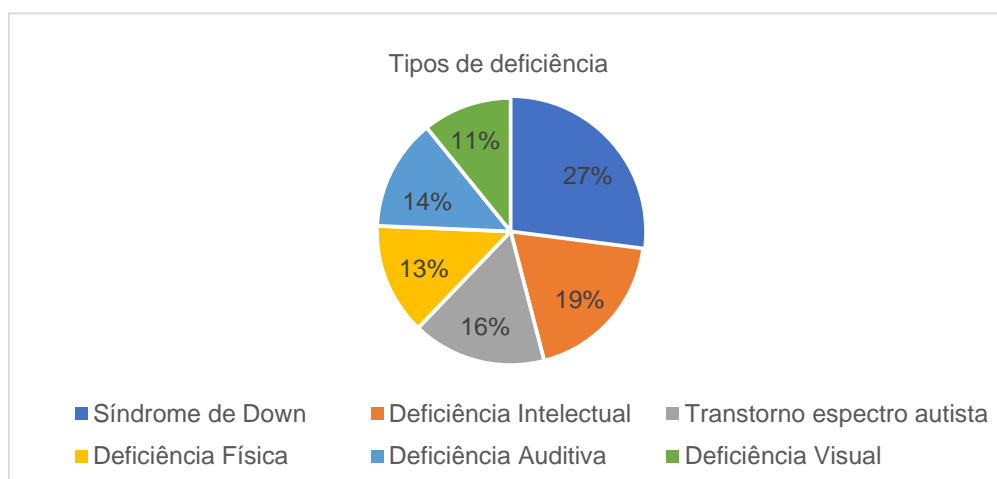
Fonte: elaborado pela autora (2022)

Possibilidades e limites de ensino sob a ótica dos coordenadores

É comum que nos grupos de DFA, a figura do professor seja referenciada como coordenador do grupo. Foram entrevistados 19 coordenadores que representam seis estados do sul e sudeste do Brasil. A maioria dos coordenadores tiveram contato com mais de um tipo de deficiência ao longo de sua trajetória. Observando que, quatro coordenadores atuaram com a DFA em Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), dessa forma, ampliando ainda mais a experiência com o público alvo da pesquisa.

No gráfico 1, visualiza-se os tipos de deficiência que os coordenadores tiveram contato. Destaca-se a prevalência de síndrome de Down (n=27%), seguida por Deficiência Intelectual (n=19%). E para os outros tipos de deficiência encontra-se porcentagens menores: Transtorno Espectro Autista (n=16%), Deficiência Auditiva (n=14%), Deficiência Física (n=13%) e Deficiência Visual (n=11%).

Gráfico 1 – Tipos de deficiência que os coordenadores tiveram contato em grupos de DFA



Fonte: elaborado pela autora (2022)

Destacou-se o fato de três participantes coordenadores (C4, C5 e C10) serem professores da rede pública municipal e atuarem em APAE. Os três citaram durante a entrevista que por iniciativa própria levaram a DFA como uma possibilidade de ensino para a APAE, como uma forma de sair da rotina.

Os três casos mencionados não tiveram suas experiências da DFA com pessoas com deficiência limitadas as atividades na APAE, todos tiveram integrantes com deficiência em seus grupos de DFA na qual coordenam.

Nesse sentido, foi observado por Alcaras (2022), enquanto bailarina que teve a oportunidade de trabalhar em uma instituição que atende pessoas com deficiência intelectual (APAE), por meio dos resultados da pesquisa pôde perceber, através de projetos de dança onde essas pessoas foram protagonistas, o quão parte dessa sociedade elas se sentiram e o quanto a sociedade abraçou essas pessoas.

Ao longo das entrevistas foram citadas estratégias de ensino pontuais. Algumas se repetiram, como por exemplo, do coordenador dançar como par junto da pessoas com deficiência, para favorecer a aprendizagem e de conversar com familiares e diretamente com a PCD para saber como agir e ensinar esses dançarinos.

A metodologia de ensino, é semelhante quando se trata de pessoa sem deficiência. É uma prática realizada em grupo e na maioria das vezes dançada em par, fato que influencia de forma espontânea os colegas que acabam auxiliando nesse processo de aprendizagem das coreografias, as vezes até sem perceber.

O que também corrobora com a aprendizagem, são os movimentos repetidos conforme o tempo musical, auxiliando na memorização dos passos. Assim, os movimentos tornam-se “automáticos”, ou seja, tão logo os tenhamos aprendido, não precisamos mais pensar sobre eles para executá-los. O conhecimento assim é incorporado. A cognição emerge da corporeidade, da experiência vivida e da capacidade do ser humano se movimentar (Passos; Teixeira-Machado, 2021)

A crença no potencial dos alunos foi evidenciada nas falas dos coordenadores. Esses relatos mostram que, embora os alunos com deficiência participem ativamente do grupo, eles frequentemente precisam de suporte adicional do coordenador, seja para repetir um passo até dominá-lo ou para receber orientações sobre a escolha do par de dança, garantindo que não fiquem sozinhos durante as atividades.

No caso dos dançarinos com movimentos involuntários, os coordenadores citam que fica mais evidente quando eles estão entusiasmados, e por isso acontece frequentemente durante os ensaios em momentos de euforia. Como por exemplo, o aluno do C3 bate palmas, e o aluno do C6 balança a cabeça para frente e para trás.

Nesse sentido, “a dança, como atividade física, fomenta a redução de comportamentos atípicos, pois modula, fisiologicamente, atitudes estereotipadas mediante liberação de neurotransmissores específicos” (Teixeira-Machado, 2015, p. 209)

A síndrome de *Down* também se destacou nos relatos. C8 ao relatar sobre sua aluna

com síndrome de *Down*, reforça a necessidade de disponibilizar mais tempo de atenção para que a aluna aprendesse e conseguisse acompanhar a turma. “Às vezes uma demonstração de alguma coisa, eu tinha mais contato com ela, para demonstrar um passo, ou pegava ela como exemplo, nesse sentido sim, mas mais específico para ela, né. Para o benefício dela e não pelos outros” (C8).

A dança para as pessoas com síndrome de *Down*, “impulsiona a evolução e o desenvolvimento do ser humano, desde processos cognitivos fundamentais até a dimensão socioafetiva, e não somente a motricidade” (Paiva et al., 2021, p.231).

Compreendemos até então que a prática da dança é capaz de produzir mudanças na postura e consciência corporal. Além de estabelecer uma relação extraordinária com a deficiência, através da qual se pode explorar a habilidade física do corpo e sua visibilidade cultural (Pernambuco et al., 2010).

Com os relatos e interface com a literatura, percebe-se cada caso é único, apesar de algumas situações e características serem semelhantes em alguns casos, como citado sobre síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista.

Com os relatos e interface com a literatura, percebe-se que cada caso é único, apesar de algumas situações e características serem semelhantes em determinados contextos, como citado nos casos envolvendo a Síndrome de Down e o Transtorno do Espectro Autista. Essa diversidade de experiências reforça a importância de compreender a inclusão na dança sob uma perspectiva individualizada, que considere não apenas o diagnóstico, mas também as trajetórias pessoais, os contextos familiares e as oportunidades de participação social de cada sujeito.

No que tange aos limites de ensino para as pessoas com deficiência, surgiram três termos que foram mais citados: incentivo familiar, formação dos coordenadores e barreiras atitudinais. Tais aspectos se entrelaçam e evidenciam que a inclusão efetiva não depende apenas do desejo individual de participar, mas da articulação de fatores sociais, educacionais e institucionais que possibilitam ou restringem esse processo.

Diferente das pessoas com desenvolvimento típico, esse público precisa de uma rede de apoio que esteja disposta a oportunizar o acesso às aulas de dança. E esse fato foi citado por C6 e C10 como uma influência negativa para a participação deles nos grupos. “Vejo que uma grande limitação é a ausência de incentivo dos familiares, pois as pessoas com deficiência depende deles para trazer até o ensaio e nem sempre eles estão dispostos”

(C6).

“Já convidei pessoas com deficiência que moram perto da minha casa, mas a família considera que vai ‘dar’ muito trabalho e nem faz questão de conhecer” (C10).

Os coordenadores reforçam a ideia de que as pessoas com deficiência já têm uma rotina cansativa, pois precisam frequentar regularmente profissionais da saúde, como por exemplo psicólogos, fisioterapeutas e fonoaudiólogos. Munster (2004, p.3) comenta que “às vezes cria-se uma aura em torno da questão da deficiência, que ofusca a visão da pessoa que está por detrás dela, dificultando a percepção de seus reais interesses e necessidades”.

Todavia, muitos familiares nem cogitam a possibilidade de incluir na rotina a DFA que é uma atividade extra, por conta da disponibilidade de tempo e muitas vezes de prioridade. Ponderando que os grupos de DFA exercem funções além das aulas, como as apresentações e organizações de eventos, por exemplo. Formando uma ponte entre a pessoa com deficiência e a DFA.

Na sequência, a resposta que apareceu com maior frequência na fala dos coordenadores foi a ausência de formação específica para trabalhar com esse público na DFA, entendendo como esse também sendo um dos limites na possibilidade de ensinar a DFA pelas características que as deficiências apresentam.

Outra categoria frequente foi de barreiras atitudinais, Munster (2004, p.4) conceitua como “atitudes projetadas a partir da sociedade em direção à pessoa com deficiência, ou que partem da própria pessoa com deficiência em relação a si mesma e/ou à sociedade.”

Nesse sentido, o item barreiras atitudinais se exemplificou em momentos que coordenadores citavam acontecimentos específicos. Como por exemplo o relato de C5.

“Já aconteceu de participarmos de um evento com o grupo, e ao nos posicionar para entrar no palco todos os olhares do público se voltarem a uma dançarina com síndrome de Down. Ficou uma situação constrangedora para o grupo, pois a impressão que tínhamos é que o público apenas queria ver se ela conseguia dançar” (C5).

Ou então, no caso que C3 comentou sobre a convivência em grupo:

“Às vezes a convivência do meu aluno com deficiência com os demais do grupo não é agradável. Ele quer fazer no momento dele, do jeito dele, e nem sempre compreendeo coletivo se esforçando para realizar a coreografia de maneira correta, e isso irrita os demais” (C3).

Evidencia-se que o comportamento do P3 influencia no rendimento do ensaio. Por querer fazer somente quando lhe convém. C3 também relata que os colegas acabam se distanciando por conta dessas atitudes, ou até mesmo se recusando em dançar com ele.

“Percebo que alguns integrantes têm receio de dançar com ele porque precisam ter contato físico. Já observei que as meninas não o escolhem para dançar, ele sempre fica por último e eu preciso intervir” (C17).

Com o relato de C17 percebe-se que o coordenador solicita que os dançarinos escolham seus pares para dançar e acabam excluindo o participante com deficiência por conta de suas características.

Esse fato de a DFA exigir o contato físico ao menos com o seu par também foi apontado por Bröcker (1996) em sua pesquisa. Segundo ela, esse é uma das limitações da prática da DFA, considerando que a maioria das danças são em casal envolvendo contato corporal próximo. Pressupondo que para a atividade ser apreciada é preciso que ambos os membros da dupla possam dançar bem.

Analisando os relatos dos 14 coordenadores foi possível compreender que a DFA como uma possibilidade de ensino para a pessoas com deficiência perpassa por quatro aspectos, sendo eles: social, físico, cognitivo e cultural.

O aspecto social foi o mais citado entre os participantes. Considerando que a DFA proporciona contato com outras pessoas, diversão, viagens, apresentações, e tudo isso como uma consequência, afinal, os dançarinos ao buscar um grupo de DFA normalmente buscam pelo prazer em dançar, mas para dançar a DFA é preciso ter contato com outras pessoas e conviver em sociedade.

Wedekind (1993) observa que "a dança foi e ainda é parte integrante de celebrações. Existem muitos tipos de danças folclóricas, mas elas compartilham um elemento comum: diversão".

Mas essa situação não acontece somente na DFA. Montezuma *et al.*, (2011) realizou um estudo experimental intrassujeito do tipo AB com surdez congênita, aplicando aulas de dança na modalidade *jazz*, e como resultado puderam observar que sujeitos estabeleceram interação com o meio que foram demonstradas por meio do movimento, compreendendo melhor a dinâmica espacial.

Já se tratando dos aspectos físicos, a limitação física-motora é perceptível em alguns relatos de coordenadores. E por vezes, exigem maior atenção ou auxílio, como no caso relatado pelo C4 que faz o uso de cadeiras de roda..

“Ele gosta de ser ativo na dança, conseguir realizar algum passo, nem que sejabater palmas. No caso desse meu aluno ele tem deficiência física, e eu preciso adaptar a coreografia para que ele também consiga participar e na

maioria das vezes eu acabo dançando com ele porque a cadeira de rodas é pesada e eu já tenho experiência” (C4)

Assim, a cadeira de rodas necessita passar por um processo de re-significação, que tem que ser trabalhada como um elemento que faz parte da dança. De acordo com Ferreira e Ferreira (2004) o que se vê num trabalho de dança em cadeira de rodas, é que ela produz sentidos implícitos que são mais fortes do que os que não são ditos, produzindo o sentido da deficiência, sendo este o marco da diferença do sentido sócio/cultural de uma sociedade.

Apesar do relato de C4 afirmar que é possível participar da DFA com cadeira de rodas, percebeu-se que esse foi o único caso encontrado. Em contraponto, ampliando para outro estilo de dança, Rossi e Munster (2013) realizaram um estudo na produção científica de teses e dissertações brasileiras, sobre a interface dança e pessoas com deficiência. De acordo com o estudo, destacou-se a dança contemporânea em cadeira de rodas com base na teoria de Rudolf Laban, dentro de um contexto artístico e educacional.

Houve também relato do C11 que exemplificou outro caso da deficiência física, mas sem o uso de cadeira de rodas.

“Meu aluno não conseguia pisar com a sola dos dois pés no chão, e apresentava uma limitação no movimento dos braços. Por várias vezes tive que deixá-lo de fora de danças, ele participava menos em apresentações justamente por não conseguir dançar em par com colegas no ritmo da música. O seu movimento era muito limitado” (C11).

Percebe-se através da fala do C11 que em alguns momentos acaba acontecendo a exclusão do dançarino por conta de suas características físicas. Em outro momento ele cita que esse aluno gosta muito de ir junto aos eventos mesmo que não dance as coreografias, e nesse caso quando tem entrada do grupo no palco é comum que ele seja a primeira pessoa a entrar no palco carregando a bandeira com o brasão do grupo.

Nesse sentido ressalta-se que para que haja benefícios oriundos da prática da DFA não é necessário que a pessoas com deficiência esteja envolvida obrigatoriamente em todas as coreografias. Santos, Gutierrez e Roble (2019, p.276) reforçam esse aspecto “a partir do momento em que as pessoas que dançam, ou que apreciam a performance de outrem, dão significado a essa experiência, elas tornam-se propensas a algum tipo de transformação, individual (pessoal) ou coletiva (social).

Os coordenadores também citaram que o ensino da DFA pode auxiliar no processo de aculturação. Tendo em vista que algumas coreografias exigem que os dançarinos

cantem enquanto dançam, por exemplo. Nesse caso, os alunos acabam tendo contato com outro idioma: o alemão.

Segundo Paiva *et al.*, (2021), a dança para pessoas com SD, como manifestação cultural e não somente intervenção terapêutica, é benéfica nos aspectos físico-motores, cognitivos, socioafetivos e educativos. Os programas que envolvem a dança, em suas diversas manifestações, mostraram positivos na maioria dos estudos e apontam para possíveis adaptações que respeitem as individualidades de cada pessoa e permitam a participação da pessoa com SD de forma efetiva e satisfatória.

Dessa forma, as narrativas que visam postular a prática do folclore como herança cultural direta e consequente da imigração alemã tem por objetivo a construção de uma história e de um legado para o folclore alemão no Brasil (Voigt, 2018).

Se tratando dos participantes jovens e adultos, esses aspectos estruturais da língua alemã ainda podem ser ensinados por meio de danças folclóricas, mas informações sobre história cultural podem ser adicionados em relação aos trajes especiais, a música, diferentes costumes, dialetos, *etc.* (Wedekind, 1993).

Significado da DFA para pessoas com deficiência Foram entrevistados 10 dançarinos com deficiência. Dentre os participantes, tivemos a presença de cinco tipos de deficiência: Transtorno do Espectro Autista (n = 3), Síndrome de Down (n = 4), Deficiência Intelectual (n = 1), Deficiência Física (n = 1) e Deficiência Auditiva (n = 1). Todos os participantes possuíam, no mínimo, um ano de participação em grupo de DFA. A faixa etária dos participantes variou entre nove e 36 anos de idade.

Nessa categoria, três temas foram recorrentes: diversão, apresentação e trajes, sendo possível confirmar que a DFA possui múltiplos e distintos significados para as pessoas com deficiência. A totalidade (n = 10) dos participantes referem que gostam de dançar, mas, em sua maioria, relacionam essa experiência ao desenvolvimento social e ao sentimento de pertencimento. No que diz respeito às apresentações, percebeu-se que elas representam o grande objetivo, visto que são compreendidas como o momento de “mostrar o produto” — resultado da dedicação e do empenho nos ensaios.

Percebeu-se que um grande estímulo para a adesão dos dançarinos com deficiência nos grupos de dança são as apresentações, conforme é possível observar nos trechos destacados dos participantes 7 e 10:

“Minha parte preferida é apresentar. Fico triste quando fico fora de alguma dança em alguma apresentação, quero dançar todas” (P7).
“Às vezes sinto frio na barriga, mas logo passa. Adoro apresentar” (P10).

Segundo Bröcker (1996), existem três formas possíveis de apresentar a dança alemã: por meio da performance diante de um público passivo (apresentações), em um grupo fechado que dança simplesmente para seu próprio prazer (nesse caso, os participantes da pesquisa se referem aos ensaios ou encontros semanais), ou em noites de dança ao ar livre, em que o público é convidado a participar (denominadas pelos participantes de dança de integração). Essa tipologia ajuda a compreender que o ato de dançar, para as pessoas com deficiência, transcende a execução coreográfica, assumindo também uma dimensão relacional, de convivência e de visibilidade social.

A DFA proporciona, tanto em sua localidade quanto em cidades vizinhas, momentos de diversão e sociabilidade, oportunizando experiências que ultrapassam o espaço do grupo. Esse aspecto aparece no relato de P3: “É muito divertido, tenho amigos e fazemos festa até no ônibus” (P3). A dança, nesse sentido, é vivenciada como um espaço de alegria compartilhada e de ampliação das redes de amizade, fortalecendo a autoestima e o sentimento de inclusão.

Para alguns participantes, a DFA perpassa o momento da coreografia e da prática corporal, inserindo-se também em um contexto simbólico e imaginativo, associado à representação de personagens e à experiência estética de se vestir para dançar. Isso aparece no relato de P1: “Ah, eu adoro a dança (...) sim. Gosto muito de vestir o traje (...) da Frida.”

Na DFA, refere-se como “Frida” à menina e “Fritz” ao menino. Percebe-se, no relato de P1, como essa nomenclatura está construída no imaginário da pessoas com deficiência como uma forma de identificação simbólica: ao vestir o traje, a dançarina se sente pertencente àquele universo cultural.

Esse significado aparece também em outros relatos: “Meu traje é lindo, me sinto mais bonito quando uso ele” (P6); “No começo achava engraçado, agora me acostumei, quando estou de traje as pessoas pedem para tirar foto comigo, me sinto como se fosse famoso” (P9).

O objetivo de usar o traje nas apresentações é representar um elemento da tradição, mas percebe-se que as pessoas com deficiência o ressignificam como um símbolo de

pertencimento e reconhecimento social, atribuindo-lhe valor afetivo e identitário. Assim, o traje deixa de ser apenas parte da indumentária típica e passa a compor a experiência subjetiva da dança, reforçando o sentimento de orgulho e integração cultural.

Impressões de familiares e integrantes do grupo em relação à participação da pessoa com deficiência

A partir do momento que a pessoa decide fazer parte de um grupo folclórico, conseqüentemente ela assume um compromisso em estar toda semana nos ensaios para que seja possível acompanhar com êxito as atividades do grupo, aprender as coreografias, e poder realizar apresentações com o grupo.

Constatou-se por meio da fala dos entrevistados que a pessoas com deficiência que participa dessa atividade, depende uma rede de apoio que oportunize o acesso as atividades, sendo formada por: colegas, coordenador e sua família. Formando uma equipe que tem um objetivo em comum: manter viva a cultura alemã através da dança.

A motivação foi muito citada principalmente por familiares, dizendo que a DFA ocupa um espaço especial na rotina da pessoas com deficiência. Todos os participantes possuem aulas de DFA uma vez por semana, e segundo seus familiares, esse dia é muito esperado por eles, como exemplificado na fala de F6.

“O P6 participa da DFA sempre na sexta-feira após a sua aula na escola, no final da tarde. E todos os dias, quando busco na escola ele pede: hoje é dia de DFA? E acaba se frustrando quando digo que não, e que precisamos esperar até sexta-feira.” (F6)

Quando a motivação não aparece de forma antecipada, é comum que se manifeste ao chegar no local do ensaio, cita I10.

“Às vezes percebo que o P10 chega ao ensaio um pouco bravo, de mal humor e demora um pouco até ele se socializar. Mas basta o coordenador iniciar o ensaio, geralmente nesse dia ele coloca a dança preferida dele, e ele se motiva e anima muito rapidamente, se transformando em outra pessoa” (I10).

Importante destacar a função essencial das apresentações públicas que repercutem a natureza de um sujeito estar no mundo com outros e de ser percebido como centro de atenção daqueles que não vivenciaram suas experiências durante as aulas de dança (Passos; Teixeira, 2021).

Para que a inclusão aconteça, é preciso que haja oportunidade da participação desses alunos com deficiência. O desenvolvimento de um senso de pertencimento a um grupo também se relaciona. Todos os alunos, com deficiência e sem deficiência, são aceitos,

apoiados, com responsabilidades e o desenvolvimento de funções no grupo (Rodrigues, 2006; Alves, Fiorini, 2018).

A inclusão fez presente na maioria das entrevistas dos colegas e familiares no sentido dos dançarinos e envolvidos se sentirem pertencentes a comunidade que é a DFA. Seja de forma direta citando a palavra inclusão como o relato do F9, como também de forma indireta, quando em momentos foi citado que a DFA se torna um espaço para todos, indiferente da sua condição, como exemplo nos relatos de F4 e I7.

“Nós somos casados há cinco anos. Em nosso casamento o grupo de DFA participou, fizeram uma dança para os convidados junto conosco. Eu vejo como um espaço de inclusão. Nós que vivemos isso “na pele” podemos afirmar que é um dos únicos, se não o único local que sinto que P9 é considerado normal, sua deficiência não o impede de participar” (F9).

Quando F9 menciona que a DFA é um local onde P9 se sente incluído, percebe-se a importância do envolvimento de todos os participantes, considerando que para que essa inclusão realmente aconteça precisa de pessoas dispostas a proporcionar esses momentos.

“Já matriculei meu filho em diversas atividades e todas ele acaba desistindo, eu acredito que é por não se sentir pertencente a aquele espaço. Já na DFA é totalmente diferente, o coordenador e colegas proporcionam um verdadeiro espaço de inclusão” (F4).

“Eu enquanto participante vejo que a DFA é um espaço inclusivo. Todos, assim como o P7, chegam até o grupo e tem a oportunidade de dançar e não apenas ficar assistindo. É realizado pequenas adaptações quando necessário. Isso motiva” (I7).

A sensação de não se sentir pertencente ditas por F4 e as pequenas adaptações mencionadas por I7 aproxima a prática da DFA para a realidade da pessoas com deficiência. Sua participação socialmente dentro do seu grupo permite que o aluno com deficiência estruture o sentimento de pertencimento, essencial para se sentir incluído. Ainda, denota-se que o aluno se sente incluído quando perpassa por três momentos: adaptação, participação social e demonstração de capacidade (Alves; Duarte, 2014).

A prática da DFA para as pessoas com deficiências foi mencionada como uma forma de conhecer cultura diferente da brasileira. Considerando que nos ensaios, segundo os relatos de I6, F8 e F10 não é realizado apenas aulas de dança.

“Além da dança aprendemos a cantar em alemão, e percebo que o P6 aprende muito mais rápido do que eu, por exemplo. Quando nosso professor faz perguntas sobre a cultura alemã, ele (P6) é sempre o primeiro a responder” (I6).

Nesse sentido, Wedekind (1993) aponta em seu estudo que a maioria das DFA infantis são executadas em círculo e podem acomodar qualquer número de participantes. E como a melodia é cantada pelas próprias crianças, elas aprendem a língua estrangeira imediatamente.

“O P8 chega eufórico após o ensaio. Sempre tem algo para nos contar que aprendeu na aula de DFA. Semana passada por exemplo, ele queria de todo jeito que sua avó preparasse um prato típico alemão que conheceu no grupo de dança” (F8).

“Eu incentivo e gosto muito que o P10 participa do grupo de DFA. Porque é não é só dança. Eles aprendem muito sobre a cultura alemã. Somos de descendência alemã, é muito gratificante” (F10).

Com esses relatos é possível perceber que a DFA, a partir da perspectiva dos colegas e familiares é um espaço que proporciona autonomia e participação das pessoas com deficiência.

“Eu vejo que o ele tem autonomia no grupo de dança, percebi isso quando pela primeira vez ele saiu sem nós (pais) e ficou um domingo todo em outra cidade participando de um evento junto com o grupo” (F3).

F3 relata sobre P3, uma jovem de 14 anos com síndrome de Down. Essa surpresa demonstra o quanto P3 é dependente de seus pais para atividades do cotidiano. O fato de ela poder participar sem a presença deles, torna a DFA um local ainda mais prazeroso para ambos, pois P3 tem seu momento, seus compromissos e os cumpre e os pais podem usufruir desse momento com tranquilidade por confiarem no grupo de DFA.

Esse fato também ocorre na fala de F8 que discorre sobre um jovem de 11 anos com síndrome de Down.

“Na DFA é o único lugar que ele fica só. Pois na escola ele tem PAEE e em todas as outras atividades eu preciso acompanhá-lo. Eu sempre levo e fico lá fora esperando. Essa uma hora por semana que é o tempo da dança alemã é um espaço dele, vejo como precisa disso” (F8).

Por meio do relato da mãe de P8 observa-se que ela identifica que na DFA seu filho tem um momento que é só dele. Quando ela cita que ele “fica só” entende-se sem a companhia dela ou de algum profissional exclusivamente junto dele, considerando que no grupo tem muitos participantes e um coordenador que está no comando.

Nesse propósito, de preparar o indivíduo com deficiência para sua inserção efetiva na vida social, a dança enquadra-se como um excelente instrumento (Paiva et al., 2021; Weaver; Canning, 2007; Santos; Gutierrez; Roble, 2019; Cerroni; Santiago 2009; Cone, 2015).

A dança apresenta-se como uma das atividades completas por concorrer de forma acentuada para o desenvolvimento integral do ser humano. A dança, como atividade física, estimula a flexibilidade, controle motor, coordenação, ritmo alinhamento postural e proporciona assim, momentos de autoconhecimento e socialização (Montezuma et al., 2011, p. 330).

Essa categoria da participação dos familiares e dos integrantes colegas dos dançarinos com deficiência foi fundamental para que pudéssemos compreender que a DFA desempenha uma transformação pessoal e social muito importante no que tange a oportunidade para as pessoas com e sem deficiência

A partir do momento em que as pessoas que dançam, ou que apreciam a performance de outrem, dão significado a essa experiência, elas tornam-se propensas a algum tipo de transformação, individual ou coletiva. O fato de ter pessoas que visualizam o desempenho de pessoas com deficiências, resultam em experiências que podem suscitar reflexões referentes principalmente à aceitação de diferentes corpos e expressões corporais, sem desqualificar ou menosprezar qualquer forma de diversidade, seja ela física/motora, intelectual, sensorial, auditiva, entre outras (Santos; Gutierrez; Roble, 2019).

Considerações finais

A pesquisa permitiu identificar a DFA como uma manifestação cultural que permite a participação de pessoas com e sem deficiências, preservando as tradições populares e sentimento de pertencimento entre todos os integrantes. Reforçando que as pessoas com deficiências são uma porcentagem que participa do grupo, assim como as pessoas sem deficiência. Além disso, esses resultados também favorecem as pesquisas na área de Educação Física, e/ou Atividade Física Adaptada, particularmente no que tange para o campo da dança.

Desta forma, preenchendo uma lacuna na literatura que pode ser o primeiro passo para a construção de um conhecimento acerca de utilizar a DFA como uma possibilidade de ensino para esse público, identificando durante a pesquisa que até o momento da

pesquisa não existia pesquisas relacionando esse estilo de dança em específico com as PCD.

De maneira geral, foi constatado que a participação de pessoas com deficiências no grupo tradicional de DFA ocorre de forma natural e espontânea, sem a necessidade de grandes modificações. Em determinadas coreografias se faz necessário realizar pequenas alterações no processo de ensino, de forma a possibilitar o engajamento de todos os participantes. Na maioria das vezes, as decisões quanto às adaptações coreográficas eram realizadas coletivamente. Em alguns momentos as adequações eram restritas à PCD, e conseqüentemente à pessoa que fazia par com ela.

Neste sentido, coordenadores de DFA podem utilizar tais achados dessa pesquisa para ampliar seus conhecimentos acerca deste público na DFA. Em contra partida, professores de forma geral, podem através deste trabalho identificar a DFA como uma possibilidade de ensino para suas aulas, seja de Educação Física, Artes ou Projetos. Ainda, este estudo contribui para que as pessoas com deficiência possam identificar a DFA como uma possível prática em sua rotina.

Para futuras pesquisas, recomenda-se que a DFA seja utilizada como uma investigação e possibilidade de ensino para esse público, não se limitando a sua prática apenas em grupos folclóricos. Sendo possível praticar em outros ambientes, como por exemplo escolas, projetos de extensão, oficinas de recreação e lazer. Por fim, sugere-se também que estudos como esse sejam ampliados a fim de criar um ambiente de valorização à diversidade, favorecendo o relacionamento interpessoal entre seus pares.

Referências

ALCARAS Giovana Marsola. **A dança na inclusão de pessoas com deficiência intelectual**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/45c7145f-5b4f-43d0-b501-317c84eb2d01/content>. Acesso em: 19 nov. 2022.

ALVES, Maria Luiza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani. Como promover a inclusão nas aulas de educação Física? A adaptação como caminho. **Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada**, v. 19, n. 1, p. 3-16, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2018.v19n1.01.p3>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ALVES, Flávia Regina Ferreira; GIL, Flávia Ceccon Moreira; CATALDI Carolina Lessa; PAULA Otávio Rodrigues de; FERREIRA, Eliana Lúcia. Proposta metodológica de dança para crianças com deficiência intelectual. **Conexões**. Campinas, v.10, n. 3, p 101-112, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v10i3.8637650>. Acesso em: 5 out. 2022.

ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, p. 329-338, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000200329>. Acesso em: 5 out. 2022.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Vitória. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Virginia, vol. 3, n. 2. p. 77-101, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 31 de out. 2021.

BRANTLINGER, Ellen; JIMENEZ, Robert; KLINGNER, Janette; PUGACH, Marlene; RICHARDSON, Virginia. **Qualitative studies in special education. Exceptional Children**, 2005, p. 195–207.

BRÖCKER, Marianne. (1996). **Folk Dance Revival in Germany**. *The World of Music*, 38 (3), 21- 36.

CERRONI, Grazielli Aparecida; SANTIAGO, JAQUELINE Bonicelli; **Dança para pessoa com Síndrome de Down**. In Déa, Vanessa Helena Santana Dalla. D. DUARTE, Edison. (Orgs) Síndrome de Down. Informações, caminhos e histórias de amor. São Paulo: Phorte, 2009. p. 263-281.

CONE, Theresa Purcell., CONE, Stephen. **Ensinando dança para crianças**. 3 ed. Barueri, São Paulo: Manole. 2015.

FRANZEN, D; BADALOTTI, C. M.; DE CHAVES, CHAVES, G. C.. Dimensões da cultura germânica em Itapiranga (sc): o patrimônio imaterial e sua relação com a identidade, a memória e a tradição. **Revista de Historia Social y de las Mentalidades**, v. 23, n. 1, p. 171- 188, 2019.

FERREIRA, Eliana Lucia; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. A possibilidade do movimento corporal na dança em cadeira de rodas. **Revista Brasileira de Cinesiologia e Movimento**, Brasília, v. 12, n. 4, 2004.

GIOVANONI, Neicarlos. **A dança como elemento de identidade alemã no oeste de Santa Catarina: um estudo sobre o Eintracht Volkstanzgruppe Aus Chapecó**. Trabalho de conclusão do curso de graduação. Curso de Geografia. Chapecó, Santa Catarina, 2018

KLEINE, Gerhard. **A Associação Cultural Gramado – Casa da Juventude como pólo cultural no Sul do Brasil e seu projeto de preservação do patrimônio histórico e cultural**. (Palestra). In: ENCONTRO DAS COMUNIDADES ALEMÃS DA AMÉRICA LATINA, 6., 2008, Juiz de Fora (MG). Disponível em: https://franckalemao.com.br/?/lista/texto/48/A_AssociaAAo_Cult. Acesso em: 5 out. 2022.

MONTEZUMA, Maria Augusta L.; ROCHA, Mariana V.; BUSTO, Rosângela Marques; FUJISAWA, Dirce Shizuko. Adolescentes com deficiência auditiva: a aprendizagem da dança e a coordenação motora. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 2, p. 321- 334, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000200010&script=sci_abstract. Acesso em: 10 set. 2022.

MUNSTER, Mey de Abreu van. Atividades recreativas e deficiência: perspectivas para a inclusão. In: Schwartz, Gisele Maria (Org.). **Atividades recreativas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004, p. 137-155.

PAIVA, Rebecca Ramos; ALVES, Isabella dos Santos; MONTEIRO, Camila de Paula; MORATO, Márcio Pereira. Dança e síndrome de Down: uma revisão sistemática. **Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada**, v. 22, n. 1, p. 217-234, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2021.v22n1.p217-234>. Acesso em: 10 set. 2022.

PASSOS, A. A.; TEIXEIRA-MACHADO, L. O entrelaçamento do movimento corporal expressivo da pessoa com deficiência no ambiente escolar. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, p. e48710817588, 2021.

PERNAMBUCO, Andrei Pereira. Estudo da correlação entre a dança e a postura corporal de portadores de síndrome de Down avaliados pela biofotogrametria computadorizada. **Fisioterapia Brasil**, Minas Gerais, v. 11, n. 6, p. 411-416, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.33233/fb.v11i6.1437>. Acesso em: 14 jul. 2021.

ROSSI, Patrícia.; MUNSTER, Mey de Abreu van. Dança e deficiência: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações nacionais. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 181-205, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/39132>. Acesso em: 3 jun. 2022.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Atividade motora adaptada: alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006

SANTOS, Gustavo José dos. **Embates na cultura: danças folclóricas alemãs e o Grupo de Danças do Centro Cultural Eintracht–Campo Bom/RS (1980-2017)**. 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6861>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SANTOS, Renata Ferreira dos; GUTIERREZ, Gustavo Luís; ROBLE, Odilon José. Dança para pessoas com deficiência: um possível elemento de transformação pessoal e social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, p. 271-276, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.029>. Acesso em: 22 maio 202.

TEIXEIRA-MACHADO, Lavinia. Dançaterapia no autismo: um estudo de caso. **Fisioterapia e pesquisa**, v. 22, p. 205-211, 2015.

VOIGT, Lucas. **O espaço de práticas do folclore alemão autêntico no Brasil: um estudo de sociologia da cultura e das Elites**. Dissertação (mestrado) da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2018.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186102>. Acesso em: 9 abr. 2022.

WEAVER, S.; CANNING, C. D. Recreação. In: Pueschel, S. (Org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 12. Ed. Campinas: Papyrus, 2007.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BYNC 4.0)