

Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

FAZER | DANÇAR | DE DENTRO...

A FUSÃO ENTRE OS PROCESSOS DO *FAZER* E DO *SENTIR*
NA PRÁTICA DIÁRIA DA TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA

ESCOLA DE DANÇA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL
3º E 4º ANO | TURMAS DE RAPARIGAS

Ana Sofia Castanhinha Gonçalves

Orientação

Professora Doutora Vanda Maria dos Santos Nascimento

Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Dança, com vista à obtenção do grau de
Mestre em Ensino de Dança

setembro de 2014

Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

FAZER | DANÇAR | DE DENTRO...

**A FUSÃO ENTRE OS PROCESSOS DO FAZER E DO SENTIR
NA PRÁTICA DIÁRIA DA TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA**

ESCOLA DE DANÇA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL
3º E 4º ANO | TURMAS DE RAPARIGAS

Ana Sofia Castanhinha Gonçalves

Orientação

Professora Doutora Vanda Maria dos Santos Nascimento

Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Dança, com vista à obtenção do grau de
Mestre em Ensino de Dança

setembro de 2014

*“Si le corps imite exclusivement le
corps, cela ne suffit pas”*

Ettiène Decroux (citado em Sasportes, 2012, p.254)

Agradecimentos

O presente Relatório Final de Estágio foi-se conquistando por entre o silêncio do descansado sono dos meninos que dormiam. À minha Matilde e ao meu Francisco por me desejarem tantas noites, um bom estudo.

A todos os meus professores de Mestrado e colegas de turma, em especial à minha amiga Alexandra. Todos deram, de forma generosa, a sua contribuição para o meu crescimento enquanto professora e enquanto pessoa.

O meu profundo agradecimento à professora Vanda Nascimento que sempre me guiou de forma clara, acreditou nas minhas ideias, apoiou e partilhou do brilho nos olhos e que sempre me “puxou para a terra” quando teimava lançar-me em altos voos, nada pragmáticos.

À Escola de Dança do Conservatório Nacional pela oportunidade que me foi proporcionada. À professora Etelvina Torres, às pianistas Mercedes Cabanach e Delma Nicolai e em especial, às minhas queridas alunas das turmas 3ºA e 4ºA pela profunda cumplicidade - foi um prazer conhecer-vos, poder dar-vos aulas e poder participar, ainda que brevemente, na vossa formação.

À Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha, projeto de coração, à sua direção, colegas e alunos, em especial à turma do 9º F que tanto me fez pensar. À Isabel Barreto e Cristina Correia, que muito mais do que as melhores colegas, as minhas amigas queridas que sempre me deram coragem e o tempo necessário para continuar.

À Ana Silva Marques, quem tanto admiro... pela sua força, pela nossa amizade, pela sua determinação e por ser para tantos alunos, assim como para mim, uma fonte de inspiração.

Pela ajuda e carinho nas palavras de encorajamento, agradeço à minha querida amiga Sandra Santos, companheira de aventuras.

À Miriam e Pedro pela paciência nas correções quando os meus olhos já nada viam.

Aos meus pais e Adelaide pela preocupação, pelo amor e incentivo e em especial, à minha mãe por me ensinar a *Sentir* a vida... pequenina de 4 anos, mandava-me comer as notas musicais que tocava de forma brilhante ao piano. Tantas manhãs que acordei ao som de Bach...

Ao Rui, meu porto de abrigo, ombro amigo, confidente e amor...

A todos vocês, um grande obrigada (de dentro...)

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio desenvolveu-se no âmbito da área da Técnica de Dança Clássica abraçando o processo ensino-aprendizagem e aprofundando especialmente, a fusão das dimensões físicas e emocionais neste universo de tamanha exigência técnica.

Ambicionámos desta feita, não apenas potencializar a dimensão afetiva e emocional nas aulas desta Técnica, de forma a proporcionar a fusão entre os processos do *Fazer* e do *Sentir*, como também, entender a importância da motivação presente no discurso retórico do professor como o principal catalisador de tal envolvimento. Com implementação na Escola de Dança do Conservatório Nacional - Escola Cooperante - o referido Estágio incidiu a sua ação em duas turmas de raparigas do 3º e 4º ano e procurou que a realidade das 18 alunas que constituíram a amostra apontasse, no final do estágio, para uma entrega e uma envolvimento emocional mais presente e desenvolvida na prática diária da Técnica de Dança Clássica.

Considerando não apenas algumas teorias sobre motivação, afeto e emoção, como também o poder de oratória do professor, com particular enfoque ao *Pathos* que o envolve, o Estágio que aqui relatamos foi construído sob a metodologia científica Investigação-Ação. Recorreu pois, a alguns instrumentos e técnicas de investigação como grelhas de observação, Diário de Bordo, registos videográficos e inquérito por questionário que foram analisados de acordo com a metodologia aplicada. Levou-se a cabo uma pesquisa de cariz prático, que nos transformou em agentes ativos e participativos, capazes de transformar a realidade dos sujeitos investigados. Assim, foram delineadas várias estratégias para fazer cumprir objetivos propostos a partir das quais, resultaram reflexões que levaram a novos ciclos de ação. O uso de estratégias como: o alertar para a música e os seus ambientes criados; o uso de “Palavras emoção”; o uso de imagens como as cores, narrativas e tramas; a distribuição de “Flores com mensagens dentro”; o próprio discurso entusiasmado como promotor da paixão pela Dança, constituíram alguns dos desafios metodológicos postos em prática nas aulas lecionadas. Através de uma *práxis* reflexiva sobre os resultados concluiu-se que as 18 alunas que constituíram a amostra desenvolveram uma maior consciência da importância do prazer de dançar e da entrega necessária para atingir a expressão que daí resulta. Ficou-nos igualmente claro que é o professor o principal condutor desse ambiente e que deve fazer parte da sua conduta, a promoção de todos os sentidos do aluno, o desenvolvimento da sua inteligência emocional e da sua felicidade enquanto estudante da Técnica de Dança Clássica.

Palavras-chave: Técnica de Dança Clássica; Expressão; Emoção e *Pathos*.

Abstract

The present Internship Final Report was developed within the Classical Dance Technique area including the teaching-learning process and in a particular way deepening the fusion of the physical and emotional dimensions, in this universe of such demanding technique.

This time we strived to not only enhance the affective and emotional dimension in the classes of this subject, providing the fusion among the *Doing* and *Feeling* processes, as well as understanding the importance of motivation in the teacher's rhetorical speech, the main catalyst of such dynamic. The Internship that was implemented at *Escola de Dança do Conservatório Nacional* – Cooperative School – focused its action on two all-girl classes from the 3rd and 4th grades and sought that the reality of these eighteen students who constituted the sample, would result in a commitment and in a more apparent and developed emotional feature in the daily practice of Classical Dance Technique.

Backing beliefs not only in some theories about motivation, affection and emotion as well in the power of the teacher's oratory, with a special focus on the *Pathos* that surrounds it. The Internship that hereby is reported was created under the Investigation-Action scientific methodology. It took some instruments and investigation techniques as observation grids, logbooks, videographic records and inquiry by questionnaire, that were analyzed under the applied methodology. A practical research took place turning the researchers into active and collaborative agents, capable of transforming the investigated subjects realities. Therefore, many strategies were defined in order to fulfill the purposed goals, which resulted in many reflections that led to new cycles of action. Using strategies like: alert to the music and its atmosphere; the use of "Emotion Words"; the use of images like colours, narratives and plots; handing out "Flowers with messages inside"; using an enthusiastic speech as a promoter of the passion for Dance, were some of the methodological challenges applied in the lessons.

Through a reflexive *praxis* about the results, this report concludes that all the eighteen students developed a bigger awareness of the importance of *pleasure* in dancing and the necessary commitment to achieve the resulting expression. It is clear to us that the teacher has the leading role in this atmosphere and that this should be a part of his/her conduct to enhance all senses of the students, to develop the emotional intelligence and His/her happiness as a Classical Dance Technique student.

Keywords: Classical Dance Technique; Expression; Emotion and *Pathos*.

Índice Geral

Agradecimentos.....	v
Resumo	vii
Abstract.....	viii
Índice de Figuras.....	xii
Índice de Quadros.....	xii
Índice de gráficos.....	xii
Introdução.....	1
Secção I - Enquadramento Geral.....	3
1. Pertinência do estudo	3
2. Caracterização da escola cooperante	4
2.1. EDCN: Missão e enquadramento jurídico	4
2.2. EDCN: Contexto histórico.....	5
2.3. EDCN e o Método Agrippina Vaganova - Vida e legado	5
2.3.1. Especificidades do Método	6
3. A nossa motivação	9
4. Objetivos	11
Secção II - Enquadramento teórico	12
1. Técnica de Dança Clássica e Emoção: O Dueto perfeito	13
1.1. Expressividade e Técnica de Dança Clássica	14
1.2. Emoção e o <i>Sentir</i>	18
1.2.1. A Reação Emocional	19
2. A fusão dos processos do <i>Fazer</i> e do <i>Sentir</i>	20
2.1. Inteligência Emocional	24
3. Prática docente na Técnica de Dança Clássica : Um outro olhar	26
4. Motivação no processo de ensino-aprendizagem na TDC	30
4. 1. Teoria da Aprendizagem Social	31

5. O discurso retórico do professor e a sua influência na motivação e ambiente	34
5.1. <i>Pathos</i> e Afetividade na prática docente da TDC	37
5.2. <i>Logo</i> e <i>Pathos</i> e <i>Imagetic</i> na prática docente da TDC	38
6. Adolescência na Técnica de Dança Clássica	38
7. Desenvolvimento motor no movimento especializado	40
Secção III - Metodologia de Investigação	44
1. Metodologia qualitativa.....	44
1.1. Investigação - Ação	44
2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	46
3. Amostra	46
3.1. Caracterização da turma A	47
3.2. Caracterização da turma B	48
4. Planificação e cronograma	49
4.1. Procedimentos protocolares	50
Secção IV- Estágio e apresentação e análise dos dados.....	51
1. Desenvolvimento do Estágio Notas breves	51
2. Observação estruturada.....	52
2.1. Calendarização Duração	53
2.2. Objetivos	53
2.3. Desenvolvimento	53
2.4. Inquérito por questionário - Reflexões	59
3. Lecionação acompanhada	62
3.1. Calendarização	62
3.2. Objetivos	62
3.3. Desenvolvimento	62
3.4. Reflexões.....	64
4. Lecionação supervisionada.....	64
4.1. Calendarização	65
4.2. Objetivos	65
4.3. Desenvolvimento	66

5. As estratégias de ensino implementadas.....	67
5.1. “Notas com Dança” - Procedimentos	67
5.1.2. Reflexão sobre a estratégia	68
5.2. “Palavras emoção” - Procedimentos	70
5.2.1. Reflexão sobre a estratégia	72
5.3. “Cores e Tramas musicais” - Procedimentos	73
5.3.1. Reflexão sobre a estratégia	74
5.4. “Flores com mensagens dentro” - Procedimentos	74
5.4.1. Reflexões sobre a estratégia	75
6. Acompanhamento em outras atividades	75
7. Aspetos relacionais com a amostra e com a instituição	75
Secção V - Reflexão Final e Recomendações	77
Bibliografia.....	81
Anexos	87 a 156

Índice de Figuras

Figura 1- Visão do desenvolvimento motor (Gallahue, 2005).....	41
Figura 2 - O instrutor promove a motivação para a performance (Gallahue, 2005).....	42

Índice de Quadros

Quadro 1- Conceito de Auto-Eficácia (Neves & Faria, 2009, p.210)	32
Quadro 2- Objetivos e instrumentos de recolha de dados	46
Quadro 3- Estruturação das fases do Estágio	49
Quadro 4- Conversão de tempos de 60' em blocos letivos de 90	49
Quadro 5- Items observados na Grelha de Observação 1.....	55
Quadro 6- Items observados na Grelha de Observação 2.....	56
Quadro 7- Características gerais observadas na turma A e B.....	57
Quadro 8- Pontos fortes e fracos da fase de Observação Estruturada.....	59
Quadro 9- Pontos fortes e fracos da fase de Lecionação Acompanhada.....	64
Quadro 10- “Notas com Dança”- Planificação geral e resultados.....	68
Quadro 11- Distribuição das “Palavras emoção” pelos elementos da amostra.....	71
Quadro 12- “Palavras emoção”- Planificação geral e resultados.....	71
Quadro 13- “Cores e <i>tramas</i> musicais”- Planificação geral e resultados	73

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Análise da questão 1 para a turma A	60
Gráfico 2- Análise da questão 1 para a turma B.....	60
Gráfico 3- Análise da questão nº 3 para a turma A.....	60
Gráfico 4- Análise da questão nº 3 para a turma B.....	60
Gráfico 5- Análise da questão nº 4 para a turma A.....	61
Gráfico 6- Análise da questão nº 4 para a turma B.....	61
Gráfico 7- Auto Avaliação da estratégia- Turma A.....	72
Gráfico 8- Auto Avaliação da estratégia- Turma B.....	72

Introdução

O Relatório Final de Estágio aqui apresentado é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança [MED] ministrado pela Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa e tem como objetivo a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Dança e a profissionalização para o exercício da lecionação no contexto do Ensino Artístico Especializado em Dança.

O documento aqui exposto vem fundamentar e relatar a prática pedagógica realizada no contexto das unidades curriculares pertencentes ao mesmo ciclo de estudo (do MED): Estágio I e Estágio II, cuja frequência teve lugar na Escola de Dança do Conservatório Nacional [EDCN] em duas turmas de raparigas de 3º ano e 4º ano, no âmbito da disciplina de Técnica de Dança Clássica [TDC] e abraçou a problemática da fusão entre os processos do *Fazer* e do *Sentir* na prática diária da TDC.

Se por um lado, a prática da TDC assume-se muito exigente, numa perspetiva de uma quase minuciosa execução do movimento, ambicionámos entender como poderíamos conduzir a que essa mesma rigorosa movimentação se aliasse ao verdadeiro prazer de dançar? E fazendo-o, de que forma? De que forma, na infindável dimensão do processo ensino-aprendizagem, se poderiam construir estratégias cativantes e motivadoras para que a prestação do aluno nesta técnica se revelasse mais emocionante e feliz? Além do mais, será que o *Sentir* que a dança tem como objetivo proporcionar (sendo a Dança uma arte performativa e também de palco), podia ser trabalhada em contexto de aula diária? Ou será que a fusão dos processos do *Fazer* e do *Sentir* iria ficar esquecida algures no processo do *Fazer*, apenas? Todas estas questões formaram o ponto de partida para o desenvolvimento do Estágio, para a construção dos objetivos, para o desenho das estratégias e outros procedimentos e traduziram assim, a vontade de mergulhar em desafios metodológicos que transformassem a visão da TDC, tida por muitos, como uma técnica cristalizada, fechada em si mesma e desprovida de espaço para o prazer e para a emoção.

O Relatório Final de Estágio apresenta-se estruturado em cinco secções. A primeira elucida acerca da pertinência do estudo, da motivação e do principal objetivo que nos propusemos alcançar - enriquecer o processo ensino-aprendizagem, na prática da TDC, através da fusão dos processos do *Fazer* o do *Sentir*. Ainda acresce, a caracterização do cenário pedagógico em que a prática pedagógica teve lugar. A EDCN aparece então como escola cooperante e contemplam-se alguns dos seus aspectos mais significativos do ponto de vista ora histórico, ora organizativo, ora metodológico. A segunda secção diz respeito às orientações teóricas que desta forma abraçaram e fundamentaram a temática escolhida para o Estágio. Aqui, poder-se-á encontrar a fundamentação

teórica que tem por base alguns estudos sobre a motivação, cognição e emoção e o seu perpétuo diálogo simbiótico, a três. Ambicionámos enquadrar o professor como o principal motivador para um processo de ensino-aprendizagem envolvido e acompanhado por um ambiente otimista e feliz. Assim, aprofundámos ainda mais o seu papel enquanto o possível catalisador da emoção e do prazer em aula, desenvolvendo um discurso emotivo através da existência de *Pathos*, um dos pilares do discurso retórico trazido a nós, desde a Grécia Antiga, por Aristóteles. Com base neste fundamento teórico, o Relatório Final de Estágio apresenta ainda a terceira secção onde se expõe a metodologia de investigação tomada em consideração e a indentificação das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas. A partir desta definição e do seu enquadramento teórico chegamos por fim à quarta secção do documento com o relato do Estágio propriamente dito. Esta secção apresenta assim, todo o processo da prática pedagógica e os resultados obtidos a partir de uma permanente *práxis* reflexiva conduzida pelos caminhos cíclicos de uma Investigação-Ação entusiasmante. A espiral sucessiva de novas premissas e estratégias, levadas à prática, serão explicadas nesta secção conforme as diferentes fases constantes no Regulamento do Estágio (fase da observação estruturada; da lecionação participativa; da lecionação supervisionada e a participação em outras atividades) assim como os resultados/reflexões dessas mesmas estratégias. Por fim, deixaremos eventuais propostas de desenvolvimento de atividades futuras.

Apresentamos ainda, a listagem da bibliografia considerada para esta investigação e advertimos para a existência dos anexos que complementam de forma mais prática, todo o Estágio aqui relatado e cuja consulta, apesar de não ser determinante para o bom entendimento de todos os caminhos envolvidos na investigação, pode trazer ao leitor um conhecimento mais profundo da prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo.

Consideramos por último as palavras *Fazer* e *Sentir*, iniciadas a letra maiúscula e em itálico como forma de acentuar a sua importância no contexto desta investigação.

Nota: O presente Relatório Final de Estágio encontra-se redigido ao abrigo do novo Acordo Ortográfico. Não obstante, todas as citações nele incluídas respeitam a grafia presente na fonte.

1. Pertinência do estudo

Sabe-se que quanto maior o envolvimento do bailarino com sua dança, quanto mais se perceber [do] sujeito daquele momento, daquele espaço, daquele tempo, mais efetiva se fará a sua participação, conseqüentemente, mais conseguirá envolver o seu público e estabelecer trocas intensas e significativas.

O contrário também acontece, quanto menos envolvido o bailarino estiver com a sua dança, mais dificuldade terá em envolver seu público com sua arte. (Mortari 2013)

Da experiência que possuímos no âmbito do ensino na TDC, constatamos que muitas vezes o professor fica refém das dificuldades físicas dos alunos e é, por vezes, difícil adoptar uma outra visão sobre o ensino da disciplina. Uma visão que nos faça debruçar sobre a fruição da técnica por parte dos nossos alunos e que desfoque o corpo como principal objeto de intervenção técnico artística. Através de uma aturada pesquisa bibliográfica apercebemo-nos que a prática docente relacionada com os processos de ensino-aprendizagem no âmbito da TDC, vêm ainda frequentemente descritos como sendo processos quase unilaterais de grande obediência ao Mestre¹/professor. Alguns autores, como veremos adiante, chegam mesmo a adotar uma visão bastante limitadora e estática referindo-se à relação didático-pedagógica como uma transmissão de ensinamentos técnicos de forma repetida até à perfeição e desprovida de espaço para a criação ou para o usufruto pleno da própria técnica. E assim, a derradeira finalidade de alcançar resultados físicos inerentes a uma técnica de dança de tão grande rigorosidade apresentam-se muitas vezes, como o objetivo primordial para o professor. Como consequência desta linha de pensamento, a vontade de assistir à dupla *Pirouette*, ao *Piqué Arabesque* no equilíbrio perfeito, ao trabalho de *Petite Batterie* feito com o rigor musical e com o virtuosismo técnico que lhe é característico assumem-se, muitas vezes, como os objetivos primordiais que o professor se propõe alcançar na sua aula de TDC, o mais perfeitamente desenhado no corpo do seu aluno, pois claro! Porém, o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da disciplina de TDC poder-se-á dizer que, como tantos outros, é intenso e determinado por construtos de dimensões internas mas também externas. Pensamos desta feita, que é imperativo olhar o corpo e a TDC sob uma outra perspectiva. Uma visão que releve também, e em igual medida, a promoção da emoção de *Fazer* bem como, provocar o *Sentir* do movimento vindo bem de dentro, da “alma”² dos nossos alunos. Pensamos que o processo ensino-aprendizagem contempla grandiosas reflexões, premissas,

¹ Mestre - professor; o que ensina; aquele que é versado numa arte ou ciência; (...); exemplar; grande; extraordinário. A Enciclopédia, 2004

² A palavra “alma” será mencionada algumas vezes neste documento e deverá ser interpretada como um expressão verbal muitas vezes usada em estúdio para, professores, catalisarem nos seus alunos uma maior entrega à aula e aos seus conteúdos.

fragilidades de variadas dimensões que o professor deverá escutar para além da rigorosidade, exigência, empenho e dedicação em formar corpos magníficos que conseguem incorporar uma técnica, também ela, magnífica. Procurámos pois, explorar e desenvolver nos alunos a sua dimensão emocional - O que vai na “alma” dos nossos alunos...o que os faz mover? Pensamos que esta investigação talvez possa, de alguma forma, abrir caminho para um outro olhar sobre o ensino da TDC mostrando que a par com o rigor técnico, é possível e necessária uma envolvimento emocional dos alunos. É nossa convicção que, no estúdio, deve reinar uma atmosfera feliz e otimista e que este ambiente deve ser induzido pela atitude do professor enquanto catalizador deste Amor e desta entrega. Não terá, ele mesmo, de se tornar inspirador para os alunos?

Não será este *Sentir*, o que confere ao movimento a sua expressividade e, com isso mesmo, lhe atribui uma magnitude em qualidade? Não será este fator o que determina a captação do nosso olhar enquanto espetadores? E se assim é, a pertinência deste estudo assume-se, então, tão necessária como motivante. Pela nossa perspectiva, nada existe mais desconcertante que uma turma, dançando sem “alma” e sem o *Sentir*... Nesta ordem de pensamento, estaremos a dar razão a todos os pensadores que fazem da TDC algo acabado e vazio de significado.

2. Caracterização da escola cooperante

A escolha da instituição de acolhimento/escola cooperante revelou-se determinante para o desenho da prática pedagógica no âmbito do Estágio, bem como para o seu percurso teórico uma vez que esta, se apresentou focada não apenas no perfil dos alunos que ali são formados como também, no modelo de ensino-aprendizagem conhecido no meio das Escolas do Ensino Artístico Especializado em Dança, pela grande exigência técnica. Neste âmbito, a preferência pela EDCN (considerada por muitos professores como sendo a escola modelo e de referência para todas as outras do Ensino Artístico Especializado em Dança em Portugal) carregada com a tradição de dezenas de anos a formar os melhores bailarinos clássicos e contemporâneos no panorama Português, não apenas reuniu a vontade e o empolgoamento da experiência, como a motivação de levar a cabo uma prática pedagógica rigorosa e séria sobre o tema em foco.

2.1. EDCN: Missão e enquadramento jurídico

A EDCN é um estabelecimento de Ensino Artístico Especializado em Dança cuja principal missão é a formação de bailarinos. Integra a formação artística no âmbito da Dança assim como a formação de cariz geral, no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário. A EDCN atualmente regula-se pelos princípios consagrados na Portaria nº 225/2012, de 30 de julho (Anexo 1) ao nível do 2º e 3ºs ciclos de ensino através da qual vê aprovada os respetivos planos de estudo, organização, funcionamento, avaliação e certificação do curso. Regula-se, de igual forma,

pelos princípios consagrados na Portaria nº 243-B/2012³ de 13 de agosto, ao nível do Ensino Secundário Artístico Especializado em Dança, através da qual vê aprovado o respetivo plano de estudos que se designa, segundo o seu regulamento interno, por Grau Avançado de Dança/ Ensino Secundário. Também de acordo com o Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, a EDCN vê estabelecida os seus princípios orientadores sobre a gestão dos currículos no Ensino Secundário. Através deste, contempla-se uma “valorização da especificidade curricular do Ensino Artístico Especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual progressivamente predomine a componente artística especializada” (EDCN, 2014). O Curso Básico de Dança confere o nível 2 do Quadro de Qualificações de acordo com a Portaria nº 782 / 2009, de 23 de julho.

Relativamente à sua gestão Curricular do plano de estudos, a EDCN organiza os seus tempos letivos em segmentos de 45 minutos e em blocos de 90 minutos.

2.2. EDCN: Contexto histórico

A EDCN fica situada no centro histórico de Lisboa, no Bairro Alto, num edifício que remonta ao século XIX, onde funciona desde 1839. Contudo, apenas no ano de 1987 sob direção da Ana Pereira Caldas, a EDCN conheceu a sua estrutura atual, integrando o Ensino Artístico Especializado em Dança, com o Ensino Académico regular, do 2º ciclo até ao Ensino Secundário. Trata-se de uma escola pública de Ensino Artístico Especializado em regime de Ensino Integrado e que visa a formação de bailarinos profissionais nas áreas de Dança Clássica e Dança Contemporânea. Segundo informação citada no *site* oficial da EDCN (2014), o seu “programa de estudos [é] fortemente baseado na TDC, assim como [na] Técnica de Dança Moderna com base na Técnica Graham, e mais recentemente, [na] introdução de Técnicas Contemporâneas relacionadas com o movimento americano Pós - Modernista.”

2.3. EDCN e o Método Agrippina Vaganova - Vida e legado

Tendo como base os princípios da TDC, algumas escolas do Ensino Artístico Especializado tomaram a sua linha metodológica específica, desenvolvendo e consolidando um estilo particular e uma prática docente característica. É o caso da EDCN, que afirma o Método Agrippina Vaganova como linha orientadora para toda a prática docente realizada na área da Dança Clássica desde o ano letivo 2004|2005. Entendemos pois, que a compreensão das especificidades do Método Vaganova revelaram-se pertinentes para o desenvolvimento do Estágio, uma vez que o seu conhecimento ajudou-nos a entender a atmosfera que envolveu as aulas assistidas, o rigor exigido

³ Portaria nº 243-B/2012, em <https://dre.pt/pdf1sdip/2012/08/15601/0001900039.pdf>

por quem as ensinou, a progressão nos conteúdos bem como outros aspetos relacionados com a prática pedagógica.

Agrippina Vaganova nasceu a 26 de junho do ano de 1879 em São Petersburgo, Rússia. Foi bailarina no *Imperial Ballet School* em São Petersburgo e após a sua graduação em 1897, integrou o corpo de baile do Teatro Maryinsky. Cedo, o seu talento despertou a atenção do coreógrafo Marius Petipa. As suas maravilhosas atuações em bailados como a *Coppelia*, *Don Quixote* e “*The little Humpbacked Horse*”, fizeram com que fosse conhecida como a “*Queen of Variations*”. Foi antes da revolução de 1917 que Vaganova abandonou a vida como bailarina e se dedicou exclusivamente ao ensino. Assim, durante algum tempo ensinou numa escola privada de dança, Akim L. Volinsky, e posteriormente ingressou na *Leningrad Choreographic School*. Desde o ano de 1921 até à sua morte em 1951, Agrippina Vaganova dedicou a sua vida ao ensino dos alunos mais velhos, nomeadamente aos 3 anos finais do curso no *Leningrad Choreographic Academy*.

Numa época em que a TDC combinava uma mistura de influências, desde o estilo francês com a sua elegância e sutileza nos movimentos, até à presença de alguns elementos italianos, com o virtuosismo de alguns passos de execução mais complexa, o estilo russo não se definia em concreto. Foi neste contexto que Agrippina Vaganova desenvolveu o seu próprio método de ensino da TDC. Durante os 30 anos que passou dedicada ao ensino da TDC e à sua pedagogia, Vaganova desenvolveu um sistema de instrução que sintetizou toda a sua vasta experiência, bagagem intelectual e artística onde se refletem, também, as influências dos Mestres de dança com quem trabalhou.

2.3.1. Especificidades do Método

Coligindo os ensinamentos de todos os seus Mestres às suas próprias ideias e conceitos acerca das possibilidades do movimento e da técnica em si, Agrippina Vaganova procurou relacioná-las de uma forma coerente solidificando um método reconhecido pela harmonia, coordenação de todas as partes do corpo com enfoque na extrema flexibilidade de costas e de pernas e excepcional trabalho de braços e de mãos. Outro aspeto de enorme relevância para Agrippina Vaganova era a firmeza do tronco, necessária para o controlo dos movimentos desta técnica. Considerava então que os bailarinos tinham de ser fisicamente fortes e neste sentido, a prática do Método Vaganova passou a possibilitar aos estudantes, não apenas um grande virtuosismo técnico como também, uma destreza extremamente atlética de execução.

Um dos seus principais objetivos era um rigoroso planeamento do processo de ensino, organizado por níveis. Para este propósito, a publicação do seu livro “*Basic Principles of Classical Ballet*” em 1946, assumiu um papel preponderante na divulgação e consolidação da metodologia de ensino deste Método. Aliás, este livro é considerado ainda nos dias de hoje, uma ferramenta de

grande valor para professores de TDC de todo o mundo. Nesta obra estão refletidas as ideias base de Vaganova acerca da TDC, da sua instrução e pedagogia. A sua dedicação à pedagogia e didática da TDC demonstrou uma enorme influência pelas ideias do Mestre Enrico Cecchetti, conforme refere Chistyakova (1969) na introdução da 4ª edição do livro de Vaganova: “ *Vaganova, too, speaks of Cecchetti with profound respect. She calls Cecchetti’s activity an event that played a tremendous role in the history of our instruction, and likewise in the history of Russian Ballet*”. (p.V) Porém, contrariamente a Cecchetti que construiu um plano de exercícios diário para os seus alunos, Vaganova (1969) discordava com a criação de um plano rígido de construção de uma aula. Ao invés, conferia a cada professor a abertura de se servir da sua experiência e sensibilidade pessoal para elaborar as suas próprias planificações de aulas.

Após a morte de Agrippina Vaganova no ano de 1951, o seu método de ensino foi preservado através de vários professores seus seguidores. Em 1957, em sua honra e como reconhecimento de todo o seu legado didático-pedagógico, a escola em que passou a maior parte da sua vida passou a chamar-se, “*Vaganova Ballet Academy*”.

Na introdução da 4ª edição do livro “*Basic Principles of Classical Ballet*”, pode ler-se: “*Vaganova herself by no means regarded her instructional system as immutable or fixed once and for all*”. Assim sendo, o seu método, nos anos seguintes e até aos dias de hoje, tem sido expandido numa prática didático-pedagógica ativa e criativa, apesar de ter sempre em consideração os seus ensinamentos base.

Também Ninette Valois, na ocasião da introdução da 2ª edição do Livro “*Basic Principles of Classical Ballet*” de Agrippina Vaganova, refere a sua vida como:

A life of study and devotion to the ballet has given her a rich store of knowledge, and a real insight into her pupil’s requirements, and with the wisdom of those who know, she shows that there is no way of unduly hurrying the leisurely development of the perfect dancer. (Ninette de Valois, citado em Vaganova, 1969, p.1)

Relativamente à estrutura de uma aula de TDC propriamente dita, Agrippina Vaganova considerava que o ensino se desenvolvia progressivamente no sentido da execução dos conteúdos da barra para o centro e enfatizava a busca do controlo e da estabilidade, como um dos elementos pilares da Dança Clássica. Mais especificamente, no que concerne à planificação dos exercícios da barra, a Metodologia de Vaganova defende que esta deve sempre contemplar uma combinação lógica e útil dos movimentos ao invés de ligá-los em articulações de conteúdos que apenas considerem o desenho coreográfico do exercício. Tudo deve ser pensado, objetivado não

devendo, a TDC, ser, de forma alguma, ensinada displicentemente. Desta forma, o professor deve planejar responsabilmente a sua aula em conformidade com o grau de ensino da turma em particular. Agrippina Vaganova atribuía grande valor à consciencialização e compreensão dos movimentos por parte dos seus alunos. Segundo Minden (2005), “[h]er careful analysis of movement, identifying the particular muscles involved, helped create the distinctive technique and the style of the Soviet ballerina.” (p. 70).

Das inúmeras reflexões didáticas e pedagógicas de Agrippina Vaganova (1969), ressaltamos uma em particular: a enorme importância atribuída à secção de aula “*Allegro*”, como o resultado da conjugação de todos os conteúdos em perfeito controlo e domínio técnico numa execução veloz e virtuosa. Correia (2010) refere que, de acordo com Vaganova, “a dança e técnica são construídas e reveladas no *Allegro*. [É no *Allegro*] que aparecem as *codas*, as variações e as maiores complexidades, sendo que é esse o momento onde toda a sabedoria do bailarino é revelada.” (p.125)

Efetivamente, todo o seu método tende para a construção da aula de dança para a secção de *Allegro* em detrimento do *Adagio*, que Vaganova considerava possuir um ambiente lírico e dramático no qual a bailarina é muitas vezes apoiada pelo seu bailarino. Daí advém a enorme insistência no acento musical (em tempo forte) no *demi-plié* (nas diferentes posições de pés), no ato de fechar qualquer *battement*, salto ou outro conteúdo e na enorme importância atribuída à ação de regressar sempre ao eixo principal.

Um dos conteúdos de *Allegro* que maior importância assume neste Método (depois de serem introduzidos os *petit sautés*) é, o *Assemblé*. O seu ensino reforça o bailarino na sua robustez muscular, na coordenação entre o uso do *en dehors* e no uso da elevação e impulsão, conferindo-lhe desta forma virtuosismo e controlo técnico.

Nos anos mais tenros de formação, Vaganova alertava para a importância da repetição dos exercícios como forma de “desenvolver o corpo de um modo forte e elástico” (Correia, 2010, p. 126) preparando os alunos com uma base técnica consistente para os anos futuros. As aulas deviam obedecer a uma estrutura fixa que englobava os exercícios de barra, *centre practice*, *Adagio* e *Allegro*.

Relativamente ao trabalho de barra e centro, este deveria ser destituído de grandes variações sendo a simplicidade, o rigor técnico e a ferramenta da repetição, os elementos chave para o sucesso da aprendizagem da técnica. O ensino gradual das poses e grandes poses do corpo, do *epaulement*, da introdução da ½ ponta em todo o trabalho de barra e centro, a introdução cautelosa de combinações de conteúdos, era a ordem natural e desejada na progressão da aprendizagem.

Nos anos mais avançados porém, considerava que a repetição poderia “roubar” a expressividade e tornar o movimento mecânico. No seguimento desta planificação, as aulas mais avançadas eram recheadas de complexas variações que mantinham os alunos atentos e motivados. Muitas vezes eram realizados uma espécie de jogos coreográficos em aula, onde Agrippina Vaganova estimulava os seus alunos a criarem sequências de *Allegro*, ou pedia-lhe que executassem o inverso de um qualquer exercício trabalhado. Tal “jogo” flamejava os alunos com motivação, empenho físico mas também empenho cognitivo. Por fim, a realização dos exercícios de barra nos graus avançados, ocupava menos tempo de aula para que o tempo que restasse pudesse ser aplicado no centro.

3. A nossa motivação

Sem dúvida que uma investigação na área da TDC foi, a nosso ver, uma grandiosa motivação. Não apenas porque somos apaixonadas por esta área da dança em particular (dentro da qual já possuímos vários anos de experiência no Ensino Artístico Especializado) mas também porque concordamos com uma envolvência espiritual de corpo e “alma” em que o papel do professor passa em grande medida pela importância da relação afetiva como instrumento promotor de ganhos a nível da confiança e do bem estar dos alunos em estúdio. Pensámos e ambicionámos assim, ver desenvolvida e colocada em prática, a fusão dos processos do “Fazer” e do *Sentir* em contexto de sala de aula, entenda-se, estúdio. Aliás, pensamos que a emoção que nos comove (enquanto espectadoras) vinda de um qualquer bailarino, pode e deve ser ensinada. Este tema, muitas vezes abordado em conversas informais com colegas professores de TDC, é controverso, e muitos chegam a contrapor tal perspectiva dizendo que este *Sentir* é algo que nasce com a personalidade do aluno... Mesmo? Questionamo-nos.

Então vejamos: Se o papel do professor de TDC é o de introduzir da melhor forma todos os conteúdos programáticos que se lhe apresentam para determinado ano de formação dos seus alunos; se este tem a responsabilidade de desenhar estratégias de aplicação dos mesmos; se ele próprio entende que alguns dos seus alunos têm um melhor *cou de pied*, outros o *en dehors*, outros uma grande flexibilidade natural; se ele próprio entende que todos os corpos são diferentes uns dos outros e a partir deste panorama, empenha-se para que todos os seus alunos consigam executar corretamente os conteúdos, certamente poderemos avançar com o pressuposto que o mesmo poderá suceder com a expressividade, como produto de um *Sentir* a TDC. Não esqueçamos ainda que, grande parte das Escolas de Ensino Artístico Especializado em Dança concebe as suas fichas de avaliação (Anexo 2) com vários parâmetros, entre os quais, encontramos sempre um item específico para a avaliação da expressividade. Ora sob o nome de

“Qualidade Artística”, “Interpretação”, “Projeção do Movimento”, “Sensação de Performance” ou outro, todo o aluno é avaliado na sua forma de se expressar artisticamente. Certamente, alguns alunos terão mais facilidade que outros. Ora se é uma competência a adquirir por parte de todos os alunos não será bastante pertinente o seu treino a par com outros conteúdos de carácter físico? O desafio apresentou-se assim, como uma enorme motivação que acresce ainda mais por poder ser aplicado numa escola cujo ensino da TDC se apresenta, no panorâma nacional, como a melhor e a mais exigente formação em Dança Clássica.

Relacionado com o Ensino Artístico Especializado em Dança nesta escola, encontrámos o Relatório Final do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico de 2007 segundo o qual, apenas uma pequena percentagem dos alunos que ingressam no 1º ano do Curso Básico de Dança, concluem os seus estudos até ao final do Ensino Secundário, completando desta feita o denominado Grau Avançado. Em jeito de exemplo, no ano de 2005/2006, apenas 8 alunos o fizeram e para além deste exemplo específico, este número em outros anos raramente ultrapassa a dezena. No mesmo documento, Fernandes (coord.) (2007) afirma que, “(...) também parece existir a ideia generalizada de que a aprendizagem da Dança é muito diferente de todas as outras aprendizagens, exigindo mais esforço, mais horas, mais tempo e mais treino do que quaisquer outras áreas ou domínios do saber artístico (...)” (p.78). Ainda as seguintes expressões obtidas através da recolha de dados para esta pesquisa, ajudam a compreender o caminho rigoroso que traduz o treino de um bailarino e que possui forçosamente uma enorme exigência e uma grande paixão pela Dança por parte dos alunos que estudam na EDCN: “(...) tem de ser forçosamente uma formação em pirâmide: começam muitos e acabam poucos” (p.81); “(...) a excelência e não a suficiência é a meta” (p.81) e por fim, “(...) não faz muito sentido formar artistas pela medianidade”. (82).

O próprio Método russo seguido pela EDCN, e mantido extremamente atualizado através de visitas regulares de professores russos vindos diretamente da Academia Vaganova, assume-se como extremamente exigente e por isso mesmo motiva-nos, impulsiona-nos e lança-nos num único sentido: desenhar uma investigação em que o foco seguido é o do *Sentir*, também. E assim, tal como todo o ambiente revestido em volta da EDCN, a possibilidade de contactar de perto com a especificidades de um método tão rigoroso e por isso difícil, com os professores, pianistas acompanhadoras e com as alunas que auguram fazer da Dança a sua vida profissional, foram, sem qualquer dúvida, o grande catalizador para envidarmos a tarefa de fazer dançar com o rigor técnico, o *Sentir* e com a emoção, também!

4. Objetivos

O Estágio efetuado assentou o seu maior objetivo na nossa convicção de um processo ensino-aprendizagem que premeasse a formação integral do aluno na qual o prazer de dançar seja, ele próprio, levado em consideração passando não apenas a ser um conteúdo *per se*, mas também um objetivo a alcançar - a fusão dos processos do *Fazer* e do *Sentir* será a principal meta a alcançar identificando desta forma, um novo olhar sobre a prática docente na área da TDC. Consideramos também importante referir que, toda a investigação é por nós encarada não como um fim, encerrada nela mesma, mas como um meio para alcançar um fim maior, para lá do friso cronológico que durou o Estágio. Gostaríamos que fosse também, o testemunho de uma experiência rica e que, da leitura deste Relatório Final de Estágio, pudessemos perspetivar uma forma diferente de encarar as aulas desta técnica. O objetivo revelou também um acordar para um eterno desafio metodológico em que a procura da emoção de Dançar funcione como um quase “Dueto Perfeito”, com a técnica. Neste sentido, definimos o nosso **objetivo geral** da seguinte forma:

Enriquecer o processo ensino-aprendizagem, na prática de lecionação da TDC,
através da fusão dos processos do *Fazer* e do *Sentir*

Na persecução deste objetivo principal, outros 5 **objetivos específicos** foram traçados:

- 1) Integrar a componente emocional no centro da aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da expressividade e da emoção, a par com a rigurosidade da movimentação da TDC;
- 2) Estimular o prazer de dançar, promovendo nos alunos o desfrutar/fruir de uma técnica tão complexa e rigorosa;
- 3) Desenvolver e reforçar a motivação nas aulas de TDC;
- 4) Desenvolver a relação didático-pedagógica através do discurso retórico do professor: na qualidade do *Pathos*;
- 5) Ampliar e enriquecer a prática pedagógica num contexto de excelência.

Secção II - Enquadramento teórico

(...) No amor apaixonado, na afeição dos pais, na amizade, na benevolência, na devoção às ciências ou às artes, nada há que a razão deseje diminuir. O homem racional, quando sente essas emoções, ficará contente por as sentir e nada deve fazer para diminuir a sua intensidade, pois todas elas fazem parte da verdadeira vida, isto é, da vida cujo objectivo é a felicidade, a própria e a dos outros. (Bertrand Russell, "A Conquista da Felicidade")

A secção que se segue justifica a forma como todo o processo de investigação foi seguido. Aqui, vamos beber a algumas das teorias sobre motivação. Aqui, vamos destrinçar alguns significados de ser uma professora de TDC e procurar entender se o ensino desta disciplina se pode distanciar de um simples treino do físico para se tornar uma concepção dentro dos caminhos da educação do indivíduo, o aluno. E assim, vamos cruzar o uso da palavra do professor com a emoção do seu discurso; com o reforço positivo de Skinner e o Vicariante de Bandura. Igualmente, vamos interceptar o uso do *Pathos* com o uso da palavra, mas também com o uso das imagens uma vez que a palavra nos traz, também, esta ferramenta tão útil e eficaz no complexo processo de ensino-aprendizagem. Tentaremos, porém, não nos afastar do cenário pedagógico nossa referência pois a nossa intenção, é a de entender como é que este suporte teórico, através do posicionamento de outras personalidades que pensam os assuntos que também a nós nos dizem respeito, se podem cruzar com a nossa prática pedagógica em estúdio diante das nossas alunas. Para tal, transversalmente a esta secção, iremos, várias vezes, regressar ao estúdio, refletindo, duvidando, procurando as respostas e descobrindo caminhos.

As palavras-chave tomadas em consideração para este Relatório Final de Estágio, revelam não apenas o nosso interesse como também o próprio foco da investigação por nós abraçada. Neste sentido, este documento assenta e aprofunda todo o seu enquadramento teórico nas palavras: Emoção, Técnica de Dança Clássica, Motivação e *Pathos*. As palavras-chave são, no seio deste documento, determinadas como conceitos complementares ou cooperantes, na medida em que atuaram num permanente jogo de cooperação entre si mesmas e foram trabalhadas em simultâneo aquando da prática docente no Estágio, junto do universo da amostra.

1. Técnica de Dança Clássica e Emoção: O Duetto perfeito

When a dance is there for us, we intuitively know that it is there; something alive and vibrant is happening on the stage, and as we are totally engaged in our experience of that happening, we too are alive and vibrant: we have a lived experience. Judgments, beliefs, interpretations are suspended: our experience of the dance is free of any manner of reflection. We are spontaneously and wholly intent upon the continuously emerging form which appears before us, thoroughly engrossed in its unfolding. (Sheets-Johnstone, 1979, citado em Mortari, 2013, p.61)

O que acontece, quando em estúdio pedimos aos alunos que se envolvam e que se entreguem e se lancem com paixão ao que estão a dançar? O que acontece quando lhes explicamos que dançar não se resume ao executar pois é algo maior que nós, sai do nosso corpo e expande-se pelo nosso espaço e vai para lá do nosso espaço pois flui para aquele que nos observa? É o dançar de dentro e dançar a partir do nosso *Sentir*.

Para ajudar os alunos a entenderem o que se pretende, podemos lançar o exemplo de Odile e de Odette, personagens do bailado “O Lago dos Cisnes” interpretadas pela mesma bailarina mas com fisicalidades, expressividades e interpretações tão contrastantes e tão diferentes. Com o auxílio de imagens como esta, tentamos que os nossos alunos nos entendam mas mais do que isso, tentamos que consigam sentir o significado do que dançam para que assim, a Dança Clássica não se torne numa rotina mecanizada, repetitiva e desprovida de sentido e de personalidade. Pensamos que só com grande paixão e entrega, na relação professor-aluno, se consegue e constrói algo de tão mágico. Entendemos assim, que deve existir uma entrega rigorosa e exigente do corpo mas por outro lado, entendemos que também não se deve descurar o treino dos sentidos e que esse treino deve ser desenvolvido aula após aula de forma a formar bailarinos que dançam com todo o seu ser. Em conversa informal com o Mestre Carlos Caldas, um grande professor que durante largos anos ensinou (e nos ensinou) nas melhores escolas e companhias nacionais, inclusivamente na EDCN, revelou: “os nossos alunos vêm até nós porque procuram a felicidade!” (2014). Sim, acreditamos piamente nesta sua afirmação.

Tentaremos contextualizar na teoria o que queremos entender em estúdio junto dos nossos alunos. Assim, neste “Duetto Perfeito” que é o de aliar a exigente TDC à emoção, tentaremos, no decurso da revisão bibliográfica, entender em que é que consiste este *Sentir* que fisicamente procuramos obter junto dos alunos aula após aula de Dança Clássica e como é que, ainda que sumariamente na história da TDC, aparece espaço para a expressão como produto deste *Sentir*. Será que sempre existiu? Será que sempre se dançou com emoção? Ou será que a Dança era fundamentalmente um meio para comunicar outras mensagens apenas?

1.1. Expressividade e Técnica de Dança Clássica

Segundo Silva & Schwartz (1999) as definições de Dança apresentadas por vários autores apontam para “um movimento intrinsecamente ligado à expressão, à criatividade, além de ser uma atividade social, com elementos de imitação e de forma” (p.169). Mortari (2013) considera que a Dança pode englobar diversos gêneros, estilos ou técnicas cada qual com as suas especificidades contudo, posiciona-se afirmando que é importante “ultrapassar as fronteiras entre uma técnica e outra (...) tendo o cuidado em não cristalizar o conhecimento, aprisionando-o dentro de muralhas (...)” (p.61). E assim, entendemos também o conceito de dança como um conceito aberto e sujeito a imensas interpretações contudo, concordamos com Leite (2013) quando refere que“(...) a capacidade de dançar tem-lhe implícita a associação (...) entre a mestria técnica e a competência expressiva” (p.18). Por outro lado, relativamente à definição de expressividade, Silva & Schwartz (1999) avançam com a ideia de que existem várias formas de conceituar o termo: “Alguns optam por conceituá-la como uma linguagem corporal, outros por forma de comunicação e como uma prática voltada para o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, relacionadas ao movimento corporal” (p.169). Também Mortari (2013) refere que, grande parte das definições de Dança relacionam-se com a linguagem não verbal e com a intenção de expressar emoções e/ou sentimentos. Igualmente, acrescenta que estas podem ainda considerar a comunicação de uma mensagem ou estado, o entretenimento, ou a educação. Tais perspetivas apontam-nos ainda para um outro conceito do qual nos fala Leite (2013) que consiste na existência de um corpo físico *versus* um corpo sensível. Talvez esteja nesta relação, o produto de um “dueto perfeito”.

Tentámos no seio deste percurso entender como é que ao longo da história da Dança, se posicionou a área da expressividade na TDC especificamente e assim, sem nos debruçarmos largamente sobre a história da Dança, propriamente dita, tentámos acrescentar ao nosso posicionamento sobre o contexto, testemunhos de vários autores que pensam ou pensaram sobre estas matérias.

A TDC surgiu como consequência dos *Ballet de Cour* no Renascimento e dos seus longos espetáculos eminentemente dançados. A história da Dança define o surgimento dos *Ballet de Cour* com a data de 1581 através da criação do bailado *Comique de la Reine*. Eram espetáculos integrados essencialmente nos divertimentos da corte e eram realizados por amadores e profissionais. Porém, foi com a criação da Academia Real de Dança, fundada em 1661 pelo Rei Francês Luís XIV, que se verificou o verdadeiro nascimento da TDC. Na corte francesa de Luís XIV, surgiram verdadeiros *Ballets* de entretenimento em cuja participação surgia sempre, com enorme destaque, o Rei. Assim, assumia-se a importância desta forma de divertimento, como lhe chamou

Noverre, que tinha também como missão, levar mensagens de carácter político, social e económico a todo o mundo. Os *Ballets de Cour* estavam assim, sobejamente associados as festas barrocas e à vida da Corte, não vivendo para além deste ambiente.

Segundo Bourcier (2006) foi a “vontade de imobilizar o movimento em regras (...) [fornecendo-lhes] um rótulo oficial de beleza formal” (pp.113-114), que levou à criação da Academia Real de Dança. A partir da sua criação, a Dança é elevada à posição das outras Artes, nomeadamente à Música e, na pessoa do Mestre de Dança Pierre Beauchamps⁴, a TDC iniciou um processo de “organização reconhecida universalmente” (Bourcier, 2006, p. 116). O francês passa a constituir a língua de toda a sua nomenclatura tendo sido definidas as cinco posições básicas dos pés e tendo-se incutido uma virtuosidade aliada a uma beleza formal. Segundo Mortari, (2013):

Para ser reconhecida pela sociedade sacrificou a expressividade, a espontaneidade, a própria vitalidade tão próprias da Dança, em função de uma sistematização, padronização e simetria, que correspondiam aos ideais clássicos da época. Estas e outras questões fizeram com que a Dança passasse a ser desenvolvida tendo por referência um quadro bem definido e um conjunto de regras codificadas o que favoreceu o estabelecimento de um academicismo. (p.77)

Foi da critica amplamente difundida de Jean-Georges Noverre⁵, registada nas suas “*Lettres sur la Danse et sur les Ballets*” com publicação em 1760, que surgiu um movimento de ideias renovadoras sobre a função do *Ballet* procurando no seu tempo, devolver à Dança toda a expressividade e poder comunicativo que sempre lhe fora inerente (Mortari, 2013). Aliás, nas suas “*Lettres sur la Danse et sur les Ballets*”, Noverre apresenta as suas convicções e premissas para uma, totalmente nova, conceção da Dança, como Arte. Entre algumas, pode ler-se:

(...) *l’action en matière de danse est l’art de faire passer par l’expression vraie de nos mouvements, de nos gestes et de la physionomie, nos sentiments et nos passions dans l’âme des spectateurs.* (Noverre, citado em Mortari, 2013, p.78).

Assim, surge o termo “Ballet de Ação”, que levou a que esta técnica tenha sido encarada pela primeira vez como um “género artístico completo” (Bourcier, 2006, p. 170).

⁴ Charles-Louis- Pierre de Beauchamps - Mestre de Dança e Coreógrafo da corte do Rei Luís XIV (1636-1719)

⁵ Jean- Georges Noverre (1727-1810). Considerado o principal teórico e autor do *ballet d’action*.

Dois dos princípios que dominavam a perspetiva de dança tomada por Noverre relacionavam-se com a função de narrativa existente nesta forma de Arte; deveria conter uma ação dramática e por fim, deveria fervilhar de naturalidade e expressão a que Noverre chamou de “pantomima” (Bourcier, 2006). Relativamente à sua resposta perante os *Ballets de Cour*, Noverre considerava-os como um *divetissement* “monótonos e sem expressão, que só apresentam apenas cópias mornas e imperfeitas da natureza, apenas podem ser chamados de divertimentos tediosos, mortos e inanimados”. (Monteiro, 1998, p.46)

A partir da conceção de dança protagonizada por Noverre, rapidamente começaram a imperar os ideais do Romantismo levando a que também a Dança iniciasse um processo de mudança nas suas temáticas. Agora, imperavam os temas do sobrenatural, do etéreo e das fantasias românticas. A técnica inicia um processo de aperfeiçoamento tal que se sobrepõe ao próprio homem. Relativamente à Dança Clássica, Mortari (2013) refere:

O Corpo assume a caracterização da obra, os personagens são bem definidos, o masculino é forte, o feminino aproxima-se de figuras etéreas, leves, ágeis, e embora fortes, não permitem transparecer esta força em suas ações. (p.78)

Englobados neste género artístico, podem-se encontrar diferentes Métodos de ensino da Técnica. Entre eles destacam-se os seguintes: Cecchetti (italiano), Royal Academy of Dancing, (inglês), Vaganova (russo) e Balanchine (norte americano). Porém em todos eles é comum uma estrutura de aula que assenta nas seguintes fases: exercícios de barra, prática de centro, *petit allegro*, *medium allegro*, *grand allegro* e *batterie*.

A TDC é considerada por muitos estudiosos, professores e bailarinos como uma técnica estruturante de presença quase obrigatória na formação de um bailarino. De acordo com Nascimento (2010),

[a TDC] apoia-se em princípios, normas de conduta e regras de execução de exercícios e passos que se encontram indissociavelmente interligados sem ser possível, na prática, separá-los e que, desta forma, possibilitam o adestramento, a estruturação e o desenvolvimento dos corpos que a executam. (p. 78)

Assume-se como a Técnica de Dança adotada pela maior parte das Escolas de Ensino Artístico Especializado em Dança e chama para si, a maior parte dos blocos letivos de Técnicas de Dança previstos nos planos de estudos em vigor tomados em consideração pelas suas Direções Pedagógicas. Com este facto, poder-se-á desenvolver a ideia que de a TDC é tida como uma

ferramenta fundamental para a aquisição de competências técnicas e artísticas para o estudante de Dança deste cenário educacional. A propósito desta TDC, Fazenda (2007), afirma:

Cultiva um corpo forte, preciso, rápido, mas simultaneamente, capaz de projetar imagens e representações de leveza e do etéreo. Os movimentos que desenham linhas geométricas, quer no espaço do corpo, quer no espaço à sua volta, tendem a projetar-se para o alto, privilegiando a verticalidade, os movimentos centram-se nas partes periféricas do corpo (pernas e braços) e o tronco mantém-se quase sempre direito. (pp. 56-57)

Ainda, Homans (2010) sustém uma visão bastante forte nas suas raízes históricas e de enorme respeito pela forma como se transmite entre gerações, apontando a importância dos mestres. A sua perspetiva impõe-se no grande respeito que esta técnica lhe incute. Para ela, o “*ballet*⁶ clássico (...) é habitado por inúmeras criaturas sem peso e imateriais, espíritos alados, duendes, sílfides e fadas que vivem no ar, nas árvores e noutros domínios naturais.” (p.24)

Vianna & Carvalho (2008) por sua vez, também evidencia a enorme importância do valor estético de qualquer Técnica de Dança, avançando com a sua perspetiva de que a essência da técnica reside no facto “de ser apenas uma forma de organizar e difundir um determinado conhecimento a respeito do próprio corpo e das possibilidades de movimento” (p.112) enfatizando porém que de nada serve, se esses bonitos movimentos não traduzirem ou expressarem algo. Continua assim avançado com a ideia de que a técnica deve ser encarada como um meio para expressar a natural beleza dos movimentos e conseqüentemente a carga expressiva e a sua emoção. A verdade do movimento apenas consegue ser atingida quando esse movimento é dançado intensamente pelo bailarino e quando este consegue, verdadeiramente, expressá-lo na sua plenitude.

Resumindo, podemos afirmar que ao longo dos séculos a missão da Dança foi-se alterando com as várias filosofias e propósitos vividos na época. Contudo, ora de cariz mais sócio-político, ora mais narrativo, nunca se poderá dissociar a função expressiva e de transmissão de uma qualquer mensagem e assim, quer seja a partir de protagonistas como Noverre ou Delsarte, a expressividade continua ainda, e quem sabe para sempre, a fazer parte integrante da TDC como consequência de um *Sentir* uma emoção. Tal posicionamento leva-nos a refletir sobre a própria

⁶ Fazenda (2007), explica-nos a diferença entre Ballet e Técnica de Dança Clássica. Apesar de constituir um tema interessante, não será alvo de análise neste documento. Entendemos aqui a expressão utilizada por Homans (ballet clássico) como referindo-se à TDC.

palavra “emoção” como resultado de uma resposta que se pretende expressiva. O que significa? Em que é que se pode traduzir do ponto de vista das neurociências e abraçando esse conhecimento, como a podemos promover em estúdio, enquanto professores de TDC junto dos nossos alunos?

1.2. Emoção⁷ e o *Sentir*

Os conceitos da palavra emoção são vários, no entanto, do ponto de vista das neurociências emoção vem descrita como um conjunto de reações químicas e neurais responsáveis pela programação de determinadas respostas comportamentais essenciais à sobrevivência dos animais. Relativamente a esta definição, é importante referir que nela se incluem dois aspetos de grande relevância. O primeiro diz-nos que a emoção possui uma raiz neural, intimamente relacionada com as respostas aos estímulos e com a própria perceção da emoção. O segundo aspeto revela que as emoções contêm uma função biológica, adequando os comportamentos a situações específicas.

Segundo Damásio (2012) as emoções não deverão ser confundidas com sentimentos afirmando que primeiro surgem as reações emocionais e apenas depois, os sentimentos. Avança ainda com a ideia de que são as emoções que promovem a sobrevivência do indivíduo e contribuem de forma crucial para o desenvolvimento deste na sociedade. Elucida-nos ainda, que as emoções podem ser classificadas em 3 dimensões: emoções primárias (inatas: alegria, tristeza, medo, nojo, raiva e surpresa); emoções secundárias (sociais: dependem de fatores socioculturais e por essa razão variam de cultura para cultura (culpa, vergonha, simpatia, inveja, indignação, etc...)) e emoções de fundo (relacionadas com o bem-estar, mal-estar, com a calma ou tensão) e são, segundo Barreto & Silva (2009), movimentos de dentro para fora e um modo de comunicar os nossos mais importantes estados de necessidade internas.

(...) as emoções estão geralmente acompanhadas por respostas autónomas, endócrinas e motoras esqueléticas, que dependem de áreas sub-corticais do Sistema Nervoso, as quais preparam o corpo para a ação. Está-se aprendendo que as emoções são resultados de múltiplos sistemas do cérebro e do corpo que estão distribuídos pela pessoa toda, sendo impossível separar emoção da cognição, nem a cognição do corpo.

Com efeito, acredita-se que a ciência será capaz de explicar os aspectos biológicos

⁷ Emoção, palavra que deriva do latim *movere*, mover.

relacionados a emoção, mas não o que é a emoção. Esta permanece como uma questão prevalentemente filosófica. (p.387)

1.2.1. A Reação Emocional

A reação emocional consiste numa reação universal presente em todos os seres humanos e que se desencadeia simultaneamente em três frentes: componente comportamental, fisiológica (endócrina e autónoma) e na sensação emocional. Ainda, e do ponto de vista das neurociências, a reação emocional processa-se em três momentos diferenciados.

Primeiramente, a reação emocional é desencadeada por um estímulo apreendido pelo Sistema Sensorial. Traduz-se num estímulo aferente (térmicos, táteis, visuais, auditivos, olfatórios e/ou de natureza visceral) que chega por via de recetores e nervos periféricos a diferentes partes do sistema nervoso central. Tais estímulos provocam as respostas denominadas eferências. Porém, antecedem-lhes as reações fisiológicas que demoram uma fração de segundo a serem desencadeadas ao nível das estruturas cerebrais onde tudo acontece: na amígdala e no hipocampo. Relativamente a este último, ele constitui uma estrutura essencial para a aprendizagem pois as informações que lhe são reportadas, são retidas em forma de uma memória narrativa de grande importância para a significação emocional e logo, para as reações espontâneas. Como refere Marques (2011) “ [é a estrutura neural] que nos permite distinguir por exemplo, um urso que vemos no jardim zoológico, de um urso com que nos deparamos na floresta” (pág. 27). Facilmente entendemos que a resposta emocional em ambos os casos será distinta pois a memória narrativa dos estímulos é diferente. Assim, provavelmente apreciaremos o urso do zoo e ficaremos aterrorizados com o urso da floresta. Por seu lado, a amígdala funciona como uma central de alerta onde reside a memória emocional. Esta estrutura encontra-se intimamente relacionada com o hipotálamo quer na sua relação topográfica, quer na sua relação funcional. Nesta relação, dá-se o vínculo do armazenamento das memórias “com os seus respetivos coloridos emocionais [...]” (Barreto & Silva, 2009, p.389). Esta estrutura está diretamente relacionada com a função de sobrevivência da espécie como um sistema neural de codificação de memórias com conteúdo emocional. Assim, através de um estímulo sensorial uma informação, ainda não codificada, é encaminhada através do tálamo visual para o córtex visual onde é interpretada e passada à realidade. Finalmente é realizada uma análise racional da informação cabendo agora ao córtex frontal, desencadear as reações adequadas à situação específica, as eferências. A reação emocional é extremamente precisa e rápida e manifesta-se imediatamente através da musculatura facial.

É este equilíbrio entre as várias estruturas cerebrais relacionadas e as respostas emocionais, que reside uma das pedras basilares da inteligência emocional. Segundo Marques (2011) “quando estes dois cérebros interagem harmoniosamente a inteligência emocional aumenta, o mesmo acontecendo à capacidade intelectual” (pág. 28)

Para o propósito do presente relatório, emoção será encarada como a resposta do indivíduo ao estímulo apresentado e englobará a expressão como resposta a essa emoção e esse estímulo. Interessa, nesta pesquisa, avançar pelos caminhos das emoções de fundo relacionadas por sua vez com sensações de bem-estar e do prazer - O bem-estar de dançar, o prazer e a consequente expressão que daí advém.

Mas a dúvida permanece. Como é que se poderá, em contexto de estúdio, promover este dueto perfeito: aliar à TDC, a emoção e a sua consequente expressividade? Será que passa por razões que se prendem com o desenvolvimento motor? Poderá passar pelo lançamento de determinados estímulos que provoquem essa resposta? Pelo ambiente criado em estúdio? E ainda: poderá passar pela relação afetiva estabelecida entre o professor e os seus alunos e por um olhar o corpo sob uma perspetiva não apenas mecanizada da técnica mas como um prolongamento dessa mesma técnica, que deve ser intencional e expressiva?

2. A fusão dos processos do *Fazer* e do *Sentir*

J'entre tout de suite dans mes idées, et je vous dis sans autre préparation que la Danse, à mon sens, ne se borne pas à être un exercice, un divertissement, un art ornemental et un jeu de société quelquefois; elle est chose sérieuse et, par certains aspects, chose très vénérable.
(Valery, 1936, p.3)

Assim como o francês François Delsarte⁸ veio revelar, existe uma relação muito íntima entre a linguagem gestual humana e os seus significados emocionais. Segundo Andrade (2005) “o conhecimento dos princípios de François Delsarte permite[m] perceber a expressão emotiva presente em cada parte do corpo estudado.”(p. 186).

Posicionando-nos ao lado de Delsarte, e apesar de este pensador ser considerado como “um precursor, não reconhecido da Dança Moderna” (Bourcier, 2006, p.243), a sua visão é tida em conta neste documento. Ela é cruzada e aplicada também à TDC numa perspetiva de Dança *una*, recusando divisões de corpo físico e corpo sensível aplicadas a uma Técnica ou estilo de Dança específico, em detrimento de outra. A propósito da sua influência no pensamento de artistas do

⁸ François Delsarte (1811-1871). Responsável por ter sido um grande investigador da expressividade gestual do corpo. Junto à sociedade intelectual e artística em Paris, foi responsável por uma enorme divulgação do seu sistema de análise da expressividade gestual. Tal facto, chegou mesmo a influenciar a forma como se passou a encarar a expressão e o gesto do corpo. Nomes como: Isadora Duncan, Ruth Saint Denis e Ted Shaw foram amplamente influenciados pelos seus estudos. Nutriu ainda, novas concepções do movimento para Jaques- Dalcroze e Rudolf Laban.

seu tempo em variados campos artísticos, François Delsarte perspectiva a Dança de uma forma diferente, particularizando alguns aspetos que reúnem a fusão do *Fazer* e do *Sentir*.

Assim sendo, o estudo que abraçamos neste documento corrobora os ensinamentos e visões aclamadas por Merleau-Ponty (1994), Vianna e Carvalho (2008), Damásio (2012) e Goleman (2014), no que diz respeito à existência de uma relação íntima entre o corpo e a “alma”, entre o físico e o espiritual, entre o cérebro racional e um emocional e entre a Dança e a Emoção e sua Expressão.

Sasportes (2012, p. 251), evidencia na sua obra a opinião de que o “bailado, é uma forma acabada [que] nada pode trazer de novo, pois é linear e unívoca”.

Parece fundamental para qualquer professor de Técnica de Dança (Moderna, Clássica, ou Contemporânea) discordar desta perspectiva avançando desde logo com a importância que é a de criar significados e significâncias em todas as aprendizagens no âmbito das Técnicas de Dança, inclusivamente no âmbito da TDC, pois claro! A revalorização e incorporação do movimento clássico deverão colocar a Técnica em si, em constante mutação e em algo maravilhosamente vivo e contemporâneo, cheio de emoção e significados. Pois é assim que encaramos a prática pedagógica de tão maravilhosa Técnica. Segundo Sasportes (2012) “a criação artística corresponde, necessariamente, à personalidade do artista, às suas coordenadas estéticas, à época em que vive (...)” (p.259). Mais adiante afirma que,

O homem tem um corpo para criar, e criar não é metê-lo numa jaula e ver como ele reage nesse espaço. Para criar, o homem tem de ter a possibilidade de descobrir as virtualidades do seu corpo, e criar é dar formas a essas potencialidades. Criar não é moldar esse corpo de modo a que caiba numa forma apertada (a do Bailado) e mesmo assim ser capaz de a vencer e de falar através dessa mordaza. (p. 259)

De que forma poderá Sasportes, distanciar tão veementemente o corpo executante, da pessoa e mente, do físico e da emoção de quem dança nesse mesmo corpo? O autor instiga-nos a pensar que a Dança Clássica resume-se a códigos sem quaisquer significados emocionais, encerrados em si mesmos.

Refutamos a ideia “do corpo enjaulado nessa forma apertada que é o bailado”. Porém, não é o único a partilhar tal visão.

De acordo com alguma revisão bibliográfica (Sasportes, 2012; Louppe, 2012, Salavisa, 2012) fica patente a associação de um corpo livre e expressivo com o corpo da Dança Contemporânea, subordinando a Dança Clássica a uma linguagem parada no tempo, delegando “o

corpo que a executa para um contexto sociocultural e histórico, como emanção de um meio que produziria, que ditaria as formas, que lhe atribuiria o papel de testemunha na reprodução das figuras dominantes”. (Loupe, 2012, p. 34)

Com esta visão, cria-se assim o princípio da dúvida e mais um ponto de partida para o desenrolar de uma investigação acesa e motivadora. Reside assim também, a vontade de contrapor a perspectiva dos autores enunciados anteriormente, avançando em jeito de exemplo com a de Balanchine e a sua conceção da TDC.

Para Homans (2012), a TDC não se fixa na tradição e no passado e realça Balanchine como personalidade marcante e responsável por uma mudança de visão e de atitude perante a Dança Clássica.

Em inúmeras entrevistas [Balanchine] explicou que os bailados existem no momento e logo desaparecem, como flores e borboletas, e que a dança é uma arte do presente; carpe diem - amanhã, podemos estar todos mortos. (p.19)

Esta visão converge para uma perspectiva de que a TDC é algo de hoje, repleta de construtos internos e externos emotivos e relativos ao hoje, pois são os bailarinos e estudantes do hoje, que a dançam. E outros autores existem que colocam em relevo a sua importância enquanto técnica disciplinadora do corpo. A própria Martha Graham, citada por Garaudy (1980) afirma: “(...) a técnica é o que permite ao corpo chegar à sua plena expressividade.” (pág. 97)

Fazenda (2007) fala da importância que tem a incorporação do movimento por parte dos performers e bailarinos. A este propósito, cita Valerie Preston-Dunlop e Ana Sanchez Colberg (2002), referindo que:

A incorporação do movimento pelos performers é um processo mais complexo do que a própria palavra sugere. É algo mais do que levar o movimento aos corpos performers, mais do que o lado físico de músculos, ossos e pele. A incorporação do movimento envolve a pessoa toda, a pessoa consciente do corpo vivo que é, que vive essa experiência, que dá intenção ao material de movimento. Envolve a percepção de si próprio no espaço e o ouvir do seu próprio som com a consciência cinestésica da criação e do controlo do movimento.(p. 62)

Posicionamo-nos em concordância com Homans (2012) e Fazenda (2007) colocando em relevo que a TDC, a par com outras técnicas, é apenas uma ferramenta para o bailarino educar o seu corpo nas suas possibilidades físicas e potencializá-las conferindo-lhe competências técnicas e

artísticas magníficas, mas ao mesmo tempo, cultivando pessoas fortes, disciplinadas, perseverantes, organizadas, expressivas e sensíveis ao mundo que as rodeia.

Vianna & Carvalho (2008) afirmam: “O homem é uno em sua expressão: não é o espírito que se inquieta nem o corpo que se contrai - é a pessoa inteira que se exprime.” (p.150) e continuam o seu raciocínio enaltecendo a extrema importância do “ser bailarino”. No seguimento deste seu posicionamento referem:

A dança não se faz apenas dançando, mas também pensando e sentindo: dançar é estar inteiro. Não posso ignorar minhas emoções em uma sala de aula, reprimir essas coisas todas que trago dentro de mim. Mas infelizmente, é o que acontece: os alunos se anestésiam ao entrar em uma sala de aula. (p.32)

No seguimento desta perspectiva, assume-se a importância de lidar com a dimensão afetiva da mesma forma como se lida com os ensinamentos técnicos - como um conteúdo *per se* e unificado ao corpo. Aliás, é a entrega total do bailarino; como lhe chamou Fazenda (2007) numa fecunda incorporação do movimento, que confere a ele mesmo a sua qualidade artística enquanto bailarino. Não bastará executar ainda que com espantoso virtuosismo, se mais nada houver a acrescentar. A entrega do aluno tem de ser total e é determinante para a sua formação no âmbito desta Técnica de Dança. Tal visão é por nós entendida, assumida e afirmada como uma premissa e deve por isso ser trabalhada nas mais amplas formas de Dança e igualmente encarada como uma conduta a seguir por qualquer professor de Técnica de Dança.

Segundo Louppe (2012), “[s]er bailarino é escolher o corpo e o movimento do corpo como campo de relação com o mundo, como instrumento de saber, de pensamento e de expressão. (...)” e acrescenta: “O principal aspecto a ter em conta é trabalhar, em primeiro lugar, as condições orgânicas dessa emergência poética. Uma vez tomada esta opção fecunda, o corpo tornar-se-á uma admirável ferramenta de conhecimento e de sensações “ (p.69).

Pedroso (s.d.), reflete sobre a percepção do corpo⁹ afirmando que o corpo do artista cénico (num conceito uno entre bailarino e ator) “não pode ser treinado como uma instância isolada da consciência”, acrescentando que um ensino físico do corpo sem atender à importância da consciência do movimento e das sensações que o corpo produz, tem como consequência um exercício puramente mecânico e desprovido de significado, o que equivaleria a tratar o corpo como um objeto.

⁹ Pedroso (s.d.) apoia-se nas perspetivas de Vianna (1990) e Merleau-Ponty (1996) que apontam para a concepção do corpo como sujeito da sensação, da percepção, do pensamento e do sentimento sendo impossível dissociar um do outro.

Cruzando estes pensamentos com a frase que abre o presente Relatório Final de Estágio, “*Si le corps imite exclusivement le corps, cela ne suffit pas*” (Ettiene Decroux, citado em Sasportes, 2012, p.254), podemos afirmar que a vertente humana e humanizada da prática da TDC assume-se determinante para a qualidade de um bailarino. Não bastará mecanizar o corpo ao espelho de qualquer linha e estética de movimento. Se o corpo for apenas isso, nada transparecerá para quem observa, nenhuma mensagem passará para lá dele mesmo, quer esteja o bailarino a desempenhar um qualquer ato de um bailado clássico, quer esteja a desempenhar uma performance contemporânea.

Posicionando-nos pois ao lado de autores como, Pedroso (s.d.), Vianna e Carvalho (2008), Merleau-Ponty (1996), Fazenda (1997), Homans (2012), Garaudy (1980) entre outros, cumpre-nos explorar um olhar diferente sobre a prática docente na TDC. Um olhar que premeie a promoção do “*Sentir*” a par com o rigor da Técnica. Todos, nos instigam a repensar a prática docente da TDC abraçando o estudo do lado emotivo, afetivo, do prazer e da felicidade - a junção de um cérebro racional com um cérebro emocional dando-lhes a mesma relevância e assim, a fusão entre um “Corpo Físico” e um “Corpo Emocional” (Leite, 2013).

2.1. Inteligência Emocional

Regressemos ao contexto do nosso estúdio de dança. No caso específico da profissão de professor de TDC um dos cenários mais típicos em contexto de Ensino Artístico Especializado, são turmas pequenas em que a relação professor - aluno se constrói numa base de aulas diárias e em que tendencialmente se criam relações emocionais bastante fortes uma vez que todos os dias, professor e alunos se encontram em “solo sagrado” para procurarem a sua felicidade. A profissão encerra em si a importante missão de educar e preparar os alunos para serem futuros indivíduos autónomos e inseridos numa sociedade organizada, possuidores de competências que lhes possibilitem um futuro profissional e um percurso pessoal de grande sucesso. A nossa responsabilidade agiganta-se, por isso.

Na nossa procura pela importância que adquire o lado do *Sentir*, pensámos em voz alta e questionámos-nos quanto à promoção de uma inteligência emocional nos nossos alunos.

O que é necessário para que os nossos alunos sintam as suas próprias emoções, entendam e usem esse conhecimento a seu próprio favor? Que qualidade é esta que consta ser uma característica presente em todo o Artista e o que faz dele um indivíduo com uma sensibilidade diferente? Será uma qualidade inerente ao Ser, ou poderá traduzir-se numa característica passível de ser trabalhada em estúdio pelo professor? Não deverá ele mesmo estar atento a este aspecto e desenvolver essa sua sensibilidade?

Assim, nos caminhos da nossa investigação quisemos agora entender apenas “o outro lado”- o lado do *Sentir* e a sua importância e para tal, Damásio (2012) como já vimos a propósito do entendimento do conceito de “emoção”, ou o *best seller* Daniel Goleman (2014) são nomes aos quais não podemos ficar alheias. Esclarecem acerca da importância das emoções no comportamento, explicam a sua capacidade para gerir relações sociais e instigam-nos a entender como são importantes para se conseguir compreender o próprio *eu*.

Se anteriormente referimos Damásio (2012) apoiando o nosso discurso sobre a importância das emoções, também ele nos esclarece sobre a mágica união entre o cérebro racional e o cérebro emocional avançando com a ideia de que um está apoiado no outro e a negação do seu trabalho simbiótico é a negação da própria percepção do mundo. Goleman (2014) por seu lado, é considerado por muitos como o psicólogo especialista em ciências do comportamento e o responsável por revolucionar o estudo da inteligência dando real valor à forma como o indivíduo apreende tudo o que o rodeia. Defende, afincadamente, que as aptidões no campo da inteligência emocional desempenham um papel bem mais importante que um determinado valor de Quociente de Inteligência¹⁰ [Q.I.] em matérias de línguas ou matemática e, por esta razão, foca as qualidades pessoais, emocionais e sociais acentuando a sua importância e a sua influência na capacidade do indivíduo para alcançar ou não, o êxito. A inteligência emocional veio chamar a atenção de psicólogos de todo o mundo, de qualidades como o autocontrolo, o zelo, a persistência, a capacidade de nos motivarmos a nós próprios e aos outros, a compreensão e a facilidade de comunicação, como ferramentas de sucesso.

Posicionamos-nos assim, ao lado deste psicólogo e enalteçemos a importância de entender o lado emocional dos nossos alunos, pensando que, através do conhecimento inteligente das suas mentes emocionais, aconteça a melhoria das relações em contexto educativo e, como Marques (2011) refere, “[fazendo intencionalmente com que] as emoções trabalhem a nosso favor, usando-as como um apoio ao comportamento e raciocínio, de forma a aperfeiçoar os resultados, ou seja, a capacidade de processar as informações emocionais e utilizá-las favoravelmente.” (p. 32).

No que concerne à nossa responsabilidade enquanto professores, há que ter em consideração as mentes emocionais dos nossos alunos. Estas, explica-nos Goleman (2014) são bem mais rápidas que as suas mentes racionais e por isso, as reações aos estímulos são irrefletidas, pois excluem a reflexão deliberada e analítica que é característica da mente racional e pensante e por isso devemos estar atentos aos seus comportamentos e às suas respostas aos estímulos. A discussão sobre inteligência assume-se assim, e cada vez mais, como um empolgante

¹⁰ Também designado por alguns autores como Quociente de Inteligência.

desafio entre psicólogos, pedagogos e filósofos. Então, em que é que todo este conhecimento se pode refletir em concreto?

Pensamos que, se o professor não for sensível às emoções dos seus alunos e às formas como reagem perante um determinado obstáculo ou estímulo, se o professor não estiver atento ao reconhecimento das suas emoções e com essa informação gerir relacionamentos terá, certamente, a sua missão prática didático-pedagógica posta em causa, bem como o sucesso das aprendizagens dos seus alunos. Posicionamos-nos assim, junto de autores como os citados, para colocar em relevo o “treino” da inteligência emocional dos nossos alunos, afirmando que no ensino da TDC como em qualquer outra área do saber, é o professor o principal condutor dos afetos, das expectativas, das exigências e do ambiente que quer para a sua aula e nesse sentido, aspectos como a sua voz, a sua mensagem e como é dita, a sua conduta e estratégias pedagógicas fazem dele o responsável pela motivação dos seus alunos. Ele pode semear a confiança naqueles indivíduos e promover a sua inteligência emocional. Em concordância com esta nossa visão, Nascimento (2010) debruça-se igualmente sobre o papel do professor de Técnicas de Dança, associando o professor de Dança à sua vocação e à sua paixão. A este propósito afirma que:

(...) o professor destas disciplinas, deverá conjugar na sua prática diária, o rigor e a exigência, inerentes ao tipo de ensino, com o entusiasmo, a motivação, o incentivo e a esperança, no sentido de fornecer aos alunos aulas lúdicas, com repetições profícuas e *feedback* claros mas positivos, para que, face às “adversidades” vividas no seu quotidiano, os alunos as possam superar com segurança, serenidade, autonomia e responsabilidade. (p. 98)

3. Prática docente na Técnica de Dança Clássica : Um outro olhar

Encaramos o ensino da TDC como um processo vivo, contemporâneo e cheio de significados emocionais. Acreditamos e queremos que, não apenas a relação que se estabelece com os alunos seja revestida por respeito pela identidade emocional dos alunos, respeitando-os e fazendo destes seres humanos felizes e confiantes, como também pretendemos que dentro de estúdio exista um ambiente entusiasta e afetuoso. Uma atmosfera saudável que promova o bem-estar, o afeto e com isso, promova a aprendizagem.

Segundo Castro (2007) citando Robatto (1994), podemos afirmar que tradicionalmente o ensino da TDC é encarado como um treino técnico-corporal do bailarino “ficando geralmente

relegada a um segundo plano a sua formação técnica no que se refere à expressividade do movimento e à interpretação coreográfica.” (pp.123-124) e adianta ainda:

[N]ão se pode trabalhar o próprio corpo, depositário de toda uma vivência espiritual, mental, afetiva, sensorial etc., considerando-se apenas os objetivos técnicos quantitativos, dirigidos para tentar alcançar novos recordes de capacidade física. É preciso saber lidar com a indispensável disciplina técnica, sem bloquear a sensibilidade e a imaginação do dançarino, sem as quais ele nunca será um artista completo. (p.124)

Assim, assistimos através da revisão bibliográfica a alguns pensadores que refletem e se questionam sobre a problemática do ensino da TDC. Entre eles, Vianna (2008) bailarino, coreógrafo, professor e pesquisador no Brasil partilha a sua reflexão sobre o ensino da TDC e conta-nos a sua própria história no que toca à sua formação enquanto bailarino. Neste ponto, refere que em algumas aulas, o desrespeito humano e artístico estavam presentes e que, entre algumas estratégias usadas pelos professores estavam as palavras menos bonitas e as humilhações aos alunos. Vianna & Carvalho (2008) questiona ainda o caminho conduzido pelo ensino da TDC afirmando que, “havia alguma coisa que se perdeu na relação entre o professor e o aluno e que faz a sala de aula um espaço pouco saudável” (p.30). Resende (2010) também se refere aos processos de ensino-aprendizagem no âmbito da TDC considerando-os o reflexo de uma relação “ego-bailarino/aluno extremamente valorizada e incentivada gerando um ambiente de trabalho inadequado e improdutivo” (p.9). Refere ainda, que tal atitude por parte do bailarino/aluno promove uma enorme incapacidade de partilhar, conviver e respeitar os colegas de turma prejudicando o próprio decurso do trabalho. Adianta ainda, que muitos professores são cúmplices desta atitude acomodando-se a um ensino árduo e maçante e envolvido num ambiente hostil.

Ora, tendo estas perspetivas em consideração, poder-se-á compreender porque muitos outros professores, bailarinos, filósofos e pesquisadores procuram, efetivamente, um outro olhar sobre o ensino do bailarino. Relativamente ao processo ensino-aprendizagem no âmbito da TDC, torna-se pois fundamental entender que o professor necessita de muita habilidade, sensibilidade e sapiência para gerir, dentro de estúdio, um ensino revestido de respeito por cada um dos seus alunos em prol de um trabalho prazeroso, produtivo e de grande consciência física, artística e acima de tudo uma grande consciência humana. Por outro lado, muitas vezes a pressão de cumprir determinado programa curricular, incute uma responsabilidade acrescida à profissão de professor de TDC e nesse sentido, algumas fragilidades no complexo processo didático-pedagógico

podem tender a surgir com maior ou menor significância. A constante *práxis* reflexiva por parte do docente é algo imperativo e de grande valor para uma real avaliação dos resultados e uma re colocação quanto a escolha de estratégias mais adequada e assertiva de modo a conseguir alcançar o pleno sucesso da prática pedagógica. Aliás, diversos pedagogos (Freire, 2002; Haigh, 2010) determinam a prática reflexiva por parte do docente como um dos fatores mais importantes na profissão.

Freire (2002) realça com grande sabedoria que o ato de ensinar não se resume a uma passagem do saber e do conhecimento de um professor para um aluno. Ao invés, as dimensões presentes no processo ensino-aprendizagem são imensuráveis e todas elas de grande importância. Por conseguinte, a preocupação com o aluno como indivíduo, a necessidade de saber escutar o aluno para também merecer ser escutado, o querer bem aos educandos e outras dimensões inerentes ao ato de ensinar devem fazer parte das preocupações do professor assim como, uma dimensão que nos merecerá, aqui, uma especial atenção: “Ensinar exige alegria e esperança” (Freire, 2002). Este pedagogo, no capítulo do seu livro com o mesmo nome, mostra-se preocupado com o tipo de ambiente ou atmosfera criado no espaço pedagógico. Assim, Freire (2002) desenha uma relação muito direta entre a “alegria necessária à atividade educativa e a esperança” acrescentando que, “[a] esperança faz parte da natureza humana. (...) A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário (...), é um condicionamento indispensável à experiência histórica” (p.43). Partilhando da sua inquietação, poder-se-á afirmar que se torna imperativo que o professor seja, ele próprio, o primeiro ator da esperança e que não se torne “desesperançado” com a vida, ou com nenhum dos seus alunos.

No âmbito do ensino da TDC, o rigor técnico, qualquer que seja o Método aplicado, assume sem dúvida uma exigência enorme por parte do professor e do aluno. O “combate” entre o colocar em corpos (possuidores de diferentes fisicalidades) movimentos que deverão ser semelhantes e apoderarmo-nos deles com emoção, é sem dúvida uma meta difícil, mas que mesmo assim procurámos cumprir. Segundo Haigh (2010) o fator emocional dos alunos e o seu bem-estar é de extrema importância e está diretamente associado ao desempenho do aluno na aula. Assim, Haigh (2010) refere que os alunos “vão trabalhar mais e estar muito motivados quando se sentirem felizes e confiantes na sala de aula. Pode-se sentir este *ethos* ao entrar na sala de aula de alguém, mas é difícil de medir, porque é baseado na sensação.” (p.173)

Corroborando esta perspetiva, podemos afirmar que o sucesso de uma aula de TDC tenderá a ser maior, quanto mais feliz for o seu ambiente. Com certeza que todo o indivíduo possui as suas cargas emotivas associadas à sua personalidade, relação com o meio e com os outros, etc. Com certeza que haverá dias mais tristes, outros menos... No entanto, entendemos a prática docente no âmbito da TDC como sendo também, o resultado de princípios emocionais

para além daqueles que a Técnica confere e que, em conjunto, deverão orientar o artista estudante de Dança. Cabe ao professor manter uma boa relação com os seus alunos. Cabe ao professor semear um ambiente feliz e otimista. Cabe ao professor orientar os seus objetivos para a promoção da emoção de Dançar e não apenas para o próprio produto físico da TDC.

Mas, será que a forma como o professor acentua a sua conduta em aula e os seus objetivos com a turma pode traduzir alterações de comportamento nos seus alunos? Vejamos: será que um professor mais atento ao treino técnico da sua turma, terá alunos menos emotivos e mais preocupados apenas com realização dos exercícios? Por outro lado, se um professor acentuar mais correções relacionadas com a performance ou com a fruição do movimento, terá alunos mais emotivos em estúdio? Estarão uns alunos preocupados com o produto e outros preocupados com o processo?

Andrzejewky, Wilson e Henry (2012), dirigiram um estudo relativo ao ensino da técnica de dança moderna, propondo a uma turma desafios metodológicos diferentes. Aqui, foram analisadas as respostas aos diferentes desafios didático-pedagógicos traçados pela mesma professora. Sumariamente, a turma era extremamente competitiva e funcionava sobre a premissa individual “*Am I better than You?*” (Andrzejewky, Wilson & Henry, 2012, p. 163). O que a professora Wilson introduziu (com a contribuição dos outros 2 autores do referido estudo) foi uma metodologia de ensino baseada na premissa “*Am I better than I was yesterday?*” (Andrzejewky, Wilson & Henry, 2012, p.163). Vejamos o resultado de algumas observações:

Despite Adrienne’s sense that some of the students enrolled in the classes actively resisted Adrienne’s pedagogical style, all of the students made significant gains in their dance technique, expressivity and musicality, exploration of dynamics and phrasing, incorporation of breath and movement, and confidence exploring novel movement ideas. (p.163)

Andrzejewky, Wilson e Henry (2013) acentuam a importância que estes resultados adquiriram na sua prática pedagógica avançando com a posição que a experiência relatada e as suas conclusões, podem servir outros professores em outros contextos educacionais- tanto em Técnicas de Dança como noutras disciplinas. É uma visão com a qual concordamos e que ilustra como é que o posicionamento metodológico a partir da figura do professor pode condicionar diretamente as respostas da turma.

4. Motivação no processo de ensino-aprendizagem na TDC

O tema suscita grande interesse por parte dos psicólogos e por parte dos professores e agentes educativos e todos concordam que é uma mais-valia ter uma classe repleta de alunos motivados e com vontade de aprender. Mas o que é motivação e como pode o professor, na sua prática docente, delinear estratégias para a alcançar. Que teorias existem e quais se pretendem postular neste documento? Importa assim entender o conceito, ainda que numa abordagem generalista, de forma a chegar ao conhecimento de uma matéria que julgamos ser fundamental para o alcance dos objetivos que o Estágio pretendeu abraçar.

Segundo Arends (2008) a motivação consiste num “conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir.” (p. 138). A palavra motivação tem as suas origens no verbo latino “*movere*” e refere-se aquilo que faz com as pessoas ajam de alguma forma.

De acordo com a psicologia, existe uma distinção entre dois principais tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

A primeira, também denominada como motivação pessoal, ou inconsciente, segundo Arends (2008) relaciona-se com a origem interna do comportamento. Este, pode estar relacionado com os gostos e preferências do indivíduo, interesses ou curiosidades. Já o segundo tipo de motivação, também conhecida como motivação ambiental ou consciente, diz respeito à origem do comportamento aquando relacionado com fatores externos ao indivíduo por exemplo, influências ambientais, recompensas, punições ou até mesmo pressões sócio culturais. Desta forma, os alunos com falta de motivação para o desempenho tendem, segundo Arends (2008) “a atribuir os seus sucessos à sorte e as suas falhas à falta de capacidade.” (p.142).

No seguimento do pensamento de Arends (2008) poderemos afirmar que, apesar desta ser uma realidade muitas vezes presente nas salas de aula ou até mesmo (e para o propósito deste documento) num estúdio de dança, existem algumas teorias que podem ajudar os professores a fazer com que os seus alunos alterem as ideias de si mesmos. “ Por exemplo, os alunos podem ser ensinados a atribuir os seus sucessos e falhas a causas internas, como o esforço, e não a causas externas, como a sorte” (Arends, 2008, p.142)

Desta forma, poder-se-ão enunciar algumas Teorias como a Teoria do reforço, a Teoria das necessidades de Maslow, a Teoria Cognitivista e por último a Teoria da Aprendizagem Social.

Do ponto de vista da prática docente, ambos os tipos de motivação são muito importantes. Se por um lado é a partir da motivação intrínseca que dependerão os processos de aprendizagem, por outro lado é através da motivação extrínseca que devem ser delineadas estratégias que despertem nos alunos a vontade de aprender. Talvez o caminho do professor seja o de conseguir,

através das motivações extrínsecas, chegar às motivações mais profundas, as intrínsecas, numa dinâmica de diálogos estratégicos para atingir ambas.

Caminhando neste discurso e rumando ao encontro do que Freire (2002) defende, deverá ser possível ensinar num clima ou atmosfera do espaço pedagógico com alegria e esperança. Nesse sentido, deverá ser igualmente importante aliar a “convicção de que a mudança é possível” (p. 46). Pois, neste sentido, a resignação é algo que em educação deverá ser extinto enquanto atitude comportamental ou psicológica. A descrença de um aluno em completar determinada atividade é, na maior parte das vezes, um entrave ao seu sucesso escolar, seja qual for a área de estudo.

Seguindo este raciocínio e cruzando-o com a prática docente da Dança Clássica em particular, é fundamental motivar os alunos para a expectativa de conseguir atingir determinado objetivo. Manter o espírito “esperançado” (Freire, 2002) quer do professor, apostando positivamente no sucesso dos seus alunos, quer dos alunos, acreditando em si mesmos, parece ser fundamental e imprescindível. Assim, e para efeitos de pesquisa (não descurando a importância de todas as Teorias da Motivação, até porque muitas se complementam entre si) importa salientar a Teoria da Aprendizagem Social, que, à luz das Teorias Behavioristas, aborda precisamente, o conceito de auto-eficácia e autoconfiança e a aplicação de reforços comportamentais.

4. 1. Teoria da Aprendizagem Social

A Teoria da Aprendizagem Social - atribuída ao psicólogo Canadano Albert Bandura (1977)- defende, de uma forma geral, que a experiência social e a interação com o meio podem conduzir à aquisição de novos comportamentos. Esta aquisição acontece através de um processo denominado por modelação, que envolve a observação, imitação e a integração e constitui uma aprendizagem que decorre desde o momento em que se nasce até à morte.

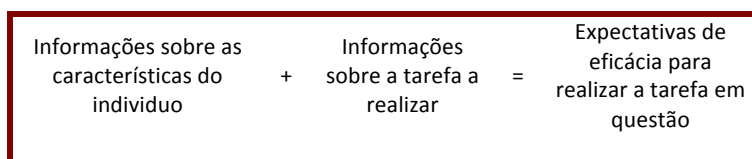
Entendemos poder relacionar tais processos comportamentais com a prática da Dança no Ensino Artístico Especializado na medida em que, a observação de modelos quer por parte dos alunos pela imitação do professor, quer entre os próprios alunos, adquire uma enorme relevância. Aliás, grande parte do processo ensino-aprendizagem no âmbito da TDC é realizado através da observação de modelos, sua imitação e conseqüente integração ou apoderamento do comportamento.

Bandura, pai deste construto, elabora então o conceito de auto-eficácia que resulta na crença que o individuo possui acerca das suas próprias capacidades para realizar determinada atividade ou tarefa. Este conceito, está intimamente relacionado com a imagem que o sujeito tem sobre si mesmo pois será segundo esta imagem que o individuo se irá comportar. Neste sentido, e

cruzando esta informação com um exemplo prático, se o aluno não estiver motivado e por isso mesmo não acreditar que será capaz de fazer determinado movimento de Dança Clássica, não o fará com toda a certeza pois a sua expectativa para o sucesso da sua concretização é nulo ou quase nulo.

O conceito de auto-eficácia relaciona-se assim, com o autoconceito que é relativo ao domínio da própria realização e da competência em si. Porém, e para os efeitos desta pesquisa, ir-se-á apenas focar o primeiro.

Acerca da Teoria da Aprendizagem Social, Arends (2008) afirma que “a motivação é o produto de duas coisas: as expectativas de um individuo sobre as suas probabilidades de alcançar um determinado objetivo e o grau de valor ou satisfação que irá obter se alcançar esse objectivo” (p. 143). Assim, e de acordo com Neves & Faria (2009), o conceito de auto-eficácia contém uma componente prospectiva, no sentido em que “consiste numa avaliação orientada para o futuro, pois representa a expectativa do sujeito relativamente a uma tarefa que ainda irá realizar. (p.210)



Quadro 1 - Conceito de Auto-Eficácia (Neves & Faria, 2009, p.210)

Neves e Faria (2009) traçam uma relação direta com a existência deste conceito nos alunos, referindo que os alunos com expectativas mais positivas tendem a estar mais motivados e a envolverem-se em tarefas mais desafiantes quando comparados com os alunos que revelam menores níveis de auto-eficácia. (pág. 214)

Poder-se-á, na conjuntura destes pensamentos, avançar com a proximidade deste conceito com o da autoconfiança. A propósito, também Estanqueiro (2010) avança com a importância do desenvolvimento da autoconfiança como uma das mais importantes bases para a motivação. Na sua perspetiva, a autoconfiança “é uma atitude que exerce influência positiva no desenvolvimento pessoal e na relação com os outros” (p.35) e avança com três competências distintas para a atingir: competência, pensamento positivo e postura de segurança. Assim, e segundo o autor, a competência favorece a autoconfiança. “Quando uma pessoa se reconhece como competente, não cultiva sentimentos de incapacidade nem se deixa paralisar pelo medo” (Estanqueiro, 2010, p.36). No que diz respeito ao pensamento positivo, é igualmente importante o cultivo de pensamentos positivos que consigam, desta forma, combater a insegurança e a “desesperança” (Freire, 2002). Ainda Estanqueiro (2010) refere: “[q]uem deseja ser auto confiante, precisa de aprender a pensar como se já fosse auto confiante. Quando uma pessoa acredita que é capaz, age de acordo com essa crença.” (p.37)

Dando continuidade a este raciocínio, a própria imagem de si é de extrema importância assim como Bandura (1977) refere. E neste sentido, cultivar a projeção de si mesmo em situações em que se pretende alcançar o sucesso, parece fundamental.

Autores, como Franklin (2004) e Xarez (2012) afirmam que a expectativa é fundamental para a progressão técnico-artística de um bailarino. Neste sentido, Franklin (2004) afirma: *“Expectation is a powerful part of mental training. The more time you take to notice the positive changes in the body, the more positive changes will happen because the mental focus is reinforced.”* (p.11). Este tema assume grande importância na prática docente da dança. É fundamental que o professor motive o aluno para acreditar em si mesmo, promovendo a auto-eficácia e a autoconfiança. Franklin (2004) dedica um capítulo ao tema *“The Power of Imagery”* e em jeito de curiosidade, podemos focar de forma muito leve os seus principais conteúdos. Moran (1996) citado por Franklin (2004, p.18) define a *Mental Imagery* como *“the cognitive rehearsal of an action without overt performance of the physical movements involved (...) or the symbolic rehearsal of physical activity in the absence of any gross muscular movements”*. (p.203)

Ainda, à luz das Teorias Behavioristas, será igualmente importante refletir sobre as particularidades do Reforço Vicariante de Bandura. Este, consiste num reforço recebido pelo modelo observado. Assim sendo, se o professor de Dança diz a um aluno que está a fazer bem determinado conteúdo da aula, os outros alunos sentirão o estímulo suficiente para tentarem conseguir realizar o mesmo conteúdo. A exemplificação de um determinado exercício da aula de TDC por parte de uma aluna que o esteja a executar como o desejado e a sua consequente observação por parte de toda a turma deverá assim, reforçar a querença de todos conseguirem. Claramente, palavras de incentivo como *“se ela consegue, vocês também podem conseguir!”*, surtirá um reforço positivo, incentivando a que o comportamento seja reforçado em toda a turma.

Relativamente à promoção da motivação e do conceito de autoconfiança nos alunos, Estanqueiro (2010) acrescenta a importância do encorajamento com palavras estimulantes. Ora, poder-se-á afirmar que este movimento por parte do agente educativo na pessoa do professor, vai ainda ao encontro de outras Teorias como a de Skinner e do Condicionamento Operante, e da Teoria do Reforço. Acerca desta valorização, também Haigh (2010) avança com a perspetiva da importância da valorização dos alunos e aqui avança com algumas estratégias que conduzem à *“celebração de um contrato com a turma”*. Este consiste num tipo de comunicação pela *“recompensa invisível”* que pode ir desde um sorriso, a um olhar de encorajamento ou, ao próprio afeto que se demonstra pelos alunos.

Também Taylor e Taylor (2008) dedicam grande parte do seu livro a temas relacionados com a motivação e avançam com a ideia de que os níveis de autoconfiança são largamente

responsáveis pelos níveis de segurança de um bailarino. Assim, uma baixa autoconfiança muitas vezes cria no bailarino emoções negativas, diálogos internos destrutivistas, depressão, culpa e frustração que prejudicam diretamente a sua prestação técnico-artística. Neste caso, os autores focam o que Bandura defende.

La confianza de los bailarines en sí mismos es crítica, porque aunque tengan capacidades físicas y técnicas para actuar, si no se creen que pueden hacerlo bien no utilizarán sus habilidades. Por ende, no debes limitarte a enseñar habilidades técnicas y artísticas; también tienes que instaurar en tus bailarines la confianza en su capacidad de ejecutar dichas técnicas. (Taylor & Taylor, 2008, p.64)

Em jeito de conclusão relativa a esta matéria de motivação, podemos referir que as Teorias Behavioristas são indispensáveis à elaboração de estratégias que conduzam à motivação no processo ensino-aprendizagem, no âmbito da TDC. O professor deverá ser capaz de analisar os problemas motivacionais, refletir sobre a sua razão de existir e conseguir traçar estratégias didático-pedagógicas adequadas para os resolver. No caso particular da TDC, a Teoria da Aprendizagem Social, através do seu conceito de auto-eficácia, parece ser igualmente um fim e uma estratégia na medida em que o professor deverá passar para a sua classe a crença que os alunos são capazes de desenvolver boas performances nas aulas. Porém, não poderá apenas basear o seu discurso positivo no reforço Vicariante, que é indireto e não focado no aluno (não motivado). Será fundamental, igualmente, a aplicação de reforços positivos à luz da Teoria do Condicionamento Operante. A valorização do comportamento positivo é fundamental para o aluno continuar a estar motivado e com isso, haver empenho e dedicação.

5. O discurso retórico do professor e a sua influência na motivação e ambiente

Na área da TDC, a nossa investigação vai procurar o papel do professor enquanto comunicador de uma Arte, que poderá ser considerada como de prazer e relativamente ao seu discurso verbal, fizemos incidir especial enfoque à capacidade da Retórica tendo por base a visão filosófica de Aristóteles, exímio pensador da Grécia Antiga, e em particular um uso específico de discurso verbal: o da emoção. Assim, entendemos que a Retórica presente no discurso do professor deve estar amplamente associada a uma comunicação positiva e motivadora tendo em conta os pilares *Ethos*, *Pathos* e *Logos*. Um discurso sábio, emocionante e cativante poderá desta forma participar de forma importante para a promoção da fusão dos processos do *Fazer* e do

Sentir para quem executa, técnica e artisticamente, a TDC. A voz do docente que liga a consciência de quem ouve, à ordem, ao significado e à significância da aprendizagem e sua consciencialização são então, matéria de estudo.

A voz consiste no meio de comunicação mais amplamente usado pelo ser humano. Em particular, na profissão de professor, este é o principal recurso para a comunicação entre professor e aluno e é, na maior parte das situações, a partir deste órgão que se dá o processo de comunicação dentro de uma sala de aula ou de um estúdio de dança. Contudo, e não descurando a importância da voz como órgão físico em si, para a consecução da investigação, iremos focar em especial o discurso retórico do professor, não na sua filosofia primordial como discurso persuasivo explicado por Aristóteles, mas antes, como o saber e o modo de comunicar o saber. Para tal, teremos em consideração a sua génese e os pilares que erguem este fenómeno: *Ethos*, *Pathos* e *Logos* explicados a seguir neste documento.

Segundo Mesquita (2005) “a Retórica brotou da sua genial capacidade para a expressão oral e inspirou-se no doce sabor da palavra usada com fins persuasivos.” (p.16)

Foi na Grécia antiga que filósofos, pela primeira vez, se debruçaram verdadeiramente sobre a problemática da linguagem e sobre as capacidades comunicativas do Homem pensante. Como consequência desse mesmo interesse, surgiu o conceito de Retórica.

A Retórica, vem-se evidenciar de grande importância para a democracia de Atenas e para importância do discurso. O ato de bem saber falar, persuadir e convencer, tornava-se crucial nos mais diferenciados ambientes nomeadamente, nos tribunais, assembleias políticas, nas praças públicas, etc. Foram os Sofistas contudo, que se intitularam como os primeiros “mestres da Retórica” através da sua técnica de persuasão. Posteriormente, Aristóteles dedicou três livros a este tema, transformando a Retórica numa ciência e “num corpo de conhecimentos, categorias e regras que, quem quiser bem falar e convencer, deve aplicar no discurso. (Serra, 1995, p.5)

Neste sentido, surgem três dimensões inerentes à Retórica: *Ethos*, *Pathos* e *Logos* que por alguns autores (Lutzke & Henggeler, 2009), são também conhecidos pelo triângulo Retórico. A seguir, iremos explicar em que consistem e como poderá este triângulo Retórico corroborar a conduta de um professor de TDC.

Ethos: Esta dimensão da Retórica diz respeito ao orador. Quem tem o poder da palavra (professor) terá de merecer a atenção de quem o escuta (o aluno). E essa mesma atenção deverá ser realizada através das próprias características do orador. Assim sendo, deverá ser íntegro, honesto e possuidor de uma correta conduta do ponto de vista deontológico. Para ter sucesso na comunicação deverá saber opinar, ouvir e pensar e assim, conquistar o valor de quem o escuta.

Uma conquista da atenção dos ouvintes, pela pessoa que é e pela credibilidade que coloca no seu discurso.

Pathos: Diz respeito à sensibilidade do auditório ou de quem escuta (a turma). O comunicador (o professor), deverá sentir que tipo de auditório tem à sua frente. A que é que é sensível? É então de extrema importância que o discurso do orador contenha estratégias que suscitem emoção e a paixão em quem ouve, necessárias para criar adesão ou levar os recetores a mudar de opinião ou de atitude (motivação). Quanto mais paixão e emoção o discurso tiver, maior será a atenção que o seu próprio discurso causará. Neste sentido, poder-se-á observar uma relação muito íntima entre a cativação da audiência no que se refere a um discurso com e sem *Pathos* (com e sem emoção).

Logos: Corresponde ao conteúdo inerente à mensagem que está a ser transmitida pelo orador. Desta forma, é fundamental que o orador com um bom *logos*, apresente claramente a sua mensagem defendendo-a através de fortes argumentos que assim diminuam a hipótese de refutação por parte dos ouvintes. Neste sentido, se o discurso do orador for rico em *Logos*, a audiência ficará convencida dessa verdade, pelo seu raciocínio lógico.

Tendo em consideração o anteriormente exposto, podemos correlacionar todas as três dimensões da Retórica de Aristóteles com o próprio discurso comunicativo necessário a qualquer profissão e em particular, ao professor.

A arte de falar assume uma enorme importância na prática docente. Relativamente a este assunto, Estanqueiro (2010) refere a importância das palavras que são ditas e como podem ser interpretadas por quem as ouve.

[A]s palavras não são neutras. Há palavras boas e más. Uma constroem a verdade, outras espalham a mentira. Uma promovem o diálogo, outras semeiam a discórdia. Uma fazem amigos, outras criam inimigos. Uma dão prazer, outras provocam sofrimento. (p.87)

Estanqueiro continua o seu raciocínio evidenciando as características de um bom comunicador. Este deverá ser verdadeiro mas prudente. Assim sendo, não deverá dizer tudo o que lhe apetece e prossegue indicando três qualidades que lhe são essenciais: a clareza, convicção e sentido de oportunidade.

Concordando com a sua perspetiva e mantendo a linha do seu raciocínio, podemos afirmar que também no professor, devem imperar estas qualidades. Assim, o professor deve possuir uma articulação verbal muito clara e precisa. Deve pensar antes de falar e saber o que dizer e de que

forma, tendo em conta quem se encontra à sua frente. O discurso deverá ser assim, adaptado à faixa etária da turma em questão e devem imperar as palavras simples e claras.

Tal e qual como as três dimensões do discurso Retórico (anteriormente abordadas), *Ethos*, *Pathos* e *Logos*, estas deverão fazer parte do poder comunicativo de um professor.

Focando em particular o discurso do professor de TDC para com os seus alunos, é imperativo que este, como em qualquer outra disciplina, se qualifique com *Ethos* e que, seja um comunicador repleto de *Pathos*. O seu discurso deverá abraçar a paixão pelo ensino da Técnica, a emoção dessa partilha e acima de tudo, conseguir no coração da sua Retórica, partilhar e ensinar a expressividade e o prazer da sua disciplina. Deverá ser alguém muito especial que em contexto pedagógico fervilha de *Ethos*, que comunica imensamente abraçando o *Pathos* e que atrai a audiência, os seus alunos, com o poder e a sapiência do *Logos*.

5.1. *Pathos* e Afetividade na prática docente da TDC

Também no que concerne à relação estabelecida entre o professor e os seus alunos, o poder do *Pathos* aliado ao *Logos*, torna-se também essencial e neste sentido, o conteúdo do que é dito pelo professor e a forma como é dito, é tema de interesse nesta investigação. Ora com voz simpática, ora através de situações com humor, ora através da alegria de simplesmente estar a ensinar, a mensagem passada na voz do professor é fundamental para se conseguir estabelecer relações efetivas entre ele próprio e os seus alunos. Relações que devem ser plenas de afeto e de respeito.

Regressemos ao estudo realizado por Andrzejewky, Wilson e Henry (2012) ao qual já nos reportámos anteriormente aquando do ponto: “ Prática docente na Técnica de Dança Clássica: um outro olhar”. O estudo continua com algumas descrições de Adrienne Wilson como professora de Dança, relatando a sua própria conduta e entusiasmo pela dança.

She consistently smiled throughout the class, gave genuine outbursts of excitement (e.g. “Cool!” “Awesome!” “Isn’t this fun?” and “I love it!”), and had clearly created a classroom climate in which students felt free to do the same. They too verbally expressed their excitement about the class content and their accomplishments.

(Andrzejewky, Wilson & Henry , 2012, p.170)

Fica-nos claro o seu uso da voz e o seu tom emotivo e fica-nos claro, também, que esta professora, inclui grande qualidade *Pathos* no seu discurso para os seus alunos. Com este tipo de atitude em aula entre outros tipos de estratégias metodológicas usadas como: a partilha de

músicas, conversas informais com os alunos sobre os seus objetivos pessoais perante a dança e mesmo outras comunicações pessoais salpicadas de muito sentido de humor etc., Wilson conseguiu a consolidação de laços afetivos entre os intervenientes, desenvolvendo um ambiente otimista e positivo, em que todos os seus alunos eram alvo de atenção. Os resultados positivos na motivação, na atenção e no entusiasmo dos seus alunos levaram os autores a aconselhar “*dance educators*” a visionar este estudo exploratório e concetual através de uma lente heurística na esperança que outros explorem, experimentem e reflitam sobre as suas práticas e sobre as suas estruturas metodológicas.

5.2. *Logos* e *Pathos* e *Imagetic* na prática docente da TDC

É muito frequente ouvir-se um professor de TDC aplicar imagens de forma a fortalecer, consolidar ou ajudar os seus alunos a melhor entender o que se pretende. Nós próprias sempre o fizemos. Penduramos os nossos alunos por eixos invisíveis, feitos de cabelos; mandamos imaginar uma posição de braços redonda como que agarrando uma grande bola; colocamos energia elétrica segurando ativamente a cintura abdominal e dorsal, as omoplatas e os braços; imaginamos serpentinas dando a volta às pernas e fazendo-as rodar *en dehors*. Segundo Overby & Dunn (2011), o uso desta ferramenta é essencial para que o aluno construa a sua aprendizagem e avançam com a definição de *Imagetic* como sendo “*the deliberate use of the senses to rehearse or envision a particular outcome mentally, in the absence of, or in combination with, overt physical movement. The images may be constructed of real or metaphorical movements, objects, events, or processes.*”(p.9)

Não nos debruçando longamente sobre o assunto, merecedor de muito interesse - é facto - focamos apenas esta ferramenta como mais uma essencial, a nosso ver, para a prática docente na TDC. Focamo-nos no *Logos* e na importância do conteúdo da mensagem e referimos ainda a qualidade *Pathos* de como ela é transmitida em aula. Uma boa manipulação das imagens, tendo em conta a faixa etária assim como as características da turma, pode, segundo os mesmos autores, desenvolver a técnica, a coreografia a criatividade e a expressão. Neste sentido, com toda a certeza esta será de igual forma, uma ferramenta a ter em consideração aquando a prática pedagógica no Estágio.

6. Adolescência na Técnica de Dança Clássica

No seguimento da temática abraçada, surge a necessidade de entendermos o desenvolvimento psicológico, emocional e cognitivo na faixa etária dos elementos da amostra, para que seja possível entender as premissas em cima das quais se poderão, no futuro, construir

estratégias que possam conduzir ao prazer de dançar e que com esse prazer, a dança se torne “verdadeira” e que surja lá, da “alma” - *Fazer | Dançar | de Dentro*.

O fascínio pela TDC, no âmbito do ensino em Dança e especificamente no ensino artístico especializado em Dança é imenso, principalmente nos primeiros anos de aprendizagem (1º e 2º ano de formação). Porém, é na adolescência que o rigor técnico, a mecanização repetitiva, as transformações físicas do corpo do aluno de dança e as problemáticas que daí advêm, frequentemente transformam o entusiasmo dos primeiros anos, numa espécie de obrigação rotineira que muitas vezes luta contra o prazer de dançar a TDC. Os próprios conteúdos programáticos adensam-se em dificuldade e em exigência técnica e artística o que pode, por vezes, ser motivo de alguma desmotivação por parte de alguns alunos.

De uma forma geral, a adolescência consiste numa distinta e importante etapa do desenvolvimento humano e fica numa linha de tempo situada entre a infância e a vida adulta. É desencadeada por mudanças de ordem física e psicológica, provenientes de uma maturação fisiológica e segundo a Organização Mundial de Saúde, é vista como uma período biopsicossocial compreendendo as idades entre os 11 e os 19 anos.

Acerca da adolescência, Piaget e Inhelder (1993) apontam ser um período de transformações afetivas em que os indivíduos pretendem fazer parte integrante numa sociedade adulta. Assim, libertam-se do passado para agora, inaugurar novas atividades essencialmente viradas para o seu futuro, ganhando assim uma nova autonomia moral.

Na adolescência, incorre um período de diversas alterações físicas, cognitivas, emocionais e sociais que conduzem o adolescente a um estado de maior vulnerabilidade associado a transformações de ordem também psicológica. Segundo Ferreira & Nelas (2006), muitas vezes, esta etapa está intimamente relacionada com “comportamentos irreverentes e o questionamento dos modelos e padrões infantis que são necessários ao próprio crescimento.” (p.142). As mesmas autoras mais adiante, citam Roberts (1998) que a propósito desta fase afirma que, “(...) é um período de tempo que envolve perdas e ganhos, que envolve a flutuação e o estabelecimento de novas maneiras de pertencer e que envolve a aceitação de uma imagem do corpo em mudança, como resultado do início da puberdade.” (p. 144)

De forma a consolidar o caminho desta pesquisa, torna-se importante relacionar estas descrições cruzando-as com a problemática da aprendizagem da TDC. Assim sendo, é também nesta fase que, de acordo com Minden (2005) se verificam grandes transformações físicas para a rapariga. Numa idade em que muitas alunas se comprometem com a carreira de bailarinas, a puberdade vem, muitas vezes, colocar à prova essa mesma força de vontade e fá-lo de variadas formas. Uma das quais é a física, e pode vir a ser uma das mais complicadas etapas de

ultrapassar. O corpo, que tem vindo a ser formatado para as Técnicas de Dança, que fazem parte do *curriculum* de um estudante de dança, começa agora a sofrer alterações que não se encontram ao alcance do controlo do indivíduo. E assim, continua Minden (2005), “[t]he body you’ve trained so diligently is being replaced with a strange new one that feels, moves, and responds differently in class.” (p.211)

As diferenças físicas que se iniciam com a puberdade podem fazer aumentar o peso do corpo e podem-se iniciar entre os 11 e os 14 anos de idade. Ainda relativamente às alterações físicas, características desta fase de desenvolvimento, nem todas as partes do corpo crescem ao mesmo tempo e neste sentido, são comuns assimetrias ligeiras ao nível dos membros inferiores e braços. Essa mudança de proporções altera por completo o centro de gravidade do tronco e de todo o corpo, assim como pode influenciar a força muscular, flexibilidade e a coordenação. Todos estes aspetos proprioceptivos, de enorme importância para a prática da TDC, sofrem alterações neste estágio do desenvolvimento da rapariga e a adaptação a esta nova condição física nem sempre é fácil e livre de desmotivação, descrença em si e falta de autoconfiança.

Minden (2005) especifica algumas alterações físicas nas raparigas que frequentemente sucedem na fase da puberdade, traçando uma relação direta com as dificuldades técnicas que daí advêm. Aponta exemplos específicos: “*As the bones lengthen, the adjoining muscles can become overly taut, resulting in less flexibility and a feeling of tightness. Leg extensions may be lower and pliés more difficult*”; “*Wider hips change the angle of the upper leg bone to the knee. The new leg angle may slow down your batterie temporarily*” e ainda “*Wider hips also affect your retiré position, which in turn affects pirouettes*” (p.221) Alerta igualmente para a ligação entre o corpo e a mente relacionando as alterações hormonais com as alterações também no comportamento das adolescentes. Muitas, ficam mais emotivas e com pouca confiança em si mesmas. Poder-se-á afirmar que é uma fase repleta de transformações que não são apenas de carácter físico. Em adição à dimensão enunciada anteriormente, junta-se a dimensão psicológica e as suas alterações características.

7. Desenvolvimento motor no movimento especializado

Quando o assunto é a progressão nas aprendizagens no âmbito da TDC de um adolescente, torna-se fundamental que o professor entenda, também, as fases constitutivas do desenvolvimento motor de forma a poder traçar as melhores estratégias metodológicas para o sucesso da sua aprendizagem. Sem dúvida que a TDC é uma técnica muito específica nutrida por códigos e por um vocabulário concreto que lhe é próprio e sem dúvida que o seu ensino é, por muitos estudiosos do movimento, considerado (e bem, a nosso ver) um treino a par com os de alto rendimento, como acontece com outros desportos e assim, não só exige muitas horas diárias

de aulas, ensaios específicos de peças coreográficas ou de peças de repertório, em equilíbrio psicológico muito estável, como também uma nutrição equilibrada e adequada ao desgaste energético a que estes alunos estão sujeitos. No contexto aqui trazido (Ensino Artístico Especializado), assume-se então uma técnica muito exigente não apenas do ponto de vista físico mas também numa perspectiva psicológica.

Não nos desviando do nosso contexto de investigação, gostaríamos de regressar ao estúdio de Dança, focando o que é pedido pelo professor. Poderá ele pedir e exigir que os seus alunos se envolvam expressivamente e afetivamente desde sempre com o seu movimento e sua fisicalidade? Para atingirmos tal compreensão, temos então de entender como é que o corpo aprende o movimento realizado nesta Técnica específica, a Dança Clássica pois a explicitação dos processos do *Fazer* apresentam-se igualmente fundamentais para entender o que poderá ser pedido no campo do *Sentir* aos alunos em contexto da sua prática diária de TDC. Por razões que se prendem com a extensão permitida para este documento, focamo-nos, principalmente, num estudo relativo a esta matéria, avançando com a explicação que outras pesquisas relativas à Teoria da Motricidade Humana, foram desenvolvidas em paralelo.

Gallahue (2005) fala de desenvolvimento motor como um esquema acoplado entre um triângulo com uma ampulheta e assim, traz à luz a complexidade do desenvolvimento motor e da sua relação com a especialização de um tipo de movimento. De forma muito interessante, Gallahue (2005) lembra-nos da maturação do movimento e da transição entre as diferentes fases de corporalização desse mesmo movimento ao longo da vida.

No seio desta pesquisa, focar-nos-emos apenas no essencial. Não iremos adensar-nos em explicações sobre as fases motoras reflexiva, rudimentar e fundamental concentrando-nos apenas na fase motora especializada que se inicia por volta dos 11-13 anos de idade. Assim, Gallahue (2005) considera as habilidades de movimento especializado como “exercícios maduros de movimento fundamental refinados e associados para formar habilidades esportivas [sic] e de movimento complexo e específico (...)” (p. 197). Importa salientar que segundo o autor, a fase dos movimentos especializados não traduzem evoluções “naturais” dos movimentos fundamentais. Ao invés, são distinguidas por comportamentos motores em contextos extremamente específicos de aplicação, como treino de alto rendimento ou mesmo no nosso posicionamento relativamente a esta matéria, para o treino de um bailarino. Iremos pois, ter em consideração para esta discussão a TDC como a nossa referência de

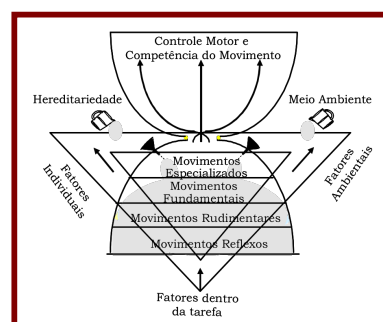


Figura 1- Visão do desenvolvimento motor (Gallahue, 2005)

movimento especializado, à semelhança de outros exemplos por ele propostos neste artigo (patinagem, desportos aquáticos, ginástica, etc.).

Relativamente à fase da adolescência, Gallahue (2005) refere como sendo a fase em que o aperfeiçoamento do movimento pode ter melhoras significativas referindo que para ambos os géneros, as idades entre os 12 e os 14 anos constituem o momento ideal para enfatizar o treino aeróbico, de força e de resistência. Este aperfeiçoamento do movimento, é baseado numa maior competência física, no aprimoramento da força muscular, resistência, tempo de reação, velocidade de movimento e coordenação do jovem. Não obstante, esta especialização e otimização do movimento, pode, segundo o autor demorar de 8 a 12 anos de exigente treino o que, curiosamente, vem ao encontro dos anos de formação de um bailarino: 8 anos ou 12 contemplando as Iniciações em Dança no 1º ciclo

Na fase dos movimentos especializados, refere haver três estágios que se sobrepõem: Estágio de transição (aprender a treinar), o estágio de aplicação (estágio de treinar a treinar) e por último o estágio de aplicação ao longo da vida (estágio de treinar para competir/ participar) e acrescenta que o desenvolvimento das fases mencionadas depende, em grande medida, dos fatores afetivos, cognitivos e neuromusculares do indivíduo: “Fatores específicos no movimento e na biologia do indivíduo, assim como as condições do meio ambiente, estimulam o movimento de um estágio para outro.” (Gallahue, 2005, p. 199)

Gallahue (2005) avança com a ideia de que a função dos pais, professores, treinadores, terapeutas, é a de ajudar os alunos a melhorarem de acordo com as suas necessidades de desenvolvimento e os seus próprios potenciais. Como? Através de “experiências de aprendizagem que tenham significado e sejam divertidas, a instrução baseada no desenvolvimento promoverá [a] melhora.” (p.201)

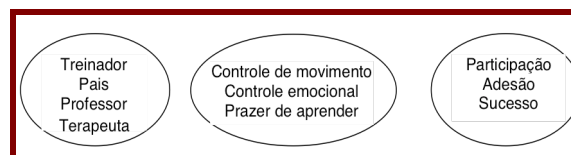


Figura 2- O instrutor promove o aprimoramento maximizando a motivação para a performance ou a atuação. (Gallahue, 2005)

O controlo do movimento assume-se como a base fundamental para melhorar a habilidade de um qualquer movimento especializado e a par com o controlo emocional (proporcionado por experiências promotoras de responsabilidade, autocontrolo e interação positiva com os pares) e o prazer da aprendizagem, fornecem uma visão ou teoria filosófica que tem como último objetivo uma participação motivada e para o sucesso da aprendizagem. Gallahue (2005) chega mesmo a afirmar que o “objetivo é estimular a vontade de aprender em cada pessoa”, referindo que as experiências relacionadas com o sucesso e para o reconhecimento e incentivo “tendem a reforçar positivamente a visão da aprendizagem de cada um.” (p.202) Acrescenta ainda que, promovendo o

aperfeiçoamento de tais habilidades de forma divertida, promove-se igualmente a motivação intrínseca no aluno. Interessante assistir a este raciocínio, na medida em que vem juntar à teoria do desenvolvimento motor especializado assuntos relacionados também com a motivação, com o uso dos reforços positivos e com a importância do ambiente criado à volta do processo ensino-aprendizagem, assuntos sobre os quais já nos debruçámos anteriormente na fundamentação teórica deste Relatório Final de Estágio.

Ainda relativamente ao controlo do movimento, importa igualmente referir que segundo Haywood e Getchell (2004) os movimentos desenvolvem-se tecnicamente com a idade e através da repetição e desta feita, o controlo dos movimentos por parte do sujeito é realizado através de um período de experimentação da ação e apenas depois o melhoramento dessa mesma ação. Aqui, todo o corpo estará envolvido utilizando os princípios da estabilidade, do equilíbrio e da coordenação. Tais princípios deverão estar presentes no treino de um movimento tão especializado como o vocabulário da TDC. A introdução de elementos simples e a crescente construção em complexidade motora dos conteúdos de acordo com o estágio de desenvolvimento dos alunos, é uma premissa a ser aplicada. Curioso é observar que este é, de facto, um princípio aplicado às aulas de TDC e já contemplado por Agrippina Vaganova quando refere que a repetição das ações e o aumento da complexidade das sequências deverá surgir com a idade do aluno e à medida do seu desenvolvimento motor. Entendemos então, que enquanto professoras de TDC não deveremos exigir o “tudo” logo de início. Há que respeitar o fator tempo para atingir o desenvolvimento técnico do movimento através da repetição e do seu melhoramento aula após aula, pois existem princípios físicos de estabilidade, equilíbrio e de coordenação que apenas são incorporizados após um entendimento do movimento no corpo. Não percamos de vista o posicionamento de Gallahue (2005) no que concerne ao papel fundamental do professor como promotor da motivação e da felicidade da aprendizagem. Apoiando-nos na sua perspectiva, podemos afirmar que mesmo um treino com base nas repetições, na exigência com a perfeição do corpo, deverá apelar à emoção do *Fazer* e à expressão que daí advém através de experiências motoras significativas para os alunos, adequadas ao seu nível de desenvolvimento motor.

Face ao supra mencionado, importa que o professor tenha em consideração a fase do desenvolvimento motor, psicológico e do desenvolvimento psicossocial em que se encontram os seus alunos e em conformidade, adaptar não apenas as suas estratégias pedagógicas como, a própria forma de comunicação com os seus alunos que deverá ter em consideração esta sensível e importante fase das suas vidas. Ainda, deverá ter em atenção a introdução dos exercícios “*enchainements*”. Os exercícios só podem ser aprimorados aquando da sua experiência física, da sua repetição e do seu conseqüente entendimento físico e motor.

A metodologia que aplicámos no Estágio foi amplamente condicionada pelo carácter da própria investigação. Neste sentido, e porque esta investigação pelo seu carácter educacional e pedagógico se relacionou intimamente com a compreensão de fenómenos como os comportamentos, as reações e as atitudes dos alunos, a metodologia qualitativa vislumbrou-se, sem dúvida, a metodologia adequada e aquela a seguir.

1. Metodologia qualitativa

A abordagem qualitativa de uma investigação assume-se como a mais eficaz para o tipo de estudo aqui trazido recaindo no investigador variados aspetos com: a responsabilização pelo desenho da investigação, a recolha de dados e respetiva verificação da validade e a fiabilidade dos mesmos e a visão de como interpreta os factos. Assim, e segundo Sousa & Baptista (2011) a metodologia qualitativa foca-se no estudo e “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores.”(p. 56) pelo que “não existe uma preocupação com a dimensão da mostra nem com a generalização dos resultados” (p.56). Dela, não apenas resultará uma análise que não terá de ser generalizada para além da amostra tomada em consideração, como uma descrição indutiva, de conceitos, ideias e visões a partir dos dados recolhidos. Outra característica fundamental de uma pesquisa qualitativa resulta do facto de ela ocorrer num ambiente natural e assim, reflete uma fonte direta dos dados recolhidos pelo investigador. O próprio investigador assume-se como mais um instrumento através do qual os dados são recolhidos.

1.1. Investigação - Ação

A orientação metodológica do presente Relatório teve por base a metodologia qualitativa de Investigação-Ação. Esta metodologia, é referida por vários autores como um ciclo em forma de espiral num contínuo processo que tem a *práxis* reflexiva do professor como meio para a construção da melhoria da sua prática pedagógica. A Investigação-Ação constituiu-se como a tipologia metodológica adequada para o processo de Estágio aqui relatado.

Viana (2000) avança com a convicção de que os professores são capazes de melhorar a sua “performance educativa” (p.683) através de uma atitude reflexiva sobre a sua prática docente indicando a metodologia de Investigação-Ação como uma ferramenta essencial para essa mesma mudança pois de acordo com o mesmo, a Investigação – Ação dá valor às experiências dos indivíduos uma vez que “[p]ermite desenvolver uma reflexão a par e passo sobre a acção, da qual

resulta uma flexibilidade para articular/relacionar o passado, presente e futuro. Possui uma plasticidade útil à redução do carácter arbitrário das rotinas que o docente põe em acção”. (p.683)

Segundo Sousa e Baptista (2011) esta metodologia de investigação tem como objetivos principais duas dimensões distintas: a dimensão prática e a da investigação. Trata-se assim de uma metodologia que privilegia a co-investigação uma vez que não coloca o investigador à parte da acção mas ao invés, o integra na realidade investigada e transforma-o num interveniente participativo e colaborativo no processo que está a ser alvo da investigação. Os mesmos autores acrescentam ainda que a metodologia da Investigação-Ação “pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados”. (Sousa & Baptista, 2011, p. 65).

Poderemos, talvez, inferir que o mesmo ciclo reflexivo deverá acontecer, de forma praticamente involuntária e sem grande esforço na profissão de professor. Aliás, este é o ponto de vista defendido por alguns autores dedicados ao estudo da investigação educacional. Entre eles, Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) defendem o enquadramento da Investigação-Ação no estudo dos problemas nascidos na acção educativa e avançam postulando que é através de um pensamento reflexivo que se dá o reconhecimento dos problemas. Comparam ainda a figura do professor com alguém privilegiado que possui “a capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim reflectir sobre as suas acções e fazer das suas práticas estratégias verdadeiros berços de teorias e acção”. (p.358)

A prática reflexiva, suscitada por esta metodologia em particular, reflete, segundo Coutinho *et. al.* (2009) um pensar conjunto entre várias parcelas: a da investigação e a da própria experiência. Assim, “os professores aprendem ao ensinar e ensinam porque aprendem” (p.685) numa intervenção em espiral que faz desenvolver a própria compreensão da prática docente.

Tendo por base esta linha de pensamento poder-se-á afirmar que, no que toca à investigação de uma prática pedagógica, nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem, a Investigação-Ação traduz-se numa metodologia de enorme valor uma vez que se desenvolve em torno de um ciclo reflexivo através da observação, acção e planificação criando uma base tripla de intervenção (por vezes direta, por vezes indireta).

Trata-se de uma metodologia baseada na prática, no seu conhecimento real e na melhoria dessa prática sob a luz do que se pretende investigar. Referindo, Sousa & Baptista (2011), esta metodologia “funciona como uma espiral de planeamento, acção e procura de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção.” (p. 66)

2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Seguidamente apresenta-se a explicação das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados utilizados para dar seguimento à metodologia. Segundo Sousa & Baptista (2011) a recolha de dados “ [é] o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação.” (p.70). Assim, e para dar cumprimento à metodologia aplicada bem como aos objetivos pretendidos dentro desta, foram utilizados diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados sendo que todas elas, foram suportadas por uma extensa revisão bibliográfica adaptada a cada uma das fases em questão.

Objetivos	Técnicas e instrumentos de recolha de dados
Levantamentos das características técnico- artísticas da amostra.	<ul style="list-style-type: none">- Conversas informais com a professora titular das turmas da amostra.- Grelhas de observação- Diário de Bordo- Observação não participante- Memorandos analíticos
Levantamento de particularidades do Método de Agrippina Vaganova	<ul style="list-style-type: none">- Análise documental- Conversas informais com a professora titular das turmas da amostra e com as pianistas acompanhadoras.- Grelhas de observação- Diário de Bordo- Observação não participante
Construção e familiarização com a tipologia de aula utilizada pela professora titular	<ul style="list-style-type: none">- Observação não participante- Diário de Bordo- Grelhas de observação- Registo das aulas observadas- Análise documental dos programas e planificações trimestrais da professora titular.- Observação não participante e participante
Levantamento da atitude das alunas da amostra perante a disciplina de TDC	<ul style="list-style-type: none">- Inquérito por Questionário

Quadro 2- Objetivos e instrumentos de recolha de dados

Através destas diferentes ferramentas realizadas na prática do “trabalho de campo”, as diferentes fases do estágio foram ganhando forma e os dados começaram a ser registados. Sentimos na prática, a responsabilidade de se ser um investigador na medida em que, dos nossos registos partiam os factos, as observações, as inferências, as avaliações e as dúvidas. A responsabilidade da sua veracidade dependeu unicamente da nossa pessoa e na maneira de vermos o mundo.

3. Amostra

Segundo Sousa & Baptista (2011) “qualquer estudo científico enfrenta o dilema de estudo da população ou da amostra” (p.72). De facto, a importância da escolha da amostra revelou-se fundamental não apenas para o desenho da própria investigação, como também crucial para as conclusões que daí resultaram. A matéria de estudo a desenvolver aquando a revisão bibliográfica,

a planificação das estratégias a usar, os diferentes métodos e instrumento para a recolha de informação, tudo se relacionou diretamente com o tipo de amostra por nós escolhido. Por conseguinte, a amostra que tomámos em consideração para o presente estudo, tratou-se de uma amostra escolhida por conveniência uma vez que dependeu dos nossos próprios critérios de seleção. De acordo com Sousa & Baptista (2011), “os resultados desta [amostra] só se aplicam a ela própria” (p.77) não podendo ser generalizados ou aplicados a outros contextos idênticos.

Esta escolha focou-se num universo algo restrito de elementos com características comuns. Neste caso, duas turmas de raparigas da EDCN, do 3º ano e do 4º ano, daqui em diante designadas por turma A e turma B respetivamente. Esta escolha é justificada com o facto de ser uma faixa etária com a qual nos é confortável estabelecer relações professor-aluno e que nos estimula para o prazer e para o desafio de desvendar desafios metodológicos que consigam trazer ao de cima resultados técnicos e artísticos ricos, dentro da investigação por nós abraçada. Acrescentamos ainda o facto de estas alunas estarem agora no 3º ciclo de formação em Dança cujo plano de estudos desta instituição contempla conteúdos programáticos que se vão adensando em complexidade. Não menos importante, do ponto de vista da logística do funcionamento do Estágio, a escolha ter recaído em duas turmas com a mesma professora titular, trouxe bastantes benefícios no que toca não apenas à redução de despesas envolvidas com as deslocações até à escola cooperante, como também no que concerne à gestão da calendarização do Estágio junto da escola e cooperante e junto da professora titular.

No sentido de esclarecer algumas características gerais dos elementos da mostra como a idade, a formação antecedente ao ingresso da EDCN assim como, as aspirações profissionais de cada aluna, foi realizada uma conversa informal com ambas as turmas. Tais dados, validaram a caracterização que se segue.

3.1. Caracterização da turma A

A turma designada por A, foi formada por 12 alunas com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos de idade. Nove dos seus elementos frequentaram a mesma turma desde seu ingresso na escola, no 1º ano do ensino artístico/5º ano o ensino regular, duas alunas ingressaram na EDCN no ano letivo a que se refere o presente Relatório Final de Estágio e uma outra aluna ingressou na EDCN no ano letivo de 2012 | 2013. Antes de iniciarem a sua formação na EDCN, 8 dos elementos desta turma iniciaram a sua formação em Dança em variados estúdios de Dança e associações particulares, sendo que 6 elementos adquiriram formação no 1º ciclo, dos cursos livres da EDCN.

A relação com a sua professora titular da disciplina iniciou-se apenas no ano corrente, pelo que a turma passou por várias professoras até então. Do ponto de vista físico, a turma era bastante heterogénea uma vez que possuía diferentes níveis técnicos, corpos e fisicalidades muito distintas, alunas extremamente motivadas e focadas para a TDC e outras alunas mais distraídas e um pouco desconcentradas. Não obstante, todas as alunas demonstravam qualidades físicas reveladoras de boa aptidão para a prática da Dança Clássica.

No que concerne às atitudes e valores foi observado, através do registo em Grelhas de Observação, que foi uma turma respeitadora das regras, com boas atitudes de companheirismo entre os pares, educada no trato com os colegas, com as professoras e pianista, assídua mas com alguns alunos pouco pontuais. Considerou-se interessante observar que no geral, todas as alunas demonstravam ter poucos hábitos de aquecimento assim como, nenhuns de relaxamento como aliás, se pôde constatar pela análise dos memorandos analíticos, registos livres no Diário de Bordo e análise das Grelhas de Observação. Por fim, relativamente às aspirações futuras, todas as alunas com excessão de uma, pretendem vir a ser bailarinas profissionais.

3.2. Caracterização da turma B

A turma aqui designada como turma B, foi composta por um número mais reduzido de alunas que a primeira turma aqui revelada. Apenas com 7 alunas no 1º período letivo e apenas 6 alunas a partir de janeiro. Todos os seus elementos tinham idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos.

6 dos seus elementos ingressaram na escola no 1º ano do ensino artístico / 5º ano do ensino regular e uma aluna teve formação numa outra Escola de Ensino Artístico Especializado em Dança. Apenas uma aluna obteve formação nos Cursos Livres da EDCN, sendo que as restantes iniciaram a sua formação em dança durante o 1º ciclo em escolas de Dança particulares, ginásios e/ou associações recreativas. A turma no geral revelava muito empenho nas aulas e demonstrava ser uma turma bastante motivada para a prática da TDC. A relação com a sua professora titular da disciplina iniciou-se no ano letivo 2012 | 2013. Do ponto de vista físico, a turma era bastante heterogénea uma vez que possuía diferentes níveis técnicos, corpos e fisicalidades muito distintas. Neste ponto, considera-se bastante relevante apontar-se dois elementos do grupo cuja Técnica se revelava num nível muito acima de todos os outros elementos da amostra. Não obstante, todas as alunas da turma demonstravam qualidades físicas reveladoras de boa aptidão para a prática da TDC.

No que concerne às atitudes e valores, foi uma turma bastante respeitadora das regras, com boas atitudes de companheirismo entre os pares, educada no trato com os colegas, com as professoras e pianista, assídua e muito pontual.

Por fim, relativamente às aspirações para o futuro, todas as alunas pretendem vir a ser bailarinas profissionais, no futuro. Considerou-se interessante observar através de inscrições no Diário de Bordo e Grelhas de Observação (Anexo 5) que, no geral, todas as alunas demonstravam ter bons hábitos de aquecimento mas não de relaxamento.

4. Planificação e cronograma

De acordo com o Regulamento de Estágio no seu artigo nº 4, a unidade curricular de Estágio I e Estágio II incluem, durante o 2º ano do ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de Dança, as seguintes modalidades/fases do Estágio distribuídas pelas horas respetivas, conforme mostra o Quadro 3.

HORAS PREVISTAS (DE ACORDO COM O REGULAMENTO DE ESTÁGIO)	FASES DO ESTÁGIO
8 horas	Observação estruturada
8 horas	Participação acompanhada
40 horas	Lecionação
4 horas	Colaboração em outras atividades pedagógicas

Quadro 3- Estruturação das fases do Estágio

Uma vez que os blocos letivos praticados na EDCN, organizavam-se em aulas de 90 minutos, importa observar a seguinte conversão:

CONVERSÃO DE TEMPOS DE 60' PARA BLOCOS DE 90	
8 HORAS DE OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA	6 aulas de 90 minutos (total de 8.30h)
8 HORAS DE PARTICIPAÇÃO ACOMPANHADA	6 aulas de 90 minutos (total de 8.30h)
40 HORAS DE LECIONAÇÃO	27 aulas de 90 minutos (total de 40.30h)
4 HORAS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	3 aulas de 90 minutos (total de 4.30h)

Quadro 4- Conversão de tempos de 60' em blocos letivos de 90

De forma a entender-se melhor a dimensão da planificação de todo o processo de investigação, com as suas diferentes componentes do estágio, importa observar o Cronograma onde explicitamos de forma geral o enquadramento das várias fases do Estágio, o uso dos instrumentos de recolha de dados e o desenvolvimeno da redação do presente documento, no friso cronológico - junho de 2013 | julho de 2014.

Entrega do Projeto de Estágio															
Coleta de dados	Revisão bibliog. e anál. documental														
	Diário de Bordo														
	Observação estruturada														
	Grelhas de observação														
	Inquérito por questionário														
Tratamento dos dados															
Lecionação acompanhada															
Lecionação supervisionada															
Acompanhamentos dos alunos em tarefas várias															
Redação do Relatório de Estágio															
Preparação para impressão															
Revisão do Relatório de Estágio															
		jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	maio	jun.	jul.
		2013							2014						

4.1. Procedimentos protocolares

Após a entrega do Projeto de Estágio, ainda no 2º semestre do MED (2ª edição), sucederam-se os procedimentos protocolares vigentes entre as duas instituições cooperantes: Escola Superior de Dança e EDCN, ao que se seguiu a aprovação do Estágio e a consequente autorização para o seu início.

O Estágio deu início no dia 8 de outubro de 2013. Nesse dia, houve uma breve reunião entre a professora titular das turmas e a estagiária onde a primeira elucidou a segunda acerca das principais características das turmas em questão. Descreveu, ainda que sumariamente, todos os elementos e mostrou-se muito acessível quanto à partilha de material como programas e planificações trimestrais para as duas turmas da amostra.

Para Sousa & Baptista (2011) a análise e a apresentação dos dados consiste no “processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo à sua examinação - de uma forma sistemática.” (p.106). Ainda Dias (2010) adverte o investigador para o facto de este processo necessitar um “limar a subjetividade sempre presente na investigação social, onde as coisas não podem acontecer ao acaso” (p.95). Neste sentido, e após a recolha dos dados realizada através dos instrumentos e técnicas de recolha de dados resta mantermo-nos determinadas a apresentar o essencial e aquilo que consideramos de extrema utilidade para o estudo aqui exposto. Assim, segue-se a descrição pormenorizada das atividades do Estágio assim como, o relato das estratégias didático-pedagógicas aplicadas e a sua verificação com o intuito de dar cumprimento aos objetivos de cada fase do Estágio. Procurámos nesta secção do documento, um relato da prática pedagógica e de todo o processo que a constuiu sem perder o foco no enquadramento teórico descrito anteriormente neste documento. Foi nosso objetivo cruzar sempre que possível os procedimentos escolhidos com a fundamentação teórica, proceder à reflexão dos resultados a partir daí, proceder a uma avaliação dirigida aos objetivos do Estágio.

1. Desenvolvimento do Estágio | Notas breves

O desenvolvimento do Estágio foi realizado dentro do friso cronológico, outubro de 2013 e o mês de maio de 2014. Compreendeu as 4 fases contempladas no Regulamento de Estágio da Escola Superior de Dança e excedeu o número total de horas previstas para a sua conclusão. Na realidade, das 60 horas previstas para a conclusão do Estágio, o caminho desta Investigação-Ação usufruiu de um total de 73,5 horas¹¹ (Anexo 3 e Anexo 4)

A especificidade do ensino da TDC na EDCN foi consertando e delineando a forma como o Estágio se foi desenvolvendo ao longo do tempo. As relações protocolares entre ambas as instituições e entre a professora orientadora do Estágio e professora titular das turmas anfitriãs da investigação, assim o permitiram. Neste sentido, as 3 fases principais do Estágio: observação estruturada; lecionação acompanhada e lecionação supervisionada não foram realizadas segmentadamente mas ao invés, foram-se realizando consoante, não apenas a disponibilidade da professora cooperante (que, coincidentemente era também a professora titular) como também, tendo em conta a calendarização dos testes de avaliação prática à disciplina de TDC, das duas turmas da amostra.

¹¹ Anexo 3 e 4 - Cronograma ilustrativo da frequência das várias fases do Estágio nas turmas A e B, durante o ano letivo.

Se por um lado faria sentido para a investigação passar de forma faseada pela diferentes etapas contempladas no Regulamento - como se poderá facilmente entender, a observação estruturada faria todo o sentido ser a primeira, seguida da lecionação acompanhada em partilha com a professora titular e por fim, a lecionação supervisionada e autónoma - o caminho do Estágio veio desde cedo, imiscuir todas as 3 fases referidas anteriormente adensando assim, relações entre as alunas, a estagiária, a professora titular e até mesmo as duas pianistas acompanhadoras.

O facto de nos lançarmos autonomamente na prática pedagógica efetiva, não apenas proporcionou um contacto muito intenso e próximo entre a estagiária e as alunas da amostra como também, proporcionou desde cedo um entendimento e um contacto muito próximo com os procedimentos metodológicos e musicais do Método de Agrippina Vaganova promovendo desta forma, uma planificação muito estruturada das estratégias a implementar em aula. E no que concerne aos objetivos da investigação? Será que a imiscuidade das várias fases, se revelou positiva para os objetivos concretos da investigação? Esta foi uma reflexão que nos acompanhou sempre e que, no fim deste relato procuraremos dar uma resposta.

Uma vez que as várias etapas do estágio foram acontecendo durante o ano letivo, quase num permanente “jogo coreográfico”, em que surgia uma e depois outra e outra vez, entendemos que para efeitos de uma maior e melhor compreensão da prática pedagógica no seu todo, é necessária a análise das fases em separado, desenvolvendo cada uma a seu tempo.

Relativamente à análise de comportamentos e respostas aos estímulos apresentados aquando das estratégias relatadas, entendemos o universo da amostra como os elementos da turma A mais os elementos da turma B separadamente. Apesar dos desafios metodológicos terem sido idênticos, nem sempre as respostas aos estímulos apresentados convergiram. Contudo, é importante referir que este documento não pretende ser um estudo comparativo das duas turmas.

2. Observação estruturada

A observação estruturada consiste numa técnica de investigação dentro do paradigma qualitativo. Segundo Sousa & Baptista (2011) a observação consiste numa “técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local de recolha desses mesmos [dados] e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos.” (p.88) ainda os mesmos autores, elucidam para o facto de esta técnica poder ser realizada tendo o auxílio de instrumentos de recolha de dados que podem resultar em sistemas fechados, como as grelhas de observação, ou em sistemas abertos de recolha de dados, em que o investigador apreende outros aspetos mais alargados naquele contexto específico. Por outro lado, esta técnica ainda pode ser participativa ou não participativa diferindo na posição assumida pelo investigador. Ora, este pode participar como

um agente externo ao fenómeno observado, não fazendo parte do que sucede, ou pode ser um observador participante na própria ação observada podendo ter acesso à mesma perspetiva dos intervenientes com quem interage, ativamente.

No que concerne aos métodos de observação tomados em consideração para esta Investigação-Ação, importa elucidar que a mesma assentou, primeiramente, numa observação não participativa uma vez que observámos o “fenómeno” do “lado de fora” não participando de forma ativa na própria ação observada. Tal facto, revelou-se extremamente importante para a real percepção de variados aspetos que iriam ditar, no futuro próximo, o desenho de toda a prática pedagógica.

2.1. Calendarização | Duração

Para esta fase específica do Estágio, estão contempladas em Regulamento de Estágio 8 horas de observação estruturada porém, foram realizadas, no decurso de todo o processo do Estágio, o total de 25,5 horas que se verificaram de extrema importância para o cumprimento dos objetivos propostos para esta fase.

2.2. Objetivos

- Iniciar o processo de integração da estagiária com todos os intervenientes na investigação: alunos, pianistas e prof. titular;
- Compreender as características técnico-artísticas dos alunos;
- Compreender as particularidades e principais características do Método Vaganova;
- Compreender a tipologia de aula utilizada pela professora titular no âmbito do Método Vaganova;
- Compreender as dificuldades das alunas no que concerne à envolvência emocional na prática da TDC (existência ou não das expressões de esforço dos intervenientes, durante a aula de TDC, etc.).

2.3. Desenvolvimento

As primeiras aulas de Estágio assentaram na observação não participativa através de um registo aberto no que concerne à recolha de dados.

De forma bastante simpática, na primeira aula de observação realizou-se uma pequena conversa entre a professora titular e as suas alunas. Aqui, fomos calorosamente apresentadas às alunas pela professora titular e houve da sua parte um desejo de “boa sorte” para o caminho deste estudo.

Primeiramente, a novidade de estarmos na posição de investigadoras promoveu um certo desconforto acerca do que seria suposto registrar. Ainda, o facto de estarmos num contexto de uma escola pautada por padrões de excelência no que concerne ao ensino da TDC, revelou-se para nós uma novidade quase deslumbrante. Nesta “atrapalhação inicial”, posicionamo-nos como Bogdan & Biklen (1994) quando afirma: “Os primeiros dias poderão ser duros, se não tiver sentido de humor e se não estiver preparado para cometer erros.” (p. 122)

Os corpos de certa forma, todos eles magros, de musculatura bem desenhada, com boa amplitude nos membros inferiores, um forte trabalho de *en dehors* e demais características físicas propícias a um bom desenvolvimento da técnica, vieram trazer uma nova perspectiva da anatomia destas alunas e mais importante, uma conduta de correção técnico-artística por parte da professora titular, diferente daquela que sempre estivemos acostumadas a praticar. A definição do pormenor, o rigor do “olho quase clínico” para distinguir o correto daquilo que há ainda para corrigir, formaram parte importante da nossa observação e reflexão desde as primeiras aulas até às últimas. Compreendemos, contudo, que o facto das alunas terem 5 blocos de TDC durante todos os anos da sua formação deve, com toda a certeza, ter bastante influência e peso no “produto final” conseguido pelos intervenientes. Pensamentos como: “Será que as vou conseguir corrigir?”; “Saberei estar à altura de tais correções?”; “Parecem estar tão bem...”, foram os comentários registados no Diário de Bordo nas primeiras aulas observadas. Entendemos como relevante incluir a professora titular como parte integrante da nossa observação enquanto ligação importante entre a promoção das correções, a relação com a pianista, a decisão dos andamentos musicais, a implementação da dinâmica incutida na aula e outros aspetos diretamente relacionados com as respostas comportamentais dos intervenientes da amostra: as alunas. Relativamente à sua integração no foco de observação, um dos aspetos também registados foi a quantidade de correções de cariz físico *versus* a quantidade de correções e estímulos dados para o desenvolvimento artístico - o prazer de dançar. Longe do objetivo de fazer inferências relativas ao propósito de assim ser, o que se observou foi que cerca de 95% das correções dirigidas à turma, assentavam numa perspetiva puramente física, extremamente técnica ou direcionada para o aprumo coreográfico. Apenas os restantes 5% das correções dadas pela professora titular, se focavam na importância da respiração e do relaxar da face.

Progressivamente, o foco específico para as observações passavam a estar melhor definido. Pode-se ler no Diário de Bordo na ocasião da 2ª aula de observação: “Foco: Motivação dos alunos: Estão a gostar? Demonstam satisfação?”. Mas prudência... pois ainda nos sentíamos envoltas numa tremenda paixão pelo cenário pedagógico observado, fervilhando de emoção por fazer parte daquele contexto e ainda deslumbradas pela amostra. Porém, devagar, e quase naturalmente fomos afunilando e balizando a informação a observar. Quase como consequência

lógica de uma *práxis* reflexiva por parte da estagiária, fomos assim desenhando Grelhas de Observação e registando aspetos didático-pedagógicos ocorridos durante as aulas, tendo sempre em consideração a sua relevância para a nossa investigação assim como, tendo em conta a fundamentação teórica investigada.

De forma a melhor entender as características das duas turmas, a sua evolução enquanto grupo e a evolução individual de cada umas das alunas intervenientes, passamos a expôr algumas conclusões efetuadas a partir da recolha de dados das Grelhas de Observação realizadas para esta fase específica. Lembramos, que as aulas de observação estruturada foram acontecendo durante todo o ano letivo. De forma sucinta, expômos apenas os 10 itens observados remetendo para o Anexo 5 , as grelhas de observação 1, efetuadas nas duas turmas.

1. Demonstra que sabe comportar-se segundo as normas de bom funcionamento em estúdio
2. Demonstra domínio técnico e controlo motor (de um modo geral)
3. Compreende e assimila as correções técnicas
4. Compreende e assimila as correções artísticas
5. Demonstra capacidade de performance
6. Demonstra diversão e prazer ao dançar
7. Demonstra motivação e interesse
8. Demonstra autonomia e capacidade de reação ao estímulo
9. Demonstra hábitos de aquecimento
10. Demonstra hábitos de relaxamento

Quadro 5 -Itens observados na Grelha de Observação 1

Assim, a grelha de observação 1 regista de uma forma geral o nível de envolvimento emocional e a resposta aos estímulos técnico artísticos (dados pela professora titular) de cada um dos intervenientes da amostra. Da análise dos dados, foi possível verificar que o grau de interesse e de motivação da maioria das alunas não se relacionavam de forma direta com a sua capacidade de demonstrar em aula o seu prazer de dançar, ou a sua expressividade. Isto é, apesar das alunas mostrarem interesse ou muito interesse, atenção e muito empenho, isso não se traduzia num resultado visível no que diz respeito à sua entrega emocional a esta arte de dançar, à exceção de duas alunas, que se destacavam pela positiva nestes aspetos.

Elaborámos ainda uma outra grelha - Grelha de Observação 2 - (Anexo 6) que registou, especificamente, aspetos relacionados com a qualidade artística dos intervenientes onde a presença da respiração, de expressões de esforço, o uso da musicalidade e a projeção do movimento na prática da TDC foram contempladas. Remetemos, de igual forma, as referidas Grelhas de Observação para anexo, enunciando apenas os itens observados.

1. Demonstra expressões faciais de esforço
2. Usa a respiração como promotor da expressão
3. Demonstra domínio das dinâmicas e musicalidade
4. Revela projeção no olhar e prolongamento do gesto
5. Revela emoção e um *Sentir* ao dançar

Quadro 6- Itens observados na Grelha de Observação 2

Da análise das Grelhas de Observação 2 constatámos, uma vez mais, que a maioria das alunas das duas turmas observadas revelavam alguma dificuldade no uso da respiração como aspeto promotor de uma energia interna que, por sua vez, pode refletir um maior ou menor *Sentir* e uma conseqüente maior ou menor expressão. Muitas revelavam expressões faciais de esforço e tensão física e havia uma fraca projeção no olhar e no prolongamento do gesto. No que concerne ao uso da musicalidade, também foi notória alguma indiferença aos ambientes musicais proporcionados pelas pianistas acompanhadoras. Em conversa informal com a pianista da turma B esta, e na ocasião de um nosso comentário relativo a esta falta de envolvimento das alunas com a música, a pianista respondeu: “Parece que eu danço mais do que elas!!!!”- E sim, parecia ser mesmo assim... Uma vez mais, também a música fervilhava de *Pathos*, na medida em que se lançava pelo estúdio ilustrando ambientes, sensações e emoções. Contudo, em muitas aulas essa paixão não estava presente, em igual modo, na forma como as alunas se lançavam aos seus movimentos e à sua técnica e à sua Arte.

Também um dos aspetos observados e registados, foi a falta de hábitos de aquecimento por parte das alunas da turma A. Apesar da maior parte das alunas serem pontuais estando devidamente penteadas e vestidas para a prática da TDC cerca de 10 ou 15 minutos antes da hora da aula, passavam esse tempo a conversar animadamente umas com as outras, poucas delas alongando passivamente no chão, outras treinando de forma pouco controlada as *pirouettes en dehors* ou *en dedans* e outras ainda a fazer esvoaçar as suas *echarpes* de tecido leve, correndo pelo estúdio. O ambiente era descontraído e pouco formal apesar de estarem a ser alvo de observação por uma estranha. Contudo este comportamento alterou-se ao longo do ano letivo. Progressivamente, as alunas mostraram-se mais silenciosas e com uma maior consciência da importância do aquecimento não apenas como preparação física, mas também como uma preparação psicológica para o que se viria a desenrolar em aula. Refletindo sobre esta mudança, associamos a preparação dos testes práticos que foram, durante todo o ano letivo, alvo de uma minuciosa e demorada preparação nas aulas. Talvez a vontade de conseguirem bons resultados nesse momento importante de avaliação, que traduzimos aqui como uma importante motivação extrínseca, tenha sido uma razão de relevo a apontar.

Outro aspeto observado, a propósito da tipologia de aula realizada pela professora titular, prendeu-se com o facto das aulas observadas registarem um intenso trabalho de barra, *center*

practice e por vezes, trabalho de pontas. Mais raramente foram executados exercícios a partir da diagonal ou exercícios de maior deslocação espacial. Tal aspeto foi apontado em memorando analítico, como um possível fator capaz de influenciar a fruição da TDC, *per se* por parte das alunas.

De forma a melhor entender as características de cada turma, importa observar o quadro.

Aspetos observados	Turma A	Turma B
Relação com a música / pianista acompanhadora	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentava alguma dificuldade em fazer responder acentos musicais e dinâmicas musicais. - Por vezes, a própria pianista baralhava alguns tempos musicais e era corrigida pela professora titular. - Não havia muita variedade de ambientes musicais. - Foram observadas algumas distrações da pianista acompanhadora no início do exercício. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atentas ao acompanhamento musical. - Muita ajuda da pianista no que concerne ao fazer corresponder as dinâmicas de movimento às dinâmicas da música. - Muita partilha verbal, entre os intervenientes: pianista-alunas e entre professora titular e pianista no sentido de clarificar dúvidas de ritmo e/ou tempo. - Enorme variedade de ambientes musicais - Grande atenção da pianista a todas as movimentações do grupo.
Relação movimento/ respiração	<ul style="list-style-type: none"> - Foram observadas muito poucas chamadas de atenção para esta relação. - As alunas não usavam a respiração como promotora da expressão e das sensações de dançar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Foram observadas algumas chamadas de atenção para esta relação pela pianista acompanhadora. - As alunas não usavam a respiração como promotora da expressão e das sensações de dançar.
Maturidade nas respostas aos estímulos	<ul style="list-style-type: none"> - Turma brincalhona nos tempos “mortos” da aula. - Muitas sentavam-se para alongar enquanto a prof. corrigia uma colega, outras falavam demonstrando alguma indiferença às correções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atitude muito trabalhadora por parte da maior parte das alunas. - Aplicavam as correções das colegas a elas mesmas. - Aproveitavam os tempos de correções das colegas para melhorar o mesmo conteúdo, ou outro.

Quadro 7- Características gerais observadas na turma A e B

A observação do quadro acima leva-nos a distinguir traços característicos numa e noutra turma. Tais características, como podemos observar, não valem apenas pela observação dos elementos da amostra, fechados em si mesmos. Pelo contrário, as suas respostas variam consoante a interação com os outros intervenientes no cenário pedagógico, a professora e a sua interação e a pianista. Distinguimos apenas um aspeto que consideramos de grande valor: a relação com a música/pianista acompanhadora. Assim sendo, consideramos que a turma B, referente ao 4º ano de Dança, tem um papel mais ativo no que toca às respostas aos estímulos musicais pois a própria acompanhadora interage de forma muito dinâmica com toda a turma, corrigindo, alertando para os acentos musicais, para as dinâmicas, mantendo uma relação dialógica com todos os intervenientes. Já a turma A, referente ao 3º ano de Dança, têm uma atitude mais passiva na relação com a música verificando-se pouca entrega e emoção no ato de Dançar.

Uma vez observado o tipo de correções, tendencialmente físico e o tipo de comunicação unilateral estabelecida em aula (da professora para as suas alunas) foi-nos claro que a percentagem de correções diretamente relacionadas com a promoção desse prazer deveriam ter grande peso na relação e estratégias didático-pedagógica a implementar, assim como o uso do *Pathos* no discurso do professor como o principal catalizador da envolvência emocional com o movimento técnico em si. Será que um professor ativo, com um discurso emocionante e positivo, proporcionando um ambiente feliz para a aprendizagem conseguirá trazer, ao de cima, uma resposta também ela, emotiva por parte da sua turma? De acordo com a linha de reflexão, tornou-se evidente que aumentava a necessidade de uma comunicação emocional e do desenvolvimento do prazer de dançar fundamentando tal necessidade com um olhar a TDC, como uma arte de comunicação entre o bailarino e o seu público, perspectiva defendida por autores, explorados na sua posição sobre o assunto, na fundamentação teórica do presente Relatório.

Uma dificuldade sentida transversalmente durante a fase de observação estruturada, prendeu-se com o facto de parte da futura lecionação supervisionada ter de ser realizada sob a planificação da aula da professora titular (decisão realizada entre a estagiária e a professora titular da turma, atendendo e respeitando a exigência do ensino na EDCN), o que fez com que grande parte das aulas de observação se prendessem com o registo escrito de todos os exercícios efetuados. Nessas ocasiões, tornava-se difícil focarmos o objetivo planeado para aquela aula. As repetições dos exercícios traduziam-se numa “lufada de ar fresco” pois assim, conseguíamos entender aspectos que se prendiam com a fruição da aula em si e não com o seu registo escrito em que o nosso olhar se tornava, puramente coreográfico.

Relativamente ao uso da música e reportando-nos à turma A, que se revelava menos atenta a este importante fator, tornou-se para nós claro que também neste ponto a seleção das estratégias metodológicas deveriam ir ao encontro de imagens, sons, cantigas e/ou outras soluções que conseguissem uma maior envolvência e relação entre os agentes pianista/alunas.

Importa apontar os pontos fortes, fracos e dúvidas resultantes desta fase retirados do Diário de Bordo. Fazêmo-lo aqui em formato de quadro reconhecendo, como Bogdan e Biklen (1994) a enorme importância que a reflexão sobre as notas de campo, assumem numa investigação. Nela, os autores englobam aspetos como os sentimentos, problemas, ideias, palpites, planos para o futuro da investigação e até, curiosamente, a própria incompreensão das notas, ou a correção de erros.

Observação Estruturada	
Pontos fortes	Pontos fracos
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecemos a turma; - Estabelecemos uma boa relação com os intervenientes do cenário pedagógico; - As Grelhas de Observação resultaram num bom instrumento de recolha de dados; - Começámos a entender o Método e as suas especificidades; - Entendemos a tipologia de aula aplicada; - Sentimos o ambiente em estúdio 	<ul style="list-style-type: none"> - Não entendemos o uso das preparações musicais usadas pela pianista; - Tive dúvidas acerca do “olho clínico” para detetar algumas correções técnicas; - Foi difícil o registo dos conteúdos das aulas; - Tendencialmente, o nosso olhar era depositado mais vezes em 3 alunas; - Foi difícil uma percepção de todas as alunas em igual medida.

Quadro 8- Pontos fortes e fracos da fase de Observação Estruturada

2.4. Inquérito por questionário - Reflexões

Na fase de observação estruturada foi realizado um Inquérito por Questionário (Anexo 8), aos 18 elementos da amostra. Devidamente autorizado pelos encarregados de educação através de protocolo de consentimento informado (Anexo 7), garantida a confidencialidade de toda a informação obtida bem como o anonimato dos respondentes, este instrumento de recolha de dados traduziu-se numa mais valia no que concerne ao enriquecimento e esclarecimento da nossa percepção sobre aspetos como o interesse, motivação, fruição, sensibilidade e atitude dos elementos da amostra perante uma disciplina tão exigente técnica e artisticamente - a TDC. Pensamos ter sido um excelente ponto de partida para o conhecimento dos respondentes e a partir daí, para o desenho das Grelhas de Observação e a definição de algumas das estratégias didático-pedagógicas em estúdio.

De forma a particularizar algumas diferenças obtidas através da análise dos dados nas turmas seguidas em Estágio, passamos a expôr os principais resultados obtidos separadamente em cada uma das turmas abarcadas pela investigação, remetendo para o Anexo 8 o esclarecimento da totalidade da análise e a reflexão dos dados obtidos através do Inquérito por Questionário. Apesar de não pretendermos fazer desta investigação um estudo comparativo, não deixamos de explorar algumas diferenças curiosas cuja reflexão pensamos ser pertinente notar.

Reportamo-nos à questão nº 2 do Inquérito por Questionário: Na escala de 1 a 5, como classificarias o teu gosto pela Técnica de Dança Clássica? Assinala com uma cruz a tua opção. (1- Detesto | 2- Não gosto | 3- Gosto | 4- Gosto muito | 5- Adoro)

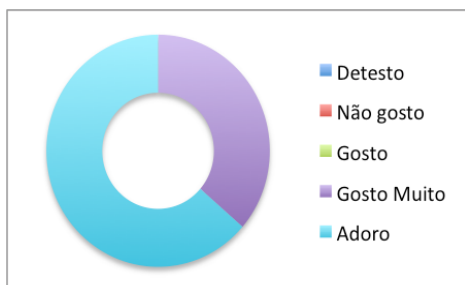


Gráfico 1- Análise da questão 1 para a turma A

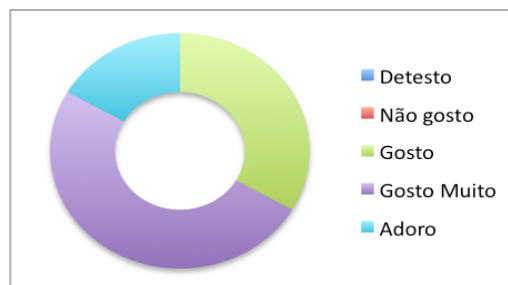


Gráfico 2- Análise da questão 1 para a turma B

A partir dos dados obtidos entendemos que o grau de interesse destas alunas, quer da turma A, quer da turma B não revelava uma relação direta com a sua capacidade de dançar com emoção e com a expressão consequente desse *Sentir*. Todas as 18 alunas responderam “Gosto”, “Gosto Muito” ou “Adoro” a disciplina. Como consequência desta reflexão, ficou também claro que qualquer estratégia a implementar na fase de lecionação supervisionada, deveria incidir na estimulação do prazer de dançar através de desafios metodológicos diferentes daqueles que as alunas estavam habituadas com a sua professora titular. Tais estratégias poderiam não passar necessariamente pela motivação à disciplina propriamente dita, pois pareceu-nos que toda a turma estava motivada para a aprendizagem. O foco da reflexão teria de seguir a pergunta: “que tipo de estímulos deveríamos dar para desenvolver o *Sentir*?”

Reportamo-nos à questão nº 3: Como descreverias o que sentes quando estás numa aula de Técnica de Dança Clássica? (Assinala com uma cruz. Podes escolher mais que uma opção.)

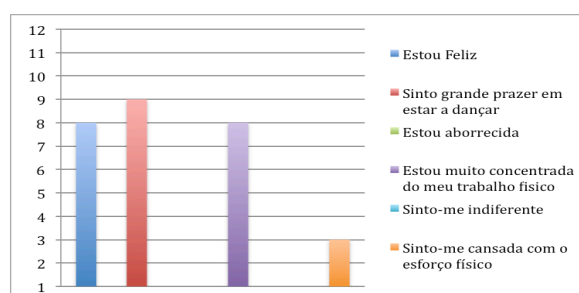


Gráfico 3- Análise da questão nº 3 para a turma A

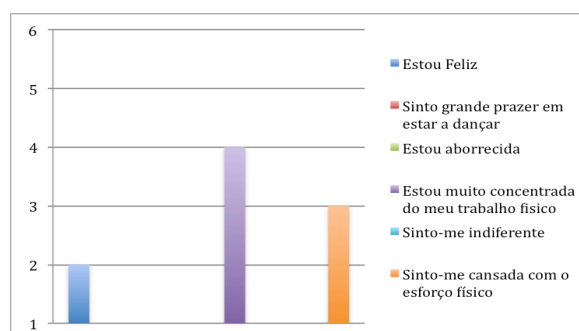


Gráfico 4- Análise da questão nº 3 para a turma B

A partir da análise dos dados, podemos concluir que o sentimento demonstrado relativamente ao prazer, ou não de dançar, é claramente divergente nas duas turmas. Assim sendo, este indicador é muito sentido pelos elementos da Turma A, e completamente ausente junto dos elementos da Turma B. Algumas reflexões se levantam. Porque será que tal sucede? Será o adensamento e complexidade dos conteúdos programáticos da turma B (4º ano), que distanciam as alunas deste fim? A resposta a esta questão poderá estar relacionada com o cansaço pelo esforço físico apontado por 3 dos elementos da amostra, ou na concentração com o trabalho físico como responderam 4 alunas.

Por último, analisamos as respostas à questão nº 4: Na tua opinião é possível aliar o trabalho técnico da TDC ao prazer de dançar?



Gráfico 5- Análise da questão nº 4 para a turma A

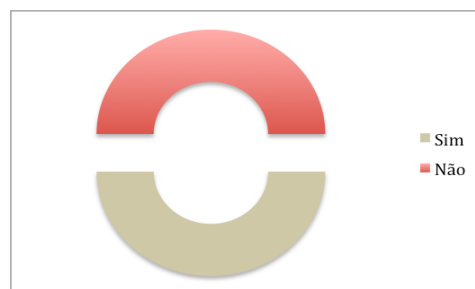


Gráfico 6- Análise da questão nº 4 para a turma B

Parece-nos, da análise das respostas dos elementos, que a turma A acredita na fusão entre os processos técnicos da TDC com o prazer de Dançar, enquanto a turma B, mostra-se dividida a este respeito.

Como breve conclusão à análise dos dados obtidos através deste instrumento de recolha de dados, podemos concluir que a turma A parece acreditar que é possível aliar a exigência técnica ao prazer de dançar. Algumas alunas chegam mesmo a justificar esta sua posição afirmando que “se dançarem com o coração e com prazer, o público irá notar essa expressividade”. A atitude da Turma A, perante a TDC, indica-nos um universo de prazer aliado, contudo, à consciência muito acentuada do esforço físico que essa fusão implica. Porém, parece-nos que, aqui, prevalece a esperança e a alegria. Em contraponto, a turma B com elementos um ano mais velhos, preocupam-se muito com o esforço físico que a TDC acarreta e muitos dos seus elementos acreditam não ser possível uma fusão entre os processos do *Fazer* e do *Sentir*. Temos de ter em conta, que a amostra (Turma B) é diminuta mas mesmo assim, válida para este estudo. Um dos elementos da turma B justifica a sua posição afirmando que: “Eu não acho que é exatamente dançar” e outra diz ainda: “ Quando estou a pensar no trabalho técnico não sinto que estou a dançar”.

3. Lecionação acompanhada

A lecionação acompanhada surge no seguimento natural da observação estruturada. Nela, está implícita a nossa participação recatada, em coordenação plena com o trabalho realizado pela professora titular.

De uma forma geral, relativamente aos investigadores que iniciam a sua participação nas atividades da turma, posicionamo-nos conforme o explicado por Bogdan & Biklen (1994): “(...) debatem-se com o dilema de como participar. Perguntam-se a si próprios: Deverei agir como um professor? E se agisse como um ajudante de professor?”(p.126). De facto, algo semelhante sucedeu em estúdio.

3.1. Calendarização

Para esta fase específica do Estágio, estão contempladas em Regulamento de Estágio, 8 horas de lecionação acompanhada. Porém, foram realizadas no decurso de todo o processo do Estágio, o total de 10,5 horas que se verificaram suficientes e de extrema importância para dar cumprimento aos objetivos propostos para esta fase.

3.2. Objetivos

- Compreender as particularidades do Método Vaganova, através da observação e da prática da correção das alunas;
- Desenvolver a compreensão da anatomia e fisionomia dos corpos das alunas;
- Desenvolver o “olho clínico” que distingue o correto, daquilo que ainda há para corrigir;
- Desenvolver a correção através do toque ou de *feed backs*;
- Desenvolver aspetos relacionais com todos os intervenientes com vista ao sucesso da prática pedagógica;

3.3. Desenvolvimento

O papel de passar de um observador não participativo estranho à ação observada, acarreta por vezes um espírito de alguma desconfiança por parte dos observados. Contudo, esse sentimento nunca foi sentido uma vez que, a observação estruturada e a fase da lecionação supervisionada estiveram sempre imiscuídas uma na outra desde cedo, na frequência do Estágio. Na realidade, aquando da lecionação acompanhada a estagiária já estivera a lecionar duas aulas e a observar 5 pelo que, já se verificava alguma relação de confiança entre a estagiária e os demais intervenientes (alunos, pianistas e professora titular).

Através das aulas de observação que antecederam a lecionação acompanhada, fomos nos apercebendo da falta de hábitos de aquecimento por parte da turma A (como já foi referido nas páginas 47 e 48 do documento). Constatado este facto, e uma vez que durante as aulas observadas a professora titular mencionava a necessidade de trabalho de preparação física individual por parte de algumas alunas em particular, avançámos com a proposta de se dirigir o aquecimento da turma A. Estes 10 ou 15 minutos revelaram-se muito importantes para o estabelecimento de uma boa e forte relação com as alunas¹². Esses momentos de aquecimento, para além dos exercícios de preparação física realizados em ambiente de verdadeiro otimismo, em que se verificavam os incentivos e os reforços positivos através de *feed backs*, constituíram momentos de grande importância para o esclarecimento da investigação tomada em consideração. Refletiram não apenas momentos de partilha de dificuldades por parte das alunas, adensando uma comunicação bilateral, como também, momentos em que tentámos alertar para a importância do prazer ao dançar. Ao mesmo tempo que se faziam diversos exercícios para os vários segmentos da cintura abdominal e dorsal, apelávamos a um ambiente de concentração física, mas também de boa disposição - cantarolando, corrigindo - e nos intervalos entre exercícios, falávamos de coisas do *Sentir*. Apelávamos a objetivos concretos que passavam pelo tentarem sentir prazer ao dançar, tentarem dar expressão à sua Dança...sorrir ao dançar e “serem felizes”. Por outro lado com a turma B, esse tempo de direção do aquecimento não aconteceu uma vez que a aula desta turma iniciava 15 minutos após o final da primeira (turma A). Tempo esse que normalmente era dedicado a algumas trocas de impressões com a professora titular ou ao treino específico de algum exercício com a turma A, já sem acompanhamento musical.

A primeira sessão de lecionação acompanhada, sucedeu no dia 30-10-2013 e teve como foco de participação, a correção de uma aluna específica da turma A que apresentou durante toda a frequência do Estágio, muitas fragilidades técnicas e artísticas. Foi-nos dada a autonomia para, durante algumas aulas, efetuar as correções que achássemos necessárias e pertinentes com vista ao melhoramento da sua prestação técnica e artística. Após 3 aulas, tomámos a liberdade de perguntar à professora titular se poderíamos corrigir, também, algumas outras alunas do mesmo lado da barra ao que a professora concordou. Transversal a toda esta fase de lecionação, esteve presente a nossa preocupação em não nos sobrepormos às correções da professora responsável assim como, não influenciarmos o ritmo ou a dinâmica da “sua” aula. Se por alguma razão esta sintonia não acontecia, esperávamos pelo fim da aula para mais esclarecimentos às alunas.

¹² Esclarece-se que este tempo passado com a Turma A encontra-se contabilizado, neste documento, como prática pedagógica em Lecionação supervisionada.

3.4. Reflexões

As 7 aulas de lecionação acompanhada foram realizadas praticamente sem interrupções no tempo. Ora, também essa frequência mais ou menos estável foi, sem dúvida, muito útil não apenas para a consolidação da nossa relação com os alunos e os demais intervenientes no cenário da intervenção pedagógica, como também apresentou-se fundamental para o treino do “olho clínico” e do apuramento das correções que foram sendo realizadas, progressivamente, com cada vez mais confiança. Toda a atmosfera da EDCN, desde os funcionários que nos davam, bem dispostos, os bons dias ao entrar na escola, às alunas de outras turmas que sorriam à nossa passagem, aos próprios alunos investigados, às conversas antes de aula e entre aulas com as pianistas e com a professora titular, etc., convergiram a favor de uma boa relação didático-pedagógica. Notou-se igualmente, um desenvolvimento da nossa própria autoconfiança e da precisão com que, cada vez mais, desenhávamos a nossa investigação. Em jeito de conclusão desta fase, importa então assinalar os pontos fortes e fracos, resultantes da *práxis* reflexiva por nós tomada em consideração.

Lecionação Acompanhada	
Pontos fortes	Pontos fracos
<ul style="list-style-type: none">- Desenvolvimento da integração com a instituição de acolhimento;- Autonomia no aquecimento das alunas antes da aula;- Desenvolvimento do “olho clínico”;- Desenvolvimento da relação com os intervenientes através de um contacto direto na prática pedagógica;- Melhor compreensão da articulação musical, com os exercícios;- Melhor resposta à correção;- Melhor compreensão sobre o método;- Prática tímida do discurso com <i>Pathos</i>;- Prática tímida do reforço positivo apenas à aluna corrigida;	<ul style="list-style-type: none">- Correção de apenas uma ou duas alunas;- Falta de autonomia para corrigir outras alunas;- Constante preocupação em não interferir com o ritmo e com as dinâmicas inferidas à aula pela professora titular;- Alguma confusão no que diz respeito às preparações musicais a 4 e a 3 notas;- Algum constrangimento inicial ao toque da aluna alvo de ação direta;

Quadro 9- Pontos fortes e fracos da fase de Lecionação Acompanhada

4. Lecionação supervisionada

Esta fase contemplou as aulas de prática pedagógica autónoma efetiva, sob supervisão da professora titular das turmas da amostra. Partilhando da perspetiva de Freire (2002), é fundamental que o aprendiz de educador, em comunhão com o professor formador, aperfeiçoe a sua sensibilidade para produzir ele próprio, o que Freire (2002) apelida de “indispensável pensar certo” (p.18)

Foi nesta fase que nos apoderámos da nossa autonomia para colocar em prática as estratégias pensadas para atingir os objetivos propostos. Assim, para a estruturação desta fase tivemos em consideração o profundo respeito pelo trabalho metodológico de Agrippina Vaganova, e a adequação dos conteúdos programáticos, tendo em conta o nível técnico das turmas e,

sempre, em comunhão com as indicações da professora titular. Avançámos pelo estúdio dentro iniciando a entrega e a partilha do nosso saber, não de forma fechada e isolada, pois como afirma Freire, (2002) “ É pensando criticamente a prática de [hoje] ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.18), mas respeitando os ciclos reflexivos característicos de uma Investigação-Ação.

4.1. Calendarização

A fase de lecionação supervisionada foi construída de forma transversal ao longo da duração do estágio não tendo tido desta feita, um intervalo específico no tempo para a sua concretização. Desta forma, semanalmente e tendo em conta o calendário dos testes práticos das turmas da amostra, a professora titular calendarizava em conjunto com a estagiária, as datas possíveis para a lecionação supervisionada.

De acordo com o Regulamento de Estágio para o presente Mestrado, estão previstas o total de 40 horas para esta fase específica. No entanto, devido à tremenda especificidade de ensino da TDC na EDCN e disponibilidade na cedência da aulas por parte da professora titular, apenas 30 horas de lecionação efetiva foram por nós realizadas. As 10 horas restantes, foram sobejamente compensadas em outras fases do estágio tais como a fase de observação e/ou lecionação acompanhada. Tais fases, assumiram-se determinantes para o bom entendimento da Metodologia Vaganova, assim como outros aspetos relacionados com um maior conhecimento da tipologia das aulas aplicadas pela professora titular, maior entendimento dos comportamentos e atitudes das alunas, bem como um maior entendimento das respostas aos estímulos apresentados em aula.

4.2. Objetivos

- Aplicar estratégias específicas para o sucesso no alcance dos objetivos do Estágio;
- Contactar diretamente com todos os intervenientes;
- Desenvolver o poder discursivo para com as alunas, através da qualidade *Pathos* e *Logos*;
- Promover um ambiente afetivo, positivo e otimista promovendo a inteligência emocional;
- Desenvolver a relação comunicativa com a pianista acompanhadora;

4.3. Desenvolvimento

Se por um lado as primeiras aulas de lecionação supervisionada foram revestidas por um enorme fascínio pelo cenário pedagógico e pela autonomia na prática pedagógica efetiva, por outro lado, sentimos alguma dificuldade em nos concentrarmos no essencial enquanto investigadoras de uma temática muito concreta mas também, muito pouco palpável. Pensamos que talvez uma passagem faseada pelas diferentes etapas do Estágio, pudesse ter permitido uma maior lucidez e clarificação de intenções logo de início. Não esqueçamos que a primeira aula de lecionação supervisionada sucedeu logo à 3ª visita à EDCN.

De forma a melhor compreender esta etapa, podemos organizar a fase de lecionação supervisionada sob duas formas: Por um lado, as aulas planificadas autonomamente pela estagiária tendo em consideração a planificação trimestral dos conteúdos programáticos para cada um dos anos de ensino (Anexo 9 e 10) e os objetivos da própria investigação. Por outro lado, as aulas lecionadas e planificadas pela professora titular. Relativamente às últimas, e como bem se pode compreender tendo em conta a rigurosidade característica do ensino das Técnicas de Dança na EDCN, não houve espaço para nenhuma alteração. Na sua generalidade, todas as aulas lecionadas neste formato concentraram-se no treino da aula desenvolvida para os vários testes práticos à disciplina de TDC - repetição dos exercícios trabalhados em aulas anteriores, acompanhados pela música *set*, anteriormente definidas em trabalho conjunto entre a pianista titular e a professora titular. Mesmo assim, quando sobrava algum tempo útil de aula (ocasião que sucedeu por duas vezes, apenas) foi-nos dada a liberdade de desenvolver alguns exercícios de nossa própria planificação. Estes assumiram sempre a forma de *enchainements* realizados a partir da diagonal e contemplaram bastantes deslocações espaciais em formato de *Grand Allegro*, como parte integrante das próprias estratégias metodológicas desenvolvidas e explicadas mais adiante neste documento.

As aulas que foram planificadas autonomamente, seguiram sempre procedimentos didático-pedagógicos baseados numa concepção de aula pautada por normas tradicionais. Com isto queremos afirmar que, não obstante todo o processo de repensar a prática pedagógica em estúdio não largámos, mesmo assim, a concepção tradicional de uma aula de TDC, ora pelo respeito à instituição cooperante, ora pelo respeito à linha metodológica seguida pela professora titular. Neste sentido, durante este período de intervenção didático-pedagógica, todas as aulas foram constituídas contemplando as fases: aquecimento, exercícios de barra, *center practice* e *Allegros* primeiramente sem grandes deslocações e depois com deslocações a partir da diagonal. Relativamente ao acompanhamento musical, esse foi conduzido por nós e tocado pela pianista acompanhadora das turmas em questão. Preservou-se assim, a forma das aulas a que os

elementos da amostra estavam habituados. No entanto, o conteúdo das mesmas foi sempre pautado por uma acesa busca de estratégias inovadoras, que trouxessem à prática pedagógica algumas possibilidades para uma docência que premeasse uma relação dialógica e um ambiente otimista e feliz. Tudo, para conseguir atingir os objetivos que nos propusemos alcançar entre os quais, a fusão do *Sentir no Fazer* a TDC, se destaca como sendo o principal.

5. As estratégias de ensino implementadas

No empolgação de encontrar as estratégias mais indicadas quisemos ter em atenção toda a fundamentação teórica investigada. Desde o entusiasmo que professor deverá transmitir à sua turma adaptando registos de voz de encorajamento; da sua crítica positiva apontado as vantagens e não reforçando defeitos que poderiam desencorajar e bloquear os voos da mente e da “alma”; da tentativa de reforçar o conceito da auto-análise e auto-crítica para um desenvolvimento claro das expectativas dos alunos, surgiram 4 estratégias que passamos a explicar seguidamente. Para quase todas, um quadro irá surgir dando indicações claras sobre os objetivos que pretendemos alcançar, as estratégias específicas utilizadas na implementação prática, bem como os resultados obtidos em ambas as turmas onde as mesmas estratégias foram aplicadas.

5.1. “Notas com Dança”¹³ - Procedimentos

Esta foi a primeira estratégia aplicada aquando da fase de lecionação supervisionada e incidiu no apelo à musicalidade das alunas e no desenvolvimento das dinâmicas de movimento sempre em grande sintonia com o acompanhamento musical. O conceito da estratégia foi pautado pela simplicidade e justifica-se por ter constituído a 1ª estratégia de ensino na condição de autonomia pedagógica (supervisionada). Era necessária a conquista de uma relação mais verdadeira entre professora estagiária e alunas e a partir daí, a mesma poderia então fundamentar outras estratégias um pouco mais complexas e ousadas. Assim, incidimos neste bloco de 6 aulas (três aulas com a turma A e três com a turma B), a acentuação da relação do movimento com a música de forma a obter resultados no desenvolvimento da expressão e no prazer de dançar. A planificação específica dos conteúdos das aulas foram desenhados em sintonia com a planificação trimestral, gentilmente cedida pela professora titular das duas turmas.

¹³ Planificação base do bloco de 6 aulas “Notas com Dança”, em Anexo 11 e Anexo 12

Objetivos Específicos	Estratégia Específica	Resultados na Turma A	Resultados na Turma B
<ul style="list-style-type: none"> - Premear uma relação didático-pedagógica mais sólida entre professora estagiária e alunas, sem ser muito “forçada”; - Desenvolver a musicalidade como promotora do <i>Sentir</i>; - Transmitir um ambiente entusiasta através do uso do <i>Pathos</i> no discurso do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - (turma A apenas): Aquecimento com exercícios de preparação física e conversa com as alunas sobre a importância do <i>Sentir</i> nas aulas de TDC; - Apelo ao uso da respiração como promotor de mais expressividade no movimento; - Uso de Reforços Positivos; - Uso do Reforço Vicariante; - Uso de uma planificação de aula baseada em exercícios de barra, centro, <i>allegro</i> sem deslocação e <i>allegro</i> com deslocação a partir da diagonal; - Apelo ao sorriso. - Apelo à atenção à música que acompanhava a aula; - Cantar a música tocada, promovendo um acentuar extra das dinâmicas do movimento e da envolvimento da expressão e emoção ao dançar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grande entusiasmo nas alunas talvez por terem uma professora nova; - Bom entendimento técnico dos exercícios introduzidos. - Adequação dos exercícios ao nível técnico da turma em questão; - Dificuldade na expressão como produto do <i>Sentir</i> - Algum constrangimento quando se pedia para que sorrissem; - Bons resultados motivacionais com a realização de <i>enchainements</i> a partir da diagonal. - Vontade de planificar novas estratégias mais concentradas na promoção da fusão dos processos do <i>Fazer</i> e do <i>Sentir</i>. Mais ousadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Algum entusiasmo nas alunas talvez por terem uma professora nova; - Sensação de alguma desconfiança por parte das alunas; - Compreensão dos estímulos introduzidos, principalmente no que diz respeito ao uso da respiração; - Alguma dificuldade na relação música/ movimento; - Bons resultados motivacionais com a realização de <i>enchainements</i> a partir da diagonal. - Vontade de planificar novas estratégias mais concentradas na promoção da fusão dos processos do <i>Fazer</i> e do <i>Sentir</i>. Mas ousadas.

Quadro 10- - “Notas com Dança”- Planificação geral e resultados

5.1.2. Reflexão sobre a estratégia

Pareceu-nos evidente que o entusiasmo protagonizado pela figura do professor pode ser a chave para o desencadear determinadas reações dos alunos. Constatámos isso mesmo quando (educadamente) por algumas vezes, parávamos a música da pianista pois as alunas não estavam a prestar atenção... dançavam sem *Sentir* e dançavam sem “o” ouvir. Cantarolando e dizendo para elas próprias cantarolarem a melodia tocada pela pianista, acentuámos dinâmicas, usámos melhor o chão a favor de passos como uma *Glissade* ou um difícil *Assemblé* e demos ênfase na qualidade artística daqueles movimentos. Até aí, a reação “acanhada” e quase a medo nos surpreendeu.

Pareceu-nos pois, que a capacidade de reagir emocionalmente à música deve ser uma qualidade enriquecida nos alunos. Não apenas o treino do seu corpo, mas também o treino dos seus sentidos... pois refere Damásio (2012) é o Sistema Sensorial que nos transmite as aferências para o nosso Sistema Límbico (o das Emoções) e apenas poderemos *Sentir* se o nosso Sistema Sensorial estiver atento e alerta para o que nos rodeia. Parece-nos claro que o treino da TDC não deve ficar apenas retido do físico do nosso aluno pois ele deve ser chamado ao mundo que o rodeia... aos sentidos a que o corpo é, e tem de ser permeável. E assim, pensamos que a voz do professor deve servir como um estímulo auditivo, assim como a sua mensagem e a sua energia, a par com a música, devem servir como estímulos emocionais também. O uso do *Pathos* pode,

efetivamente, fazer grande diferença. O nosso entusiasmo ao dar aula, o vibrar da nossa voz a cada indicação ou correção, a aplicação de estímulos verbais como reforços positivos etc, ajudaram-nos a acreditar que é por aqui o caminho... Uma das dificuldades sentidas e que teve, para nós grande significado, foi o uso ao apelo do “sorriso”. Se primeiramente pensámos que seria uma boa palavra para promover o prazer de dançar, tal não sucedeu. Pelo contrário, teve até uma resposta inversa. Pode ler-se no Diário de Bordo:

Encontrei a aluna à saída do Conservatório. É umas das alunas da turma do 3º que tem mais dificuldade em se expressar. Parece sempre triste, tão tensa... Zero prazer! E disse-lhe - Tens de sorrir!!!! - ao que ela me respondeu: Não consigo professora, estou muito concentrada e não me apetece sorrir... (transcrição fiel do Diário de Bordo, 30-10-2013)

Entendemos que o nosso apelo não estava a surtir o efeito desejado e logo imediatamente tentámos fazê-la entender que o sorriso não devia ser encarado como uma falsa expressão de prazer - “pode até não ser um sorriso mas uma energia!” - que tinha de ser verdadeira pois deveria surgir da verdade do movimento. Era por isso que ela não sorria... tínhamos de fazer com que as turmas sentissem o prazer de dançar e não estivessem demasiadamente absorvidas pelo treino do corpo apenas. Elas não ouviam, elas não sentiam, não estavam receptivas ao treino dos sentidos... ainda. Ainda no Diário de Bordo, nesse mesmo dia, pode-se encontrar notas afirmando o quão complicado parece ser o apelo ao prazer de dançar quando a componente técnica ainda não está adquirida. Fazemos uma ressalva às alunas que, mais seguras dos *enchainements*, pareciam conseguir usufruir de forma mais verdadeira, das sensações que as dinâmicas de movimento lhes conferia. Parece-nos fundamental pensar no desenvolvimento motor do movimento especializado. Faz sentido.

Um dos aspetos observados na turma A, no decorrer das aulas de leção supervisionada foi, sem dúvida, a preocupação crescente por parte das alunas que, por mais do que uma vez, nos “cercavam” no final das aulas de observação, com perguntas como: “professora, acha que hoje estive mais expressiva?”; “A minha cara estava melhor?”; “Tentei ter mais calma?”. A propósito da aula de 11 de Dezembro de 2013, véspera de avaliação prática à disciplina de TDC:

O final desta aula foi mutíssimo interessante. As meninas, durante a aula já demonstraram uma grande diferença no esforço efetuado para relaxar a face, para

colocar mais expressão e mais amor na sua prestação técnica. No final da aula, a turma em peso (quase), abordou-me (para minha enorme surpresa) com uma atitude altamente preocupada- “ Estava melhor a minha cara, professora?”; “E eu? Tentei ser mais calma?”; “ Acha que estou melhor?”- Penso que todas estas meninas estão a ter consciência da importância da emoção e do *sentir*...Talvez por ser a última aula antes do teste estejam por isso mais alerta. Mesmo assim, parece ser um bom indicador da grande relevância para a presente investigação. (Transcrição fiel do Diário de Bordo na aula de 3º ano, 11 de dezembro de 2013)

Ainda relativamente ao uso de exercícios de *Allegro* a partir da diagonal, estes foram marcados pelos muitos sorrisos demonstrados pelas alunas de ambas as turmas. Algumas alunas inclusivamente saltitavam de entusiasmo e timidamente sorriam de alegria - iam dançar... Ficou-nos claro o seu entusiasmo para uma dimensão que estava agora, a ser desenvolvida.

5.2. “Palavras emoção¹⁴” - Procedimentos

“Palavras emoção” constituiu a segunda estratégia de prática pedagógica por nós realizada e incidiu primordialmente na pesquisa de respostas a estímulos bem definidos: determinadas palavras. Baseando a nossa conduta na importância da voz do professor enquanto catalizador de um determinado ambiente, entusiasmo e envolvimento, pensámos em 12 “palavras-chave” que ditas, pudessem estimular determinadas respostas por parte das alunas. Que palavras poderiam caber nesta procura? Uma, de certo não poderia fazer parte da lista e essa seria, “sorri!” (como aliás explicámos anteriormente). Nesse sentido, procurámos outras 12 palavras que pudessem de alguma forma servir como teste para entender se, também o *poder* de determinadas palavras poderiam influenciar as respostas comportamentais das alunas a favor dos resultados da envolvimento emocional a par com a exigência técnica. As palavras por nós selecionadas tiveram em consideração o perfil de cada aluna e nesse sentido, coube à nossa sensibilidade destrinçar qual seria a palavra mais adequada a cada uma das 18 alunas. Em jeito de exemplo, se uma tinha grande dificuldade em respirar durante a execução da aula, contraindo a cara e fazendo expressões de esforço, outra, por seu lado, parecia zangada com o mundo e a sua cara e ombros eram fechados, outra ainda, não se envolvia com a música e com as colegas e assim

¹⁴ Planificação base do bloco de aulas “Palavras emoção”, em Anexo 13 e Anexo 14 .

sucessivamente fomos distribuindo os 12 + 6 cartões com as seguintes palavras, por entre sorrisos e rodeadas de um ambiente, raramente observado como, descontraído.

Palavras distribuídas pela turma A			
SENTE	PROCURA	DIVERTE-TE	COM AMOR
INSPIRA-NOS	USUFRUI	COM ARTE	APAIXONA-TE
CÁ DE DENTRO	ENVOLVE-TE	RESPIRA	CATIVA
Palavras distribuídas pela turma B			
ENVOLVE-TE	INSPIRA-NOS	CATIVA	
COM ARTE	DIVERTE-TE	COM AMOR	

Quadro 11- Distribuição das “Palavras emoção” pelos elementos da amostra

Essas palavras foram então impressas em pequenos cartões e distribuídas pelas 18 alunas. Cada aluna, agora com a sua “Palavra Emoção”, colocou-a do lado direito do peito preso ao *maillot* com a ajuda de um alfinete-dama. A tarefa a envidar foi: tentar fazer corresponder a prestação daquela aula específica, à sua “Palavra Emoção”. Esta estratégia acompanhou 6 aulas de prática pedagógica: 4 de planificação autónoma e 2 com a planificação da aula de teste prático, realizada pela professora titular.

Assim como na estratégia anterior, a elaboração do seguinte quadro sintetiza os principais traços e resultados da estratégia.

Objetivos Específicos	Estratégia Específica	Resultados na Turma A	Resultados na Turma B
<ul style="list-style-type: none"> - Testar o uso de determinadas palavras como catalizadores de uma resposta emocional; - Fomentar um ambiente otimista de forma a promover o afeto e a motivação; - Desenvolver uma relação didático-pedagógica baseada numa relação de confiança, exigência, rigor mas também baseada no entusiasmo; - Desenvolver o sentido da Audição e a Visão, através do apelo ao <i>Sentir</i> musical e ao olhar as outras colegas; - Promover a motivação Intrínseca; - Promover a motivação Extrínseca. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de 12 “Palavras emoção” como capatizadores de uma reação emocional (motivação extrínseca); - Uso do discurso retórico do professor com ênfase na qualidade <i>Logos</i> e <i>Pathos</i>; - Uso de exercícios de barra com conteúdos dançantes de forma a proporcionar desafios emocionantes para a prática da TDC. - Proporcionar uma planificação de aula com a presença de exercícios de <i>Allegro</i>, a partir da diagonal; - Proporcionar a deslocação espacial como promoção da sensação de dançar e do prazer de dançar; - Conversa com as alunas sobre a importância do <i>Sentir</i> e da Expressão no ato das avaliações dos testes práticos (promoção da motivação extrínseca) 	<ul style="list-style-type: none"> - Estranheza inicial; - Alguma descontração e sorrisos no início da aula; - Curiosidade em saber que palavra lhes iam calhar assim como às amigas; - Verificaram-se, perante os estímulos das palavras que as palavras que mais surtiam efeito foram : “Cativa” e “Inspira-nos”; - Ao pedir para irem para a diagonal, sorrisos iluminaram-se; algumas alunas bateram umas palmas envergonhadas. - Demonstraram grande prazer nos exercícios de <i>Allegro</i>, da diagonal. - Sorriram. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estranheza inicial; - Alguma descontração e sorrisos no início da aula; - Curiosidade em saber que palavra lhes iam calhar assim como às amigas; - Verificou-se alguma indiferença relativamente ao uso das “Palavras emoção”; - Não se notou particular resposta ao uso destas palavras; - Muita concentração do corpo; - Ao pedir para irem para a diagonal, sorrisos iluminaram-se; - Demonstraram grande prazer nos exercícios de <i>Allegro</i>, da diagonal. -Sorriram. - O desafio das deslocações espaciais pareceu surtir mais efeito que as palavras em si.

Quadro 12- “Palavras emoção”- Planificação geral e resultados

5.2.1. Reflexão sobre a estratégia

Da observação dos resultados observados e sentidos enquanto professora, dos procedimentos e da implementação por nós seguida, realçamos vários aspetos que consideramos serem pertinentes para a nossa investigação.

O nosso propósito de desenvolvimento dos sentidos, ora através de um constante alerta sobre a importância de ouvir a música (à semelhança do que tinha sido trabalhado nas aulas anteriores) e senti-la no movimento “com verdade”, ora através da tentativa de promover uma cumplicidade saudável entre o grupo, pedindo que as alunas se olhassem mais e se incentivassem positivamente de forma a quebrar as expressões faciais de esforço, ora ditando as suas “Palavras emoção” em voz entusiasta e apaixonada, levou-nos a concluir que ambas as turmas pareciam estar a iniciar um processo de descoberta (ainda que timidamente) da dimensão do *Sentir* e da sua importância. Vaidosas, com a sua “Palavra Emoção” pareceram mais atentas às palavras que lhes íamos falando e, também, pelo uso da qualidade *Pathos*, pensamos que se abriu uma via rica de comunicação sobre os assuntos a ver com o “dueto perfeito”, entre o *Sentir* e o *Fazer* a TDC. Curiosamente, na turma A duas palavras insurgiram-se fortes no que concerne às respostas expressivas das alunas. “Cativa” e “Inspira-nos”. Ambas surtiam sorrisos, expressões de maior satisfação e respirações que prolongavam os gestos e projetavam o movimento. Por outro lado, na turma B, não foram notórias grandes diferenças entre as 6 palavras.

Foi realizada, em ambas as turmas onde foi aplicada esta estratégia, uma avaliação da mesma pelas próprias alunas. Foi nossa intenção entender se, o exigido surtia, ou não efeito, na motivação intrínseca e extrínseca das alunas. Apresentamos os dados obtidos:

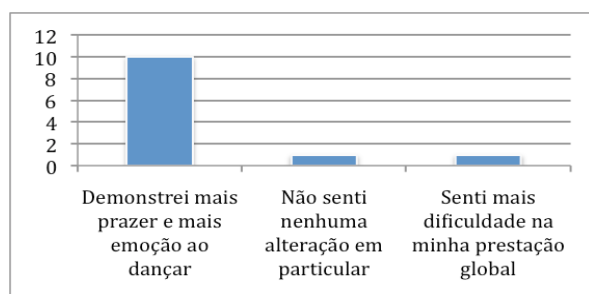


Gráfico 7- Auto-avaliação da estratégia- Turma A

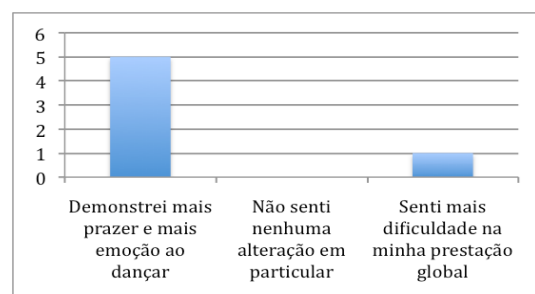


Gráfico 8- Auto-avaliação da estratégia- Turma B

Curiosamente, a turma B que não demonstrou em aula uma visível resposta às “Palavras emoção”, considerou ter sentido mais prazer e mais emoção ao dançar. Terá sido pelas “Palavras emoção”? Terá sido pelos exercícios propostos? Terá sido influenciada pela conversa sobre a importância do *Sentir* aliada aos momentos de avaliação em testes práticos, funcionando este argumento também como uma motivação extrínseca? Pensamos que a estratégia utilizada pode ter conduzido a uma maior consciência interna do processo do *Sentir* a TDC a par com o *Fazer* a

TDC. Parece-nos igualmente que a estratégia em si, carecia de ser explorada num número maior de aulas proporcionando desta forma uma análise mais aprofundada dos seus efeitos em ambas as turmas.

5.3. “Cores e Tramas musicais” - Procedimentos

A terceira estratégia usada na prática pedagógica revelou uma abordagem relacionada com o uso da *Imagetic*. Pegámos no ambiente que as cores nos podem induzir e trouxemos esse desafio para estúdio. Aliámos, uma vez mais, a importância da música tocada pelas pianistas acompanhadoras e tentámos criar *tramas* musicais como histórias que nos estariam a ser contadas naquele momento. Histórias emocionantes, apaixonadas, alegres e divertidas ou melancólicas e saudosas. Transversalmente a estas histórias e intrigas, fomos proporcionando ambientes feitos de metáforas e feitas de cores: cores alegres para exercícios de dinâmica mais rápida ou *stacatto*, cores suaves para exercícios em tempo de *Adagio*. Estimulámos ambientes criados por imagens em que os *Port de Bras* se transformavam em fios na ponta dos dedos que desenhavam no espaço fazendo o gesto prolongar-se; *Bat. Jetés* e *Bat. Piqués*, rápidos como o crepitar de fogo, picando o chão de pontos de toda as cores... *Bat. Fondu* apaixonado e de qualidade elástica, em tons de vermelho, etc. Tentámos assim, elevar a consciência imaginativa, cativando e promovendo a envolvimento emocional no movimento técnico.

Importa-nos informar que as 2 aulas onde a presente estratégia foi implementada, prepararam a aula de teste prático de ambas as turmas e neste sentido contemplaram a repetição da planificação da aula da professora titular não se expondo, por essa razão, as aulas realizadas nas 2 turmas.

Objetivos Específicos	Estratégia usada	Resultados na Turma A	Resultados na Turma B
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver uma consciência interior, promotora do <i>Sentir</i> - Promover a <i>Imagetic</i> como ferramenta didático-pedagógica. - Utilizar a qualidade de <i>Pathos</i> no discurso. - Usar os reforços positivos e vicariantes; - Promover a motivação intrínseca e extrínseca; 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de metáforas no discurso do professor; - Uso de um discurso pautado pelo entusiasmo e positivismo; - Conversa com as alunas sobre a importância da expressão em situação de teste prático de TDC; - Alerta para os ambientes musicais criados pela pianista acompanhadora; - Uso de imagens como: cores, histórias que a música podia estar a contar... - Explosões de cores várias, de acordo com as dinâmicas dos exercícios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alguma alegria nas expressões faciais, associada a alguma surpresa pelas metáforas propostas; - Os reforços positivos e vicariantes utilizados surtiram mais efeitos que o uso das imagens das cores; - Sentimos que o uso das metáforas das cores foram um pouco abstratas para a turma no geral; - O alerta para as tramas musicais surtiu mais efeito na envolvimento do <i>Sentir</i> e de expressão, que o uso das imagens das cores; 	<ul style="list-style-type: none"> - Alegria nas expressões faciais, associada a alguma surpresa pelas metáforas propostas; - Bons resultados no uso das imagens das cores, havendo espaço para o próprio debate da cor vermelho: umas alunas associavam-na a movimentos apaixonados, outras a movimentos de <i>Allegro</i>; - Bons resultados técnicos e artísticos a partir do alerta para as tramas musicais.

Quadro 13- “Cores e tramas musicais”- Planificação geral e resultados

5.3.1. Reflexão sobre a estratégia

Curiosamente, os resultados com ambas as turmas foram bastante distintos. Em todo o caso, ambas as turmas demonstravam estar mais alerta e conscientes da importância da expressão, como produto do *Sentir* a técnica propriamente dita. As metáforas criadas a partir do uso da “*Imagetic*” e que se traduziram no uso das cores e dos ambientes proporcionados por estas, desencadearam alguma desconfiança em ambas as turmas não se tendo verificado uma entrega de imediato à compreensão do objetivo. Mesmo assim, e talvez pelos seus membros serem do 4º ano, a turma B respondeu mais ativamente aos estímulos das cores assim como aos estímulos das *tramas* musicais. Levou-nos a reflectir que esta estratégia talvez fosse mais indicada para turmas mais velhas uma vez que (assim ditou a nossa sensibilidade) o seu grau de subjetividade foi, efetivamente maior.

5.4. “Flores com mensagens dentro¹⁵” - Procedimentos

Por fim, “Flores com mensagens dentro” constituiu a última estratégia a ser implementada na fase de lecionação supervisionada e acompanhou apenas 2 aulas. Uma vez mais, e porque as alunas estavam em fase de preparação da aula de teste prático à disciplina de TDC, não nos foi permitido a introdução de uma nova aula. Neste sentido, a aula introduzida resultou na repetição dos mesmos exercícios já trabalhados anteriormente com a professora titular. Não obstante, a nossa estratégia foi, mesmo assim, introduzida e nunca esqueceu a procura pela autonomia da ação da voz com o uso do *Pathos* e *Logos* e dos estímulos motivacionais.

Por ser a última aula com os intervenientes escolhemos um dos objetos simbólicos que mais significado tem para um bailarino - as flores. Desta forma, e à semelhança da estratégia “Palavras emoção”, quisemos dedicar a cada uma das alunas uma mensagem que contivesse um significado introspetivo.

No início da aula foram distribuídas as “Flores com a mensagem dentro” de forma aleatória. O objetivo primordial era consolidar uma mesma mensagem que se tornava transversal às 18 alunas. Deviam estar alerta ao seu processo do *Sentir* através dos sentidos do corpo: do ouvir a música, do olhar as colegas com genuína cumplicidade e espírito de entreajuda e com o *Sentir* cada movimento a partir do Ser, pois não deviam apenas realizar os movimentos com os ossos e com os músculos.

¹⁵ “Flores com mensagens dentro”: Mensagens em Anexo 15 e Imagens fotográficas em Anexo 16

5.4.1. Reflexões sobre a estratégia

A reação das alunas à “prenda” que tínhamos para cada uma delas, tomou-as de surpresa. Algumas não queriam acreditar que era para elas, outras sorriam envergonhadas e por mais do que uma vez tivemos de as chamar para junto de nós, tal era a distância a que fisicamente se dispunham no espaço. Algumas colocaram a flor presa ao elástico de cintura, outras no carrapito, outras discretamente no chão junto às sapatilhas de pontas... e dançaram melhor. Dançaram com mais vontade e com mais entrega. Pensamos que não tenha sido por causa da flor em si, mas talvez porque começava a estar por nós estabelecida, uma relação de exigência emocional à qual as alunas já se começavam a habituar e a responder. Ambas as turmas tinham evoluído ao nível da expressão e da sua envolvência emocional.

6. Acompanhamento em outras atividades

Foram realizadas 6 horas de atividades fora do âmbito das aulas de TDC, que se traduziram no acompanhamento dos alunos nas aulas de teste práticos à disciplina de TDC. Do ponto de vista didático-pedagógico revelou-se num apoio emocional de grande relevância para as 18 alunas que se mostraram extremamente agradecidas pela nossa presença. Aliás, sempre que podíamos e durante os testes práticos à disciplina de TDC mostrávamo-nos discretamente sorridentes e de expressão facial sempre positiva. Em surdina, lembrávamos determinadas alunas a importância da respiração assim como da expressão como produto do *Sentir* a Técnica. No fim dessas aulas, mostravam-se muito preocupadas em saber a nossa opinião demonstrando-nos carinho e confiança naquilo que lhes dizíamos. Poder-se-iam, ainda, contabilizar as horas dispensadas ao acompanhamento das alunas da turma A em períodos de aquecimento antes da aula de TDC que traduziram também momentos muito importantes para o estreitamento das relações professor-aluno e que pensamos terem contribuído para a criação de uma confiança em nós depositada que se refletia em todas as aulas.

7. Aspetos relacionais com a amostra e com a instituição

A relação criada entre nós e as duas turmas da amostra desenvolveu-se a partir de uma entrega mútua e da promoção de uma comunicação dialógica. Apreciamos todos os momentos de genuína manifestação de carinho e preocupação em saber a nossa opinião sobre se tinham progredido na sua expressão como produto de um *Sentir* mais verdadeiro, preocupação essa muito visível nas aulas que antecediam os testes práticos e após as aulas de avaliação prática. Também a relação com a professora titular foi excelente. Esta, mostrou-se sempre muito recetiva

em responder a todas as questões colocadas, tenham sido estas no âmbito didático-pedagógico ou no âmbito organizativo ou simplesmente em contexto de conversas informais relevantes para a investigação. Por duas vezes, foi sentida uma total confiança no trabalho por nós efetuado, pois houve necessidade de substituição da professora titular por questões pessoais. Em contraponto, sentimos alguma dificuldade e resistência no agendamento das aulas de lecionação supervisionada não havendo muita abertura para a planificação autónoma de aulas (nem abertura para o estreito cumprimento das horas previstas em regulamento de estágio para cada uma das fases de estágio). Se por um lado, a lecionação de uma aula “já sabida” por parte dos elementos da amostra poderia ter-se traduzido numa mais valia- não esqueçamos a investigação realizada sobre o desenvolvimento motor dos movimentos especializados - por outro lado, a negação da própria planificação dos exercícios *per se*, refletiram alguma desmotivação da nossa parte. A necessidade de estudar coreograficamente a aula refletiu um esforço de concentração nas aulas de observação gigantesco e ao mesmo tempo, refletiu alguma sensação de frustração pois não conseguíamos fazer tudo: observar os indicadores escolhidos, registar as Grelhas de Observação, tomar notas no Diário de Bordo e ainda, registar corretamente os exercícios trabalhados.

Ainda, relativamente à relação com a instituição estas não poderiam ter sido melhores. Foi sempre sentida uma enorme abertura e espírito de entre ajuda por parte da Direção, na pessoa da Exma. Sra. Professora Constança Couto, funcionários, pianistas e até outros alunos de outras turmas, já habituados a ver-nos nos corredores e à porta dos estúdios. A estagiária, outrora aluna da EDCN e posteriormente aluna da ESD, sempre manteve estreitas relações de amizade e genuíno carinho com professores, funcionários, músicos acompanhadores e demais intervenientes desta escola - o que dizer dos cumprimentos e abraços que foram salpicando toda a duração do estágio - muitas destas pessoas viram-nos crescer como pessoa mas também assistiram ao nosso percurso na área do ensino da Dança Clássica. Poder fazer parte deste cenário, ainda que por alguns meses, ficar-nos -á para sempre no coração.

Ficou-nos claro que o tema tomado em consideração para este Estágio trouxe à luz um outro caminho para estas 18 alunas. Nas suficientes (mas insuficientes) aulas em que nos lançámos à paixão do ensino da TDC (e em que incidimos a prática pedagógica em assuntos dos sentidos e do *Sentir*, como que buscando uma alquimia que não se palpa mas que nós, professoras, temos o poder de sentir nos nossos alunos) estimulámos reações, explorámos estratégias e experimentámos formas do *Sentir* tentando não fixar o pensar apenas no corpo e na técnica. Muitas vezes também nós nos sentimos reféns dos “olhares clínicos” voltados para as correções do corpo ao invés de cruzar a magia do *Sentir* com o rigor da Técnica. É muito difícil. Procurámos sempre estar atentas ao desafio e não nos demovermos do objetivo proposto: enriquecer o processo ensino-aprendizagem na prática de lecionação da TDC, através da fusão dos processos do *Fazer* e do *Sentir*. Pelos caminhos da motivação intrínseca e extrínseca, pelo entendimento do desenvolvimento motor nos movimentos especializados e dos reforços encorajantes e demais fundamentações teóricas aqui abraçadas, colocámos uma meta interior - o que de certa forma tornou o caminho mais difícil. Por essa razão dizemos, também, que as aulas foram insuficientes... pois abriu-se uma janela mas não um mundo inteiro. É um início, mesmo assim. Ao fim de um ano letivo trabalhando com as duas turmas, concluímos que é possível aliar os processos do *Fazer* e do *Sentir* na prática diária da TDC, se essa for a conduta do professor à frente da classe. Parte dele ser o catalizador e perseguir esse objetivo, pois ele deve ser o primeiro a sentir essa necessidade.

No que diz respeito ao cumprimento do objetivo geral e dos objetivos específicos, uma série de outros foram lançados de forma integrada nas diferentes fases do próprio Estágio. Para melhor compreensão lançamos um exemplo: na fase de lecionação acompanhada pretendeu-se desenvolver aspetos relacionais com todos os intervenientes com vista ao sucesso da prática pedagógica. Ora, não sendo um dos objetivos primordiais do Estágio em si, este objetivo conduziu a outros principais, estes sim, diretamente relacionados com a temática abraçada. Neste caso específico: integrar a componente emocional no centro da aprendizagem e desenvolver a relação didático-pedagógica através do discurso retórico do professor: na qualidade do *Pathos*. Assim, todos os objetivos propostos transversalmente durante o Estágio, de uma forma geral, complementavam-se em algum ponto ora numa relação direta, ora numa necessidade para alcançar outros objetivos. (Ver Anexo 17)

O rigor técnico pautado no processo ensino-aprendizagem da TDC na EDCN, e especificamente nas duas turmas tomadas em consideração, é enorme e extremamente voltado

para uma educação quase atlética do físico das alunas. Como consequência, assistimos a uma conduta de trabalho por parte das alunas também extremamente exigente com o comportamento do seu próprio corpo, remetendo a atenção dos sentidos para um segundo plano e um espírito fechado para o entendimento dos significados emocionais da Técnica em si. Pensamos que as propostas que aplicámos e conduzimos proporcionaram às 18 alunas um alerta para os sentidos. Procurámos fazê-las entender a importância da expressão como o produto do *Sentir* a verdade do movimento.

A falta da rotina nas aulas de intervenção pedagógica autónoma constituiu, em parte, um obstáculo a mais resultados no âmbito do objetivo proposto. Mesmo assim, sentimos que as alunas sabiam o que queríamos delas e esforçavam-se para o conseguir. O que nos leva a crer que, uma prática contínua desta conduta didático-pedagógica com certeza traria mais ganhos ao nível da expressão, emoção, motivação e na qualidade dos resultados técnico-artísticos.

De forma muito simples respondemos que o melhor de tudo foi entrar naquele contexto. Um cenário pedagógico de sonho num primeiro olhar. Depois, apenas a nossa “matéria prima” e tanto para lhes dar e tanto que aprendemos. Como contraponto, fica-nos a sensação de que eram necessárias mais aulas de planificação autónoma para que as alunas entendessem a magia do “dueto perfeito” que se sente quando deixamos a emoção comandar o nosso movimento e o nosso gesto, por mais técnico e rigoroso que possa (e tem de) ser.

Consideramos pois fundamental que o papel do professor de TDC passe, em grande parte, pelo ato de catalizar a paixão e o entusiasmo dos seus alunos pela Arte da Dança porque também ele, se lança com paixão a cada aula. Encorajar! Ora pelo regular apoio nos *feed backs* positivos de cada vez que se verifique esforço, empenho ou sucesso numa pequena conquista de uma qualquer dificuldade, ora adaptando registos de voz de encorajamento, fervilhado de *Pathos* e com a sabedoria do *Logos*. Sem dúvida que o professor deve trazer para si a transmissão dessa paixão e desse entusiasmo pela Dança, para assim contagiar toda a sua classe. Sem dúvida que deve respeitar as limitações de cada um dos seus elementos e nunca desistir de nenhum deles, sentindo-se “desesperançado” e assim, deve sempre respeitar o *timing* do seu progresso e crescimento. Sem dúvida que deve alimentar a paixão pela TDC não apenas semeando esse interesse mas exigindo igualmente uma enorme dose de trabalho físico, resistência emocional, esforço e dedicação nunca se esquecendo porém, do afeto, da grande generosidade na sua própria entrega e do seu sentido de partilha.

Acreditamos que também nos compete ensinar aos alunos a gestão das emoções promovendo desbloqueios psicológicos em prol de uma maior confiança nos mesmos, bem como, em prol de um ambiente feliz em estúdio. E aqui também os afetos, a empatia e a projeção sobre os alunos das mais altas esperanças, dando-lhes a conhecer as suas metas, podem fazer a

diferença para o sucesso das suas aprendizagens na TDC e fazê-los assim, acreditar no “dueto perfeito” de aliar o rigor do corpo, à procura do *Sentir* do próprio movimento técnico. Em conversas informais com a professora titular das duas turmas que constituíram a amostra, falava-nos dos progressos de certas alunas que obtiveram inclusivamente a avaliações de 5 no teste final “pois dançaram com tanta felicidade”. Gostamos de pensar que tivemos, um pouco que seja, dessa responsabilidade. Aquela aluna que não gostava de sorrir pois estava muito concentrada, iniciou o 1º teste com a avaliação de 3 fraco e terminou o ano letivo com a avaliação de 4. Tornou-se mais tranquila e mais consciente do trabalho que tem de desenvolver para a sua própria descoberta do processo do “*Sentir*” o seu próprio movimento. Perguntamo-nos se ainda imagina a praia quando projeta a sua linha do *Arabesque*... Questionamo-nos também se os elementos da turma A olham para a colega A 12 e para a sua beleza quando sorri ao acompanhar a mão no *Port de Bras* que acompanha o seu bonito *Grand Plié*. Tentarão fazer igual?

Bogdan & Biklen (1994) falam-nos da dificuldade que é abandonar o trabalho de campo. A propósito desta etapa na vida de um investigador, afirmam:

Geralmente, os investigadores interessam-se pelas pessoas que estudaram e passam a afeiçoar-se a elas. (...) Este sentimento continua de tal modo que, ao partir, sente que está a perder algo importante - dados novos que o conduzirão a novas descobertas. Podem surgir mil e uma desculpas para não se abandonar o local onde se trabalhou, mas, uma coisa é certa, esta procrastinação vai ter de acabar. (p.144)

De facto, partir deixou-nos uma sensação de vazio e de trabalho ainda por fazer e é nesse sentido que deixamos eventuais propostas de desenvolvimento de atividades futuras. Considerando o mesmo tipo de cenário pedagógico que se apresenta neste Relatório, pensamos poder ser interessante uma estratégia semanal (quase “Cecchettiana”) que acentuasse objetivos específicos para cada dia: 2ª feira, era o dia de cantarolar as músicas; 3ª feira, o dia das imagens que fazem sorrir; 4ª feira, o dia da luta de papéis onde, no final da aula, escreveriam um desejo para a aula de 5ª feira. O desejo, agora numa bola de papel amachucado, seria atirado ao ar numa “luta” divertida e ficariam com o desejo de alguém; 5ª feira, o dia de cumprir o desejo ditado pela sorte do dia anterior e 6ª feira, “o dia do bailarino”, o dia das grandes estreias dos bailados. Tudo estaria a ser dançado com o *Sentir* treinado: Fazer | Dançar | de Dentro...

Recomendamos também, que se analise com cuidado o uso da respiração dos alunos

aquando a realização da aula de TDC. Pensamos que este fator devidamente trabalhado, poderá traduzir-se numa ferramenta positiva e potencializadora de ganhos ao nível da expressividade e da própria fruição do movimento. Estratégias como o uso de sons poderão ser úteis.

Lança-se o desafio a quem ler estas páginas. O desafio de refletir sobre a sua prática pedagógica, mesmo em cenários semelhantes e tão rigorosos como o processo ensino-aprendizagem da TDC na EDCN. Em surdina, pensamos que talvez este tenha sido o cenário ideal para este estudo. Devemos e podemos sempre questionar se o nosso aluno *Sente* profundamente a dimensão da sua Dança e treinar também a sua expressão como o resultado de um *Sentir* a TDC, deve assumir a mesma importância que o *Fazer* a TDC pois desse treino, resultará um bailarino, completo e feliz.

Bibliografia

- Andrade, C. (2005). *O gestual humano e o barroco mineiro à luz dos estudos de François Delsarte*. Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, Brasil.
- Andrzejewska, A., Wilson, A. & Henry, D. (2013). Considering motivation, goal, and mastery orientation in dance technique [Versão eletrónica]. *Research in Dance Education*, 14 (2), pp. 162-175.
- Arends, R.I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General learnig Press.
- Barreto, J. & Silva L. (2009). Sistema límbico e as emoções: Uma revisão anatómica, *Revista Neuroscience*; 18 (3), pp. 386-394.
- Bourcier, P. (2006). *História da dança no ocidente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Carmo H. & Ferreira M. M. (2008), Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, C. (2010). Características e finalidades da Investigação-Ação. Consultado em junho 15, 2013, em <http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o->
- Castro, D.L. (2007). O aperfeiçoamento das técnicas de movimento em dança [Versão eletrónica]. *Movimento*, 13 (1), pp. 121-130. Consultado em maio 12, 2014, em http://www.motricidade.com.br/wp-content/themes/motricidade/publicacoes/avaliacao_motora/edm/2007.7.pdf
- Correia, C. (2010). *Programa de técnica de dança clássica. Do pré-primário ao 2º ciclo de escolaridade do ensino não vocacional* (Dissertação de mestrado). Disponível no RCAAP: <http://hdl.handle.net/10400.21/193>.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas [Versão eletrónica]. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 335-379.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência: A Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Temas e Debates/ Círculo de Leitores.
- Damásio, A. (2012). *Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa: Temas e Debates / Círculo de Leitores.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. Diário da República nº 129 - I Série. Ministério da Educação e Ciência.
- Dias, M. (2010). *Planos de investigação. Avançando passo a passo*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves

- Escola de Dança do Conservatório Nacional, (2014). Consultado em junho 8, de 2014 em http://www.edcn.pt/index.php?id_page=9.
- Escola Superior de Dança (2014). Regulamento de Estágio. Consultado em junho 10, de 2014 em, http://www.esd.ipl.pt/cursos/mestrado_em_ensinodedanca/cursos_mestradoemensinodedanca_regulamentoestagio.html#art9.
- Estanqueiro, A. (2010). *Saber lidar com as pessoas: Princípios da comunicação interpessoal* (18ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Esteves, C. (2013). *Os processos cognitivos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem no âmbito da disciplina de Técnica de Dança Clássica* (Dissertação de mestrado). Disponível no RCAAP: <http://hdl.handle.net/10400.21/3737>.
- Fazenda, M. J. (2007). *Dança teatral: Ideias, experiências, ações*. Lisboa: Celta Editora.
- Fernandes, D. (coord.) (2007). *Estudo de Avaliação do ensino artístico: Relatório final*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, M. & Nelas, P. B. (2006). Adolescências... Adolescentes... . *Educação, Ciências e Tecnologia*, 32, pp. 141-162. Consultado em junho, 13, 2013 em, <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/409/1/Adolescências...%20Adolescentes....pdf>.
- Franklin, E. (2004). *Conditioning for Dance, Training for peak performance in all dance forms*. Champaign: Human Kinetics.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gallahue, D.L. (2005). Conceitos para maximizar o desenvolvimento da habilidade de movimento especializado. *Revista da Educação Física/UEM*, 16 (2), 197-202.
- Garaudy, R. (1980). *Dançar a vida* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Goleman, D. (2014). *Inteligência emocional*. Maia: Bloco Gráfica.
- Haywood, K. & Getchell, N. (2004). *Desenvolvimento motor ao longo da vida* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar*. Alfragide: Academia do Livro.
- Homans, J. (2012). *Os anjos de Apolo: Uma história do ballet*. Lisboa: Edições 70.
- Leite, M. (2013). *Expressividade e expressão nas aulas de técnica de dança clássica* (Dissertação de mestrado). Disponível no RCAAP: <http://hdl.handle.net/10400.21/3736>.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion Research in Education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation and cognition [Versão eletrónica]. *Educational Psychology Review*, 18, pp.307-314

- Loupe, L. (2012). *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Lutzke, J. & Henggeler, M. (2009). The rhetorical triangle: Understanding and using logos, ethos, and pathos. *School of liberal arts. Indiana University*. Consultado em, junho, 5, 2013 em, <http://www.iupui.edu/~uwc/pdf/Rhetorical%20Triangle.pdf>
- Marques, M. (2011). *Concepção de inteligência emocional em contexto educativo e profissional: Estudo sobre uma universidade angolana*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação- Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Mesquita, A. P. (coord.) (2005). Obras completas de Aristóteles [Versão eletrónica]. *Revista Retórica* (2ª ed.), 8 (1), pp.9-84.
- Minden, E. G. (2005). *The ballet Companion: a dancer guide to the technique, and joys of ballet*. New York: Fireside
- Monteiro, M. (trad.) (2006). *Noverre: Cartas sobre a dança*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Obra original publicada em 1760.
- Mortari, K.S.M. (2013). *A Compreensão do Corpo na Dança: Um olhar para a contemporaneidade*. Tese de Doutoramento em Motricidade Humana – Dança, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica da Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Nascimento, V. (2010). *Os professores de técnica de dança das escolas de educação artística vocacional em Portugal continental: Caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da prática docente*. Tese de Doutoramento, Universidad de Sevilla, Sevilha, Espanha.
- Neto, L.M. & Águeda, H. (2010). *Optimismo e inteligência emocional- Guia para educadores e líderes* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Neves, S. P. & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa*, 6, pp.206-218.
- Overby, L & Dunn, J. (2011). The history and research of dance imagery: implication for teachers. *The IADMS Bulletin for Teachers*, 3 (2), pp- 9-11.
- Pais, A & Monteiro, M. (1996). *Avaliação - Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pedroso, J.C. (s.d.). A percepção do corpo cênico em Klaus Vianna e Merleau- Ponty. *IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cénicas*. UNESP, São Paulo, Brasil. Consultado em julho, 13, 2013 em, <http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/pesquisadanca/>
- Ponty, M (1994). *Fenomenologia da percepção* (trad. C. Moura)). São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1945).

- Portaria nº 782/2009 de 23 de julho. Diário da República nº 141 -I Série. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Portaria nº 225/2012 de 30 de julho. Diário da República nº 146 - I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Portaria nº 243-B/2012 de 13 de agosto. Diário da República nº 156 - I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A Psicologia da criança*. Porto: Edições Asa.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Resende, T. (2010). *Outros olhares para o ensino do ballet clássico*. Tese de Especialista em Pedagogias da Dança, Centro de Estudos Avançados e Formação Integrada, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Brasil.
- Robalo, E. (1995). *As qualidades expressivo-formais na técnica de dança: Construção, validação e aplicação de um instrumento de avaliação*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Rosay, M. (1980). *Dicionário de ballet*. Rio e Janeiro: Editorial Nórdica.
- Salavisa, J. (2012). *Dançar a vida*. Alfragide: D. Quixote.
- Sasportes, J. (2012). *A Quinta musa*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Serra, P. (1995). *Retórica e Argumentação*. Universidade da Beira Interior [versão eletrónica]. Consultado em junho, 12, 2014 em, http://www.bocc.ubi.pt/pag/jpserra_retorica.pdf.
- Silva, D. M. & Duarte, J.C. (2012). Sucesso escolar e Inteligência Emocional. *Millenium*, 42, pp.67-84. Consultado em maio 30, 2014 em, <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium42/6.pdf>
- Silva, M.G. & Schwartz, G.M., (1999). A Expressividade em Dança: Visão do profissional. *Motriz*, 5 (2), pp.168-177. Consultado em junho 3, 2014, em <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n206Soares.pdf>
- Silva, P. (2013). *A metáfora e a imagem: Estratégias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem na aula de Técnica de Dança Moderna com os alunos dos 2º e 3º anos do ensino vocacional na Academia de Dança Contemporânea de Setúbal* (Dissertação de mestrado). Disponível no RCAAP: <http://hdl.handle.net/10400.21/3723>.
- Sousa M. J. & Baptista C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Taylor, J. & Talyor, C. (2008). *Psicología de la danza*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Vaganova, A. (2013). *Fundamentos da dança clássica* (trad. Ana Silva e Silvério). Curitiba: Editora Prismas.

- Vaganova, A. (1969). *Basic principles of classical ballet: Russian ballet technique* (trad. Anatole Chujoy). New York: Dover Publications.
- Vaganova Academy, (2014). Consultado em maio 27, 2014, em <http://vaganovaacademy.com/>
- Valery, P.(1936). *Philosophie de la danse*. [Versão eletrónica] Consultado em junho 9, 2014 em, http://pedagogie.ac-montpellier.fr/danse/stage0912/valery_philosophie_danse.pdf
- Viana, I. C. (2000). A investigação/acção ligada à formação, um quadro de acção para o trabalho por projectos. *V Congresso galego-português de Psicopedagogia*, 4 (6), pp. 682-688.
- Vianna, K. & Carvalho, M. (2008). *A Dança* (5ª ed.). São Paulo: Summus Editorial.

Índice de Anexos

ANEXO 1	89
Portaria 225/2012, de 30 de julho	
ANEXO 2	95
Fichas de Avaliação Trimestral de TDC	
ANEXO 3	104
Cronograma de Estágio Turma A	
ANEXO 4	105
Cronograma de Estágio Turma B	
ANEXO 5	106
Grelha de Observação 1- 3 registos (um por período letivo)	
ANEXO 6	109
Grelha de Observação 2- 3 Registos (um por período letivo)	
ANEXO 7	112
Protocolo de aceitação da participação no inquérito por questionário aos Encarregados de Educação	
ANEXO 8	113
Análise dos dados referentes ao inquérito por questionário	
ANEXO 9	122
Planificação Trimestral do 3º ano	
ANEXO 10	127
Planificação Trimestral do 4º ano	
ANEXO 11	131
Planificação base do bloco de aula “ Notas com Dança”- 3º ano	
ANEXO 12	136
Planificação base do bloco de aula “ Notas com Dança”- 4º ano	
ANEXO 13	140
Planificação base do bloco de aula “ Palavras com Emoção”- 3º ano	
ANEXO 14	144
Planificação base do bloco de aulas “ Palavras emoção”- 4º ano	
ANEXO 15	150
“Flores com mensagens dentro”- Mensagens selecionadas	
ANEXO 16	151
“Flores com mensagens dentro”- Registos fotográficos	

ANEXO 17	153
Relação dos objetivos principais com os objetivos específicos das etapas de estágio	
ANEXO 18	154
Protocolo de aceitação da participação em registos fotográficos e videográficos	
ANEXO 19	155
Registos fotográficos e videográficos	

3916

Diário da República, 1.ª série—N.º 146—30 de julho de 2012

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Decreto do Presidente da República n.º 107/2012

de 30 de julho

O Presidente da República decreta, nos termos do artigo 133.º, alínea b), da Constituição, o seguinte:

É fixado, de harmonia com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 267/80, de 8 de agosto, na redação dada pela Lei Orgânica n.º 2/2000, de 14 de julho, o dia 14 de outubro de 2012 para a eleição dos deputados à Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores.

Assinado em 25 de julho de 2012.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Portaria n.º 225/2012

de 30 de julho

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino básico, reforçando, entre outros aspetos, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Introduziu-se uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas, designadamente na definição da duração, no tempo a atribuir a cada disciplina, dentro de limites estabelecidos — um mínimo por disciplina e um total de carga curricular a cumprir.

Importa então harmonizar, em conformidade, os planos de estudo dos cursos de ensino artístico especializado de nível básico, criados pela Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho, alterada pela Portaria n.º 267/2011, de 15 de setembro, de forma a valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada.

Assim:

Ao abrigo do n.º 2 dos artigos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º, todos do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 352/93, de 7 de outubro, e pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, dos artigos 1.º, 11.º e 13.º do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, e do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, manda o Governo, pela Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário, o seguinte:

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

1 — O presente diploma cria o Curso Básico de Dança, o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e aprova os respetivos planos de estudo, constantes dos anexos I a VI da presente portaria, do qual fazem parte integrante.

2 — O presente diploma estabelece ainda o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos referidos no número anterior, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3 — As disposições constantes no presente diploma aplicam-se aos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Artigo 2.º

Organização do currículo

1 — Os planos de estudo integram:

a) Áreas disciplinares e disciplinas de formação geral, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que visam contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos;

b) Áreas disciplinares e disciplinas de formação vocacional que visam desenvolver o conjunto de conhecimentos a adquirir e capacidades a desenvolver inerentes à especificidade do curso em que se insere;

c) Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas;

d) Carga horária total a cumprir.

2 — Nos cursos básicos da área da Música são ministrados os instrumentos que constam do anexo VII da presente portaria, da qual faz parte integrante, sem prejuízo de outros poderem vir a ser lecionados, na sequência de proposta devidamente fundamentada formulada pelos estabelecimentos de ensino e homologada pelo membro do Governo responsável pela área da educação.

3 — Nos termos do disposto nas alíneas b) e c) do n.º 7 do artigo 9.º, e no âmbito da disciplina de Instrumento pode igualmente ser lecionado Canto.

4 — As cargas horárias dos planos de estudo são estabelecidas em função da natureza das disciplinas e das condições existentes na escola, em conformidade com o disposto nos anexos I a VI.

5 — Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver, no âmbito das componentes do currículo previstas na alínea a) do n.º 1, têm como referência os programas e as metas curriculares das disciplinas e áreas disciplinares em vigor para o ensino básico geral.

6 — Os programas e as metas curriculares das disciplinas que integram a componente de formação vocacional, à exceção da disciplina de Oferta Complementar, são homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 3.º

Organização das iniciações no 1.º ciclo

1 — As iniciações em Dança e em Música destinam-se a alunos que frequentem o 1.º ciclo do ensino básico e têm uma duração global mínima de 135 minutos semanais.

2 — As iniciações em Dança integram disciplinas de conjunto como Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea e ou Dança Criativa.

3 — As iniciações em Música integram disciplinas de conjunto como Classes de Conjunto e Formação Musical e a disciplina de Instrumento, esta última com a duração mínima de 45 minutos, lecionada individualmente ou em grupos que não excedam os quatro alunos.

Artigo 4.º

Regimes de frequência

1 — Os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano são frequentados em regime integrado, num

estabelecimento de ensino, ou em regime articulado, em dois estabelecimentos de ensino.

2 — Os Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano podem ainda ser frequentados em regime supletivo, num estabelecimento de ensino, sendo a sua frequência restrita à componente de formação vocacional dos planos de estudo constantes dos anexos III a VI da presente portaria, da qual fazem parte integrante.

3 — Para efeitos do número anterior, é aplicada a tabela de correspondência entre o ano de escolaridade dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano e o grau das disciplinas da componente de formação vocacional que integra os respetivos planos de estudo constante do anexo VIII à presente portaria, da qual faz parte integrante.

Artigo 5.º

Gestão do currículo

1 — Ao abrigo da sua autonomia as escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente, desde que respeitem as cargas horárias semanais, constantes dos anexos I a VI, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

2 — A organização dos planos de estudo obedece às seguintes regras de gestão de tempos letivos:

a) O tempo de reforço semanal de 45 minutos, de aplicação facultativa na área disciplinar de formação vocacional, pode ser utilizado em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas e gerido por período letivo;

b) Os tempos apresentados para as áreas disciplinares e ou disciplinas não vocacionais correspondem, salvo no que respeita à disciplina de Educação Moral e Religiosa, a tempos mínimos semanais;

c) Não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as áreas disciplinares e disciplinas, abrangidas pela alínea anterior, sem prejuízo de poderem ser feitos ajustes de compensação entre semanas;

d) Os ajustes de tempo que venham a ser necessários nas áreas disciplinares e ou disciplinas abrangidas pelas alíneas anteriores de modo a cumprir o total de tempo mínimo definido nos planos de estudo é determinado pela escola de ensino básico geral, quando o curso seja frequentado em regime articulado.

Artigo 6.º

Oferta Complementar

1 — Na componente de formação vocacional dos 2.º e 3.º ciclos do Curso Básico de Dança e do 3.º ciclo do Curso Básico de Música é dada às escolas de ensino artístico especializado a possibilidade de criarem disciplinas de Oferta Complementar, que podem ser anuais, bienais ou trienais.

2 — As disciplinas de Oferta Complementar anuais e bienais podem, consoante as suas características e a sua integração no currículo, ser lecionadas em qualquer dos anos de escolaridade do ciclo em que se integram.

3 — As disciplinas criadas devem ser harmonizadas com o projeto curricular de escola, integrado no respetivo projeto educativo, e ter uma natureza complementar relativamente às outras disciplinas da componente de formação vocacional do plano de estudo.

4 — As escolas devem informar a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.), da proposta de disciplinas de Oferta Complementar que

pretendem oferecer, nos termos e condições constantes de orientações a transmitir por aquele organismo.

Artigo 7.º

Matrícula e renovação de matrícula

1 — A matrícula e sua renovação nos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano regem-se pelas disposições aplicáveis ao ensino básico geral, com as especificidades constantes da presente portaria.

2 — Considera-se matrícula o ingresso pela primeira vez no Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, bem como aquele que é efetuado após um ou mais anos sem que o aluno tenha efetuado a renovação da matrícula.

3 — A matrícula num dos cursos frequentado em regime de ensino articulado é efetuada nos dois estabelecimentos de ensino que ministram o plano de estudo correspondente.

4 — No caso referido no número anterior, no ato da matrícula ou da renovação da matrícula efetuada no estabelecimento de ensino que ministra as áreas disciplinares não vocacionais deve ser apresentado documento comprovativo da matrícula ou da renovação da matrícula efetuada no estabelecimento de ensino que ministra a componente de formação vocacional.

5 — As escolas de ensino básico geral devem aceitar os alunos que se matriculem nos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano em regime articulado em escolas do ensino artístico especializado com as quais tenham estabelecido protocolo, independentemente da área de residência dos seus encarregados de educação e sem prejuízo da aplicação dos demais critérios de distribuição de alunos estabelecidos em regulamentação própria.

Artigo 8.º

Admissão de alunos

1 — Podem ser admitidos nos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano os alunos que ingressam no 5.º ano de escolaridade.

2 — Para admissão à frequência dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano é realizada uma prova de seleção aplicada pelo estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação vocacional.

3 — O resultado obtido, na prova referida no número anterior, tem carácter eliminatório.

4 — O modelo da prova de seleção e as regras da sua aplicação são aprovados e divulgados pela ANQEP, I. P.

5 — Podem ser igualmente admitidos alunos em qualquer dos anos dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano lecionados em regime integrado ou articulado, desde que, através da realização de provas específicas, o estabelecimento de ensino que ministra a componente de formação vocacional ateste que o aluno tem, em todas as disciplinas daquela componente, os conhecimentos e capacidades necessários à frequência do ano/grau correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que o aluno frequenta.

6 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, excepcionalmente, podem ser admitidos alunos nos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano em regime de ensino integrado/articulado, nos 6.º, 7.º ou 8.º anos de escolaridade desde que o desfasamento entre o ano de escolaridade frequentado e o ano/grau de qualquer

das disciplinas da componente de formação vocacional não seja superior a um ano e mediante a elaboração de planos especiais de preparação e recuperação que permitam a progressão nas disciplinas da componente de formação vocacional, com vista à superação do desfasamento existente no decurso do ano letivo a frequentar.

7 — Podem ser admitidos alunos em qualquer dos anos dos Cursos Básicos de Música ou de Canto Gregoriano lecionados em regime supletivo, desde que, através da realização de provas específicas, o estabelecimento de ensino ateste que o aluno tem, em qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional, os conhecimentos e capacidades necessários à frequência em grau com desfasamento anterior não superior a dois anos relativamente ao ano de escolaridade que o aluno frequenta.

8 — Podem ser admitidos alunos, em regime supletivo, em condições distintas das expressas no número anterior, desde que os mesmos não sejam alvo de financiamento público.

9 — Mediante o reconhecimento do carácter de excepcionalidade do aluno pelo estabelecimento de ensino responsável pela leção da componente de formação vocacional, os alunos que, embora não tendo ainda concluído o 9.º ano de escolaridade, tenham obtido aprovação em todas as disciplinas da componente da formação vocacional dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano e desde que cumpridas as demais normas de acesso aplicáveis, podem frequentar, em regime integrado ou articulado, disciplinas dos cursos de nível secundário nas áreas da Dança e da Música.

10 — Nos casos previstos no número anterior, o aluno deve frequentar, no mínimo, três disciplinas das componentes de formação científica ou técnica-artística do plano de estudos do curso de nível secundário.

Artigo 9.º

Constituição de turmas e organização dos tempos escolares

1 — As turmas devem ser, prioritariamente, constituídas apenas por alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, em regime integrado ou articulado.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, as escolas do ensino básico geral devem integrar na mesma turma os alunos que frequentam, em regime integrado ou articulado, os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano.

3 — Esgotadas todas as hipóteses de constituição de turmas, os alunos matriculados nos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano em regime integrado ou articulado podem integrar outras turmas não exclusivamente constituídas por alunos do ensino artístico especializado, devendo, nesse caso, frequentar as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral.

4 — Sob proposta dos estabelecimentos de ensino, pode ser excepcionalmente autorizada, mediante requerimento do órgão competente de direção ou gestão da escola dirigido aos serviços do Ministério da Educação e Ciência territorialmente competentes, a constituição de turmas, abrangidas pelo n.º 1 do presente artigo, com um número de alunos inferior ao previsto em regulamentação própria.

5 — Os horários das turmas devem ser elaborados permitindo que os alunos não fiquem sujeitos a tempos não

letivos intercalares, com exceção dos que correspondem ao período da refeição.

6 — Para efeitos do disposto no número anterior, as escolas do ensino básico geral articulam a elaboração dos horários com o estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação vocacional.

7 — A organização dos tempos escolares da componente de formação vocacional dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano deve tomar em consideração as seguintes regras:

a) É autorizado o desdobramento em dois grupos na disciplina de Formação Musical, exceto quando o número de alunos da turma seja igual ou inferior a 15.

b) A disciplina de Instrumento do Curso Básico de Música pode ser organizada para que metade da carga horária semanal atribuída seja lecionada individualmente, podendo a outra metade ser lecionada a grupos de dois alunos ou repartida entre eles, ou a totalidade da carga horária semanal atribuída é lecionada a grupos de dois alunos, podendo, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre eles.

c) Excepcionalmente pode ser autorizado, mediante requerimento do órgão competente de gestão ou direção da escola dirigido aos serviços do Ministério da Educação e Ciência territorialmente competentes, o funcionamento da disciplina de Instrumento em termos diferentes dos previstos na alínea b).

d) As disciplinas de Iniciação à Prática Vocal e de Prática Vocal do Curso Básico de Canto Gregoriano são lecionadas a grupos de dois a cinco alunos e a disciplina de Prática Instrumental é lecionada individualmente.

e) Podem ser lecionadas em simultâneo a alunos de diferentes anos/ graus disciplinas cuja natureza pode implicar a integração de alunos provenientes de diversos níveis e ou regimes de frequência.

Artigo 10.º

Avaliação da aprendizagem

1 — A avaliação do aproveitamento escolar dos alunos dos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano rege-se de acordo com as normas gerais aplicáveis ao ensino básico geral e pelas especificidades previstas na presente portaria.

2 — Os dois estabelecimentos de ensino envolvidos na leção dos planos de estudo dos cursos frequentados em regime articulado devem estabelecer os mecanismos necessários para efeitos de articulação pedagógica e de avaliação.

3 — A progressão nas disciplinas da componente de formação vocacional é independente da progressão de ano de escolaridade.

4 — O aproveitamento obtido nas disciplinas da componente de formação vocacional não é considerado para efeitos de retenção de ano no ensino básico geral, ou de admissão às provas finais de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a realizar nos 6.º e 9.º anos de escolaridade.

5 — A retenção, em qualquer dos anos de escolaridade, de um aluno que frequenta o Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano não impede a sua progressão na componente de formação vocacional.

6 — A obtenção, no final do terceiro período letivo, de nível inferior a 3, em qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano impede a pro-

gressão nessas disciplinas, sem prejuízo da progressão nas restantes disciplinas daquela componente.

7 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, em regime integrado ou articulado, e apresentem um desfasamento entre o ano de escolaridade que frequentam no ensino básico e os anos/graus que frequentam em disciplinas da componente de formação vocacional que funcionem em regime de turma podem, por decisão do estabelecimento de ensino artístico especializado, integrar o ano/grau dessa disciplina correspondente ao ano de escolaridade frequentado, sem prejuízo da necessidade de realização da prova constante do artigo 11.º

8 — O estabelecimento de ensino artístico especializado pode adotar medidas de apoio e complemento educativo aos alunos dos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano frequentados em regime integrado ou articulado que não tiverem adquirido os conhecimentos essenciais em qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional, de modo a permitir a progressão nessas disciplinas e a superar o desfasamento existente no decurso do ano letivo a frequentar.

Artigo 11.º

Provas para transição de ano/grau

1 — Os alunos dos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano podem requerer, ao órgão competente de gestão ou direção do estabelecimento de ensino que ministra a componente de formação vocacional, a realização de provas de avaliação para transição de ano ou grau em disciplinas que integram aquela componente.

2 — As provas referidas no número anterior incidem sobre todo o programa do ano de escolaridade anterior àquele a que o aluno se candidata.

3 — Compete ao estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação vocacional definir as regras, que constam no respetivo regulamento interno, a que deve obedecer a realização de provas de avaliação para a transição de ano/grau.

Artigo 12.º

Provas globais

1 — A avaliação das disciplinas de 6.º ano/2.º grau e 9.º ano/5.º grau, da componente de formação vocacional, pode incluir a realização de provas globais cuja ponderação não pode ser superior a 50 % no cálculo da classificação final da disciplina, sendo obrigatória nas disciplinas de Técnicas de Dança, Instrumento, Iniciação à Prática Vocal e Prática Vocal.

2 — A realização das provas globais, referidas no número anterior, deve ocorrer dentro do calendário escolar previsto para este nível de ensino, podendo ainda decorrer dentro dos limites da calendarização definida para a realização de provas finais e exames de equivalência à frequência e desde que em datas não coincidentes com provas, de âmbito nacional, que os alunos pretendam realizar.

3 — O departamento curricular competente ou estrutura equivalente deve propor ao conselho pedagógico ou equivalente a informação sobre as provas globais, da qual conste o objeto de avaliação, as características e estrutura da prova, os critérios gerais de classificação, o material permitido e a duração da mesma.

4 — Após a sua aprovação, a informação sobre as provas globais é afixada em lugar público da escola no decurso do 1.º período letivo.

5 — A não realização da prova global por motivos excepcionais, devidamente comprovados, dá lugar à marcação de nova prova, desde que o encarregado de educação do aluno tenha apresentado a respetiva justificação ao órgão competente de gestão e direção da escola, no prazo de dois dias úteis a contar da data da sua realização, e a mesma tenha sido aceite pelo referido órgão.

Artigo 13.º

Condições especiais e restrições de matrícula

1 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano em regime integrado ou articulado têm de abandonar este regime de frequência quando não consigam superar o desfasamento previsto no n.º 6 do artigo 8.º ou no n.º 8 do artigo 10.º da presente portaria.

2 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Música ou de Canto Gregoriano, em regime supletivo, ficam impedidos de renovar a matrícula neste regime de frequência quando o desfasamento referido no número anterior, em qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional relativamente ao ano de escolaridade que frequentam, seja superior a dois anos.

3 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano ficam impedidos de renovar a matrícula quando:

- a) Não obtenham aproveitamento, em dois anos consecutivos, em qualquer das seguintes disciplinas: Técnicas de Dança, Formação Musical, Instrumento, Classes de Conjunto, Iniciação à Prática Vocal ou Prática Vocal;
- b) Não obtenham aproveitamento em dois anos interpolados em qualquer das seguintes disciplinas: Técnicas de Dança, Instrumento, Iniciação à Prática Vocal ou Prática Vocal;
- c) Não obtenham aproveitamento em duas disciplinas da componente de formação vocacional no mesmo ano letivo;
- d) Se verifique a manutenção da situação do incumprimento do dever de assiduidade por parte do aluno, uma vez cumpridos por parte do estabelecimento de ensino os procedimentos inerentes à ultrapassagem do limite de faltas injustificadas previsto na lei.

4 — Para efeitos do disposto nas alíneas a) e b) do número anterior, é tomado em consideração o aproveitamento obtido, independentemente de poder ter ocorrido alteração do regime de frequência do curso em algum dos anos.

5 — Os alunos que, por motivo de força maior devidamente comprovado, se encontrem numa das situações referidas nas alíneas a), b) e c) do n.º 3 do presente artigo podem renovar a matrícula no Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, mediante requerimento apresentado ao órgão competente de gestão ou direção do estabelecimento de ensino que ministra a componente de formação vocacional, desde que tal seja aprovado pelo conselho pedagógico ou equivalente.

Artigo 14.º

Conclusão e certificação

1 — Os alunos que concluem com aproveitamento o Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano têm direito a um diploma e a um certificado.

2 — Os alunos que frequentam o Curso Básico de Música ou de Canto Gregoriano, em regime supletivo, que obtenham aproveitamento em todas as disciplinas da componente de formação vocacional têm direito a um diploma e certificado dos referidos cursos mediante comprovativo da certificação do 9.º ano de escolaridade.

3 — Para os alunos em regime integrado ou articulado, a certificação da conclusão do ensino básico pode ser feita independentemente da conclusão das disciplinas da componente de formação vocacional, de acordo com a regulamentação em vigor para aquele nível de ensino.

4 — A conclusão de um Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano implica a obtenção de nível igual ou superior a 3 em todas as disciplinas da componente de formação vocacional.

5 — A pedido dos interessados podem ainda ser emitidas, em qualquer momento do percurso escolar do aluno, certidões das habilitações adquiridas, as quais devem discriminar as disciplinas concluídas e os respetivos resultados de avaliação.

6 — A emissão do diploma, do certificado e das certidões referidas nos números anteriores é da competência:

a) Da escola pública ou particular e cooperativa com autonomia pedagógica, responsável pela componente de formação vocacional;

b) Da escola pública de vinculação, no caso da componente de formação vocacional ser ministrada numa escola do ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico.

7 — Para efeitos do disposto no número anterior, deve a escola ser detentora de toda a informação relativa ao percurso escolar do aluno.

Artigo 15.º

Nível de qualificação dos cursos básicos

Os cursos básicos criados ao abrigo da presente portaria conferem o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações, regulamentado pela Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho.

Artigo 16.º

Disposições transitórias

1 — Os alunos que reúnam as condições de renovação de matrícula, de acordo com a legislação em vigor no ano letivo 2011/2012, devem inscrever-se, no ano letivo 2012/2013, nas disciplinas da componente de formação vocacional, no ano ou grau imediatamente subsequente

ao último frequentado e desde que tenham obtido nível igual ou superior a 3 ou no ano ou grau em cuja frequência obtiveram nível inferior a 3.

2 — Até à homologação referida no n.º 6 do artigo 2.º aplicam-se os programas atualmente em vigor com ajustamentos caso necessário.

Artigo 17.º

Norma revogatória

São revogados:

a) A Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 267/2011, de 15 de setembro;

b) A Portaria n.º 264/2010, de 10 de maio;

c) A Portaria n.º 36/2011, de 13 de janeiro;

d) O Despacho n.º 92/MEC/86, de 20 de maio;

e) O despacho n.º 25549/99, de 27 de dezembro;

f) O despacho n.º 18041/2008, de 4 de julho, retificado pela declaração de retificação n.º 138/2009, de 20 de janeiro.

Artigo 18.º

Produção de efeitos

A presente portaria produz efeitos a partir do ano letivo de 2012/2013.

A Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário *Isabel Maria Cabrita de Araújo Leite dos Santos Silva*, em 17 de julho de 2012.

ANEXO I

Curso Básico de Dança — 2.º Ciclo

(a que se referem os artigos 1.º, 2.º e 5.º)

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocado às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Línguas e Estudos Sociais	(c) 500	(c) 500	1000
Português.			
Inglês.			
História e Geografia de Portugal.			
Matemática e Ciências	(d) 350	(d) 350	700
Matemática.			
Ciências Naturais.			
Educação Visual	90	90	180

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Formação Vocacional	630	630	1260
Técnicas de Dança (e)	450	450	900
Música	90	90	180
Expressão Criativa	90	90	180
Educação Moral e Religiosa (f)	(45)	(45)	(90)
(g)	(45)	(45)	(90)
Tempo a cumprir (h)	1665/1710 (1710/1755)	1665/1710 (1710/1755)	3330/3420 (3420/3510)
Oferta Complementar (i)	(90)	(90)	(180)

(a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português.

(d) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática.

(e) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança; contudo devem assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas. Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a leção da mesma.

(f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(g) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.

(h) Se, da distribuição das cargas letivas das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobranete é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.

(i) A carga letiva indicada corresponde à carga máxima da disciplina da componente de formação vocacional, podendo ser também aplicada na leção de duas disciplinas de Oferta Complementar. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga letiva correspondente não é transferível para outras disciplinas.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Línguas e Estudos Sociais	(c) 12	(c) 12	24
Português.			
Inglês.			
História e Geografia de Portugal.			
Matemática e Ciências	(d) 9	(d) 9	18
Matemática.			
Ciências Naturais.			
Educação Visual	2	2	4
Formação Vocacional	14	14	28
Técnicas de Dança (e)	10	10	20
Música	2	2	4
Expressão Criativa	2	2	4
Educação Moral e Religiosa (f)	(1)	(1)	(2)
(g)	(1)	(1)	(2)
Tempo a cumprir	37/38 (38/39)	37/38 (38/39)	74/76 (76/78)
Oferta Complementar (h)	(2)	(2)	(4)

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de outra unidade com a consequente adaptação aos limites estabelecidos.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Do total da carga, no mínimo, 6 × 45 minutos para Português.

(d) Do total da carga, no mínimo, 6 × 45 minutos para Matemática.

(e) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança; contudo devem assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas. Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a leção da mesma.

(f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(g) Contempla mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizado na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

(h) A carga horária indicada corresponde à carga horária máxima da disciplina da componente de formação vocacional, podendo ser também lecionada em 45 minutos, ou a carga máxima indicada ser aplicada na leção de duas disciplinas de Oferta Complementar. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga horária correspondente não é transferível para outras disciplinas.

Anexo 2

Fichas de Avaliação Trimestral de TDC



REGISTO DE AVALIAÇÃO Class. Frequência

Técnica Dança Clássica

Ciclo: 3

3º Período

	CF	
Técnica (50%)		
Postura / Apresentação (12,5%)		
Alinhamento (12,5%)		
Coordenação (12,5%)		
Controlo (12,5%)		
total		
Linha Estética e Física (20%)		
Proporção estética (10%)		
Flexibilidade (10%)		
total		
Desempenho e Musicalidade (20%)		
Expressão / Interpretação / Projeção (5%)		
Dinâmicas (5%)		
Recetividade à Música / Tempo e Ritmo (5%)		
Perceção do Espaço (5%)		
total		
Atitude perante o trabalho (10%)		
Capacidade de trabalho / Empenho (2,5%)		
Assimilação dos conhecimentos / Autonomia (2,5%)		
Assiduidade (2,5%)		
Comportamento (2,5%)		
total		
Assiduidade <input type="text"/> Comportamento <input type="text"/>		
Observações		

REGISTO DE AVALIAÇÃO DE TESTES

Técnica Dança Clássica

Ciclo: 3

3º Período

	Presid	Sec.	P. Tur.	Júri	CF	Final	M
--	--------	------	---------	------	----	-------	---

AVALIAÇÃO DE FREQUÊNCIA

Postura / Apresentação (12,5)

Alinhamento (12,5)

Coordenação (12,5)

Controlo (12,5)

Técnica (50)

Proporção estética (10)

Flexibilidade (10)

Linha Estética e Física (20)

Expressão / Interpretação / Projeção (5)

Dinâmicas (5)

Recetividade à Música / Tempo e Ritmo (5)

Perceção do Espaço (5)

Desempenho e Musicalidade (20)

Capacidade de trabalho / Empenho (2,5)

Assimilação dos conhecimentos / Autonomia (2,5)

Assiduidade (2,5)

Comportamento (2,5)

Atitude perante o trabalho (10)

AVALIAÇÃO DE TESTE

Postura / Apresentação (15)

Alinhamento (15)

Coordenação (15)

Controlo (15)

Técnica (60)

Proporção estética (10)

Flexibilidade (10)

Linha Estética e Física (20)

Expressão / Interpretação / Projeção (5)

Dinâmicas (5)

Recetividade à Música / Tempo e Ritmo (5)

Perceção do Espaço (5)

Desempenho e Musicalidade (20)

ESCOLA VOCACIONAL DE DANÇA DAS CALDAS DA RAINHA
REGISTO DE AVALIAÇÃO
2013/2014 (3º PERÍODO)



CURSO BÁSICO DE DANÇA

[REDACTED] Articulado Ano **7** Turma **B**

3º Grau **TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA** Períodos
 CMM - T.D.C. 7º B 1º 2º 3º

APRECIÇÃO ARTÍSTICA	Períodos		
	1º	2º	3º
Escala 0 a 20			

Qualidade de Movimento (projeção e musicalidade)

APRECIÇÃO TÉCNICA	Períodos		
	1º	2º	3º
Escala 0 a 20			

Flexibilidade
 Coordenação
 Alinhamento

ATITUDES E VALORES	Períodos		
	1º	2º	3º
Escala 0 a 20			

Apresentação/Pontualidade
 Comportamento/Interesse Demonstrado

CAPACIDADE CINESTÉSICA	Períodos		
	1º	2º	3º
Escala 0 a 20			

Orientação e projecção espacial

COMPREENSÃO, DOMÍNIO E PROGRESSÃO D	Períodos		
	1º	2º	3º
Escala 0 a 20			

Compreensão, Domínio e Progressão da Aprendizagem

Aulas previstas			28
Aulas dadas			28
Faltas justificadas			
Faltas injustificadas			

Classificação / Nota final
 Escala 1 a 5

Apreciação global / Observações
 3º Per. [REDACTED]
 [REDACTED]
 [REDACTED]



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Área de Avaliação	Item de Avaliação	Ponderação 1º P	Ponderação 2º P	Ponderação 3º P	Escala
Atitudes e Valores	Apresentação/Pontualidade	5	5	5	Escala 0 a 20
Atitudes e Valores	Comportamento/Interesse Demonstrado	5	5	5	Escala 0 a 20
Apreciação Técnica	Flexibilidade	10	10	10	Escala 0 a 20
Apreciação Técnica	Coordenação	10	10	10	Escala 0 a 20
Apreciação Técnica	Alinhamento	10	10	10	Escala 0 a 20
Compreensão, Domínio e Progressão de Aprendizagem	Compreensão, Domínio e Progressão da Aprendizagem	20	20	20	Escala 0 a 20
Capacidade Cinestésica	Orientação e projecção espacial	15	15	15	Escala 0 a 20
Apreciação Artística	Qualidade de Movimento (projeção e musicalidade)	25	25	25	Escala 0 a 20

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DAVID DE SOUSA
REGISTO DE AVALIAÇÃO
2013/14 - PERÍODO



CURSO BÁSICO DE DANÇA

				Articulado	Ano	Turma
5º Grau	MUSICA				Períodos	
		1º	2º	3º		
ATTITUDES		Períodos				
Escala 0 a 20		1º	2º	3º		
Estudo/Interesse/Participação				Faltas Justificadas		
Assiduidade/Pontualidade/Comportamento				Faltas Injustificadas		
				Classificação / Nota final		
				Escala 1 a 5		
COMPETÊNCIAS		Períodos				
Escala 0 a 20		1º	2º	3º		
Oral						
Escrita						
Progressos/Capacidades						
5º Grau	TÉCNICAS DE DANÇA				Períodos	
		1º	2º	3º		
ATIVIDADES		Períodos				
Escala 0 a 20		1º	2º	3º		
Provas				Faltas Justificadas		
Aulas abertas e audições internas				Faltas Injustificadas		
				Classificação / Nota final		
				Escala 1 a 5		
ATTITUDES		Períodos				
Escala 0 a 20		1º	2º	3º		
Assiduidade e Pontualidade				Apreciação global / Observações		
Socialização						
COMPETÊNCIAS		Períodos				
Escala 0 a 20		1º	2º	3º		
Terminologia/capacidade de memorização						
Capacidades interpretativas						
Capacidades motoras						
Consciência corporal e de movimento/Postura/Percepção temporal, espacial, e de dinâmica						



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DAVID DE SOUSA
REGISTO DE AVALIAÇÃO
2013/14 - PERÍODO



CURSO BÁSICO DE DANÇA

				Articulado	Ano	Turma
5º Grau		TÉCNICAS DE DANÇA			Períodos	
				1º	2º	3º
ATIVIDADES		Períodos				
Escala 0 a 20		1º	2º	3º		
Provas						
Aulas abertas e audições internas						
ATTITUDES		Períodos				
Escala 0 a 20		1º	2º	3º		
Assiduidade e Pontualidade						
Socialização						
COMPETÊNCIAS		Períodos				
Escala 0 a 20		1º	2º	3º		
Terminologia/capacidade de memorização						
Capacidades interpretativas						
Capacidades motoras						
Consciência corporal e de movimento/Postura/Percepção temporal, espacial, e de dinâmica						
					Faltas justificadas	
					Faltas injustificadas	
Classificação / Nota final						
Escala 1 a 5						

				Articulado	Ano	Turma
5º Grau		TÉCNICAS DE DANÇA			Períodos	
				1º	2º	3º
ATIVIDADES		Períodos				
Escala 0 a 20		1º	2º	3º		
Provas						
Aulas abertas e audições internas						
ATTITUDES		Períodos				
Escala 0 a 20		1º	2º	3º		
Assiduidade e Pontualidade						
Socialização						
COMPETÊNCIAS		Períodos				
Escala 0 a 20		1º	2º	3º		
Terminologia/capacidade de memorização						
Capacidades interpretativas						
Capacidades motoras						
Consciência corporal e de movimento/Postura/Percepção temporal, espacial, e de dinâmica						
					Faltas justificadas	
					Faltas injustificadas	
Classificação / Nota final						
Escala 1 a 5						



Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

C. F. A. - Sociedade Filarmónica Gualdim Pais

Curso Vocacional de **D**ança

Ficha Individual de Avaliação

1º Período

Nome do Aluno:

Nº de Matrícula:

Disciplina	Avaliação	Faltas Justificadas	Faltas Injustificadas
Técnica de Dança Clássica (T.D.C.)		----	-----
Técnicas de Dança Contemporânea (T.D.Ctp.)		----	-----
Expressão Criativa(E.C.)		----	-----
Música (M)		----	-----

Nota: A contabilização e a justificação das faltas estão a cargo da escola de ensino regular.

A Diretora Pedagógica

Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais
Curso Vocacional de Dança

Avaliação de Domínios*

A – Domínio das Competências das Técnicas de Dança	
Domínio Psico-Motor	
Aprende e Executa	
Domínio Motor	
Domínio do Vocabulário Técnico	
Domínio Musical	
Reconhecimento Musical	
Aplicação Motora	
Domínio Espacial	
Reconhecimento das Estruturas Espaciais (Micro e Macro)	
Total	

B – Domínio das Competências Criativas	
Expressividade	
Domínio das Componentes Criativas (Corpo; Ações; Espaço; Dinâmicas; Tempo)	
Autonomia / Espontaneidade	
Capacidade de Sociabilização (Par ou Grupo)	
Domínio da Estrutura Coreográfica	
Exploração de Elementos Cénicos ou Tema	
Capacidade de Análise e Crítica	
Domina os Elementos de Criação e Produção de Espetáculo	
Total	

C – Domínio das Competências na Área da Música	
Reconhece auditivamente diferentes tipos de compasso	
Reconhece o tempo forte de cada compasso e o número de tempos por compasso	
Identifica a pulsação e divisão da pulsação em excertos auditivos	
Reconhece nuances de andamento	
Identifica auditivamente diferentes instrumentos musicais	
Lê com rigor diferentes frases rítmicas em diferentes tipos de compasso	
Total	

D – Aplicação dos Conhecimentos Adquiridos	
Situações Conhecidas	
Novas Situações	
Total	

E – Domínio das Atitudes	
Assiduidade	
Pontualidade	
Interesse / Empenho	
Participação Adequada	
Relação Interpessoal	
Indumentária	
Métodos e Hábitos de Trabalho Autônomo	
Total	

* **Nota da autora:** Conforme comunicação pessoal da Direção Pedagógica na pessoa da Professora Paula Lança, na avaliação dos domínios às várias disciplinas do Curso Básico de Dança, são tidas em conta todas as competências dos alunos. Assim, à disciplina de TDC, também são avaliados os domínios da expressividade.

ORFEÃO DE LEIRIA CONSERVATÓRIO DE ARTES


				Articulado	Ano 6	Turma A			
							Períodos		
							1º	2º	3º
2º Grau MÚSICA									
ATITUDES E VALORES				Períodos			Aulas previstas		
Escala 1 a 5	1º	2º	3º				6		
Assiduidade/Pontualidade	5	5					Aulas dadas		
Comportamento/Participação	5	5					6		
COMPONENTE TÉCNICO/ARTÍSTICA				Períodos			Aproveitamento / Nota final		
Escala 1 a 5	1º	2º	3º				4	4	
Realização do domínio rítmico	4	4					Escala 1 a 5		
Realização do domínio tonal	4	4					<i>Apreciação global / Observações</i>		
Compreensão, domínio e progressão da aprendizagem	4	4							
2º Grau TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA							Períodos		
							1º	2º	3º
APRECIÇÃO ARTÍSTICA				Períodos			Aulas previstas		
Escala 1 a 5	1º	2º	3º				36		
Qualidade de Movimento (projeção e musicalidade)	2	3					Aulas dadas		
							35		
							Faltas justificadas		
							Faltas injustificadas		
APRECIÇÃO TÉCNICA				Períodos			Aproveitamento / Nota final		
Escala 1 a 5	1º	2º	3º				3	3	
Flexibilidade	3	3					Escala 1 a 5		
Coordenação	2	3					<i>Apreciação global / Observações</i>		
Alinhamento	2	3					1ºPer. A <i>uma aluna bastante empenhada, ainda apresenta grandes fragilidades técnicas e artísticas. Apesar de tudo está de parabéns pelo trabalho realizado.</i>		
ATITUDES E VALORES				Períodos			2ºPer. A. <i>melhorou bastante relativamente ao período anterior. Está de parabéns pelo trabalho</i>		
Escala 1 a 5	1º	2º	3º						
Pontualidade/Apresentação	4	4							
Comportamento/Interesse demonstrado	5	5							
CAPACIDADE CINESTÉSICA				Períodos					
Escala 1 a 5	1º	2º	3º						
Orientação e Projeção Espacial	3	3							
COMPETÊNCIA				Períodos					
Escala 1 a 5	1º	2º	3º						
Compreensão, Domínio e Progressão da Aprendizagem	3	3							


Anexo 3


Cronograma de Estágio | Turma A


MED 2ª Edição Cronograma de Estágio Ana Sofia Castanhinha							EDCN Turma A	
	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio
sexta		1						
sabado		2			1	1		
domingo		3	1		2	2		
segunda		4	2		3	3		
terça	1	5	3		4	4	1	
quarta	2	6	4	1	5	5	2	
quinta	3	7	5	2	6	6	3	1
sexta	4	8	6	3	7	7	4	2
sabado	5	9	7	4	8	8	5	3
domingo	6	10	8	5	9	9	6	4
segunda	7	11	9	6	10	10	7	5
terça	8	12	10	7	11	11	8	6
quarta	9	13	11	8	12	12	9	7
quinta	10	14	12	9	13	13	10	8
sexta	11	15	13	10	14	14	11	9
sabado	12	16	14	11	15	15	12	10
domingo	13	17	15	12	16	16	13	11
segunda	14	18	16	13	17	17	14	12
Terça	15	19	17	14	18	18	15	13
quarta	16	20	18	15	19	19	16	14
quinta	17	21	19	16	20	20	17	15
sexta	18	22	20	17	21	21	18	16
sabado	19	23	21	18	22	22	19	17
domingo	20	24	22	19	23	23	20	18
segunda	21	25	23	20	24	24	21	19
terça	22	26	24	21	25	25	22	20
quarta	23	27	25	22	26	26	23	21
quinta	24	28	26	23	27	27	24	22
sexta	25	29	27	24	28	28	25	23
sabado	26	30	28	25		29	26	24
domingo	27		29	26		30	27	25
segunda	28		30	27		31	28	26
terça	29		31	28			29	27
quarta	30			29			30	28
quinta	31			30				29
sexta				31				30
sabado								31
domingo								


Total = 39h


 Fins de semana

 Observação Estruturada

 Lecionação Acompanhada

 Feriados, férias e interrupções

 Lecionação Supervisionada

 Acompanhamento em atividades

Anexo 4

Cronograma de Estágio | Turma B

MED | 2ª Edição | Cronograma de Estágio | Ana Sofia Castanhinha

EDCN | Turma B

	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio
sabado					1	1		
domingo			1		2	2		
segunda			2		3	3		
terça	1		3		4	4	1	
quarta	2		4	1	5	5	2	
quinta	3		5	2	6	6	3	1
sexta	4	1	6	3	7	7	4	2
sabado	5	2	7	4	8	8	5	3
domingo	6	3	8	5	9	9	6	4
segunda	7	4	9	6	10	10	7	5
terça	8	5	10	7	11	11	8	6
quarta	9	6	11	8	12	12	9	7
quinta	10	7	12	9	13	13	10	8
sexta	11	8	13	10	14	14	11	9
sabado	12	9	14	11	15	15	12	10
domingo	13	10	15	12	16	16	13	11
segunda	14	11	16	13	17	17	14	12
Terça	15	12	17	14	18	18	15	13
quarta	16	13	18	15	19	19	16	14
quinta	17	14	19	16	20	20	17	15
sexta	18	15	20	17	21	21	18	16
sabado	19	16	21	18	22	22	19	17
domingo	20	17	22	19	23	23	20	18
segunda	21	18	23	20	24	24	21	19
terça	22	19	24	21	25	25	22	20
quarta	23	20	25	22	26	26	23	21
quinta	24	21	26	23	27	27	24	22
sexta	25	22	27	24	28	28	25	23
sabado	26	23	28	25		29	26	24
domingo	27	24	29	26		30	27	25
segunda	28	25	30	27		31	28	26
terça	29	26	31	28			29	27
quarta	30	27		29			30	28
quinta	31	28		30				29
sexta		29		31				30
sabado		30						31

Total = 34,5h

 Fins de semana

 Feriados, férias e outras interrupções

 Observação Estruturada

 Lecionação Supervisionada

 Lecionação Acompanhada

 Acompanhamento em atividades

Anexo 5

Grelha de Observação 1- 3 registos (um por período letivo)

Turma A | Data: 29.10.2014

Itens a observar		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12
1	Demonstra que sabe comportar-se segundo as normas de bom funcionamento em estúdio	++	+	++	++	++	+	++	++	+	++	+	++
2	Demonstra domínio técnico e controle motor (de um modo geral)	+	+-	+	+-	+-	+-	++	-	++	++	+-	+-
3	Compreende e assimila as correções técnicas	+	+-	+	+	+-	-	+	-	++	++	+-	+
4	Compreende e assimila as correções artísticas	+-	+-	+-	+-	-	-	-	+-	+-	++	+-	+
5	Demonstra capacidade de performance	+-	+	+-	-	-	--	-	-	-	+	+-	+
6	Demonstra diversão e prazer ao dançar	-	+	-	-	--	--	-	-	-	+	+-	+
7	Demonstra motivação e interesse	+	+	+	+	+-	+-	++	+-	++	++	+-	++
8	Demonstra autonomia e capacidade de reacção ao estímulo	+	+-	+	+-	+-	+-	+-	-	+	++	+-	++
9	Revela hábitos de aquecimento	+-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-
10	Revela hábitos de relaxamento	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Turma B | Data: 29.10.2013

Itens a observar		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6
1	Demonstra que sabe comportar-se segundo as normas de bom funcionamento em estúdio	++	+	+	++	+-	+
2	Demonstra domínio técnico e controle motor (de um modo geral)	+-	+-	-	+	-	+-
3	Compreende e assimila as correções técnicas	+-	+-	-	+	+-	+-
4	Compreende e assimila as correções artísticas	+-	-	-	+	-	+-
5	Demonstra capacidade de performance	-	-	-	+	-	+-
6	Demonstra diversão e prazer ao dançar	-	-	-	+	-	+-
7	Demonstra motivação e interesse	+	+-	-	++	+-	+
8	Demonstra autonomia e capacidade de reacção ao estímulo	+	+-	-	++	+-	+
9	Revela hábitos de aquecimento	+	+	+	+	+	+
10	Revela hábitos de relaxamento	-	-	-	-	-	-

Turma A | Data: 19.02.2014

Itens a observar		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12
1	Demonstra que sabe comportar-se segundo as normas de bom funcionamento em estúdio	++	+	++	++	++	+	++	+	+	++	+	++
2	Demonstra domínio técnico e controle motor (de um modo geral)	+	+ -	+	+	+	+ -	++	+ -	++	++	+ -	+
3	Compreende e assimila as correções técnicas	+	+ -	+	+	+	-	+	+ -	++	++	+ -	+
4	Compreende e assimila as correções artísticas	+ -	+ -	+	+ -	+ -	+ -	+ -	-	+	++	+ -	+
5	Demonstra capacidade de performance	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	-	+ -	+ -	+ -	+	-	+
6	Demonstra diversão e prazer ao dançar	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	-	-	+ -	+	++	-	+
7	Demonstra motivação e interesse	++	+	+	+	+	+ -	++	+ -	++	++	+ -	++
8	Demonstra autonomia e capacidade de reacção ao estímulo	+	+ -	+	+ -	+ -	+ -	+ -	-	+	++	+ -	++
9	Revela hábitos de aquecimento	+	+	-	+	+ -	-	-	-	++	++	-	+ -
10	Revela hábitos de relaxamento	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Turma B | Data: 19.02.2014

Itens a observar		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6
1	Demonstra que sabe comportar-se segundo as normas de bom funcionamento em estúdio	++	++	++	++	+	++
2	Demonstra domínio técnico e controle motor (de um modo geral)	+	+	+ -	+	+ -	+ -
3	Compreende e assimila as correções técnicas	+	+ -	+ -	++	+ -	+ -
4	Compreende e assimila as correções artísticas	+	+ -	-	++	+ -	+ -
5	Demonstra capacidade de performance	+ -	-	-	+	-	+ -
6	Demonstra diversão e prazer ao dançar	+ -	-	-	+	-	+ -
7	Demonstra motivação e interesse	+	+ -	-	++	+ -	+
8	Demonstra autonomia e capacidade de reacção ao estímulo	+	+	-	++	+	+
9	Revela hábitos de aquecimento	++	++	+	++	+	++
10	Revela hábitos de relaxamento	-	-	-	-	-	-
	Avaliação mais positiva que a observação anterior	++	Quase sempre		+ -	Algumas vezes	
	Avaliação menos positiva que a observação anterior	+	Muitas vezes		-	Raras vezes	

Turma A | Data: 06.05.2014

Itens a observar		A 1	A 2	A*	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12
1	Demonstra que sabe comportar-se segundo as normas de bom funcionamento em estúdio	++	+		++	++	+	++	+	++	++	+	++
2	Demonstra domínio técnico e controle motor (de um modo geral)	+	+ -		+	+	+ -	++	+ -	++	++	+ -	+
3	Compreende e assimila as correções técnicas	+	+ -		+	+ -	+ -	+	+ -	++	++	+ -	+
4	Compreende e assimila as correções artísticas	+	+ -		+ -	+ -	+ -	+	+ -	++	++	+ -	++
5	Demonstra capacidade de performance	+ -	+ -		+ -	-	-	+ -	+ -	+	++	+ -	+
6	Demonstra diversão e prazer ao dançar	+ -	+		+ -	+ -	-	+ -	+ -	+	++	+ -	+
7	Demonstra motivação e interesse	++	+		+	+ -	+ -	++	+ -	++	++	+ -	++
8	Demonstra autonomia e capacidade de reacção ao estímulo	+	+ -		+	+ -	+ -	+ -	+ -	+	++	+ -	++
9	Revela hábitos de aquecimento	++	+		++	+ -	-	-	-	++	++	+ -	+
10	Revela hábitos de relaxamento	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-

* A aluna estava lesionada e não fez aula.

Turma B | Data: 06. 05. 2014

Itens a observar		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6
1	Demonstra que sabe comportar-se segundo as normas de bom funcionamento em estúdio	++	++	++	++	+	++
2	Demonstra domínio técnico e controle motor (de um modo geral)	+	+	-	++	+	+ -
3	Compreende e assimila as correções técnicas	++	+ -	-	++	+ -	+
4	Compreende e assimila as correções artísticas	++	+ -	-	++	+ -	+ -
5	Demonstra capacidade de performance	+	+ -	-	++	+ -	+
6	Demonstra diversão e prazer ao dançar	+	+ -	-	++	-	+ -
7	Demonstra motivação e interesse	+	+	-	++	+ -	++
8	Demonstra autonomia e capacidade de reacção ao estímulo	+	+	-	++	+	+
9	Revela hábitos de aquecimento	++	++	+	++	+	++
10	Revela hábitos de relaxamento	-	-	-	-	-	-
	Avaliação mais positiva que a observação anterior	++	Quase sempre	+ -	Algumas vezes		
	Avaliação menos positiva que a observação anterior	+	Muitas vezes	-	Raras vezes		

Anexo 6

Grelha de Observação 2- 3 Registos (um por período letivo)

Turma A | Data: 29.10.2013

Items a observar		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12
1	Demonstra expressões faciais de esforço	++	+-	-	+	+-	++	++	+-	+-	-	+	+
2	Usa a respiração como promotor da expressão	+-	++	-	-	-	-	-	-	+	++	-	+
3	Demonstra domínio das dinâmicas e musicalidade	+-	+-	+-	+-	+-	+-	+-	-	+	++	+-	+
4	Revela projeção no olhar e prolongamento do gesto	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+-	+-	+
5	Revela emoção e um sentir ao dançar	-	++	+-	-	-	-	-	+-	-	+	+-	+-
	Avaliação mais positiva que a observação anterior	++	Quase sempre					+-	Algumas vezes				
	Avaliação menos positiva que a observação anterior	+	Muitas vezes					-	Raras vezes				

Turma B | Data: 29.10.2013

Items a observar		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6
1	Demonstra expressões faciais de esforço	+-	+	+-	+-	+	+-
2	Usa a respiração como promotor da expressão	+-	-	-	+	-	+-
3	Demonstra domínio das dinâmicas e musicalidade	+	+-	+-	+	-	+
4	Revela projeção no olhar e prolongamento do gesto	+	-	-	+	-	+-
5	Revela emoção e um sentir ao dançar	+-	-	-	++	-	-
	Avaliação mais positiva que a observação anterior	++	Quase sempre		+-	Algumas vezes	
	Avaliação menos positiva que a observação anterior	+	Muitas vezes		-	Raras vezes	

Turma A | Data: 19.02.2014

Itens a observar		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12
1	Demonstra expressões faciais de esforço	+	+ -	-	+	+ -	++	+	+	-	-	+	+
2	Usa a respiração como promotor da expressão	+	+	-	-	-	-	+ -	-	+	++	-	+
3	Demonstra domínio das dinâmicas e musicalidade	+ -	+	+	+	+ -	+ -	+ -	-	+	++	+ -	++
4	Revela projeção no olhar e prolongamento do gesto	-	-	+ -	-	-	-	+ -	-	+	+ -	+ -	+
5	Revela emoção e um sentir ao dançar	+ -	+ -	+ -	+ -	-	-	+ -	+ -	-	+	+ -	+
	Avaliação mais positiva que a observação anterior	++	Quase sempre					+ -	Algumas vezes				
	Avaliação menos positiva que a observação anterior	+	Muitas vezes					-	Raras vezes				

Turma B | Data: 19.02. 2014

Itens a observar		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6
1	Demonstra expressões faciais de esforço	+ -	+ -	+	-	+ -	-
2	Usa a respiração como promotor da expressão	+	-	-	++	+ -	+
3	Demonstra domínio das dinâmicas e musicalidade	+	+ -	-	++	+ -	+
4	Revela projeção no olhar e prolongamento do gesto	+	+ -	-	+	-	+
5	Revela emoção e um sentir ao dançar	+	-	-	++	-	+ -
	Avaliação mais positiva que a observação anterior	++	Quase sempre		+ -	Algumas vezes	
	Avaliação menos positiva que a observação anterior	+	Muitas vezes		-	Raras vezes	

Turma A | Data: 06.05.2014

Itens a observar		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12
1	Demonstra expressões faciais de esforço	+-	+-	+-	+	+-	++	+-	+	-	-	+	-
2	Usa a respiração como promotor da expressão	+	+	+-	-	-	-	+-	-	++	++	-	++
3	Demonstra domínio das dinâmicas e musicalidade	+	+	+	+	+-	+-	+-	-	++	++	+-	++
4	Revela projeção no olhar e prolongamento do gesto	+-	+-	+-	-	-	-	+-	-	++	+	+-	+
5	Revela emoção e um sentir ao dançar	+	+	+-	+-	+-	-	+-	+-	+	++	+	++
	Avaliação mais positiva que a observação anterior	++	Quase sempre					+-	Algumas vezes				
	Avaliação menos positiva que a observação anterior	+	Muitas vezes					-	Raras vezes				

Turma B | Data: 06.05.2014

Itens a observar		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6
1	Demonstra expressões faciais de esforço	-	-	+	-	+-	-
2	Usa a respiração como promotor da expressão	+	+-	-	++	+-	+
3	Demonstra domínio das dinâmicas e musicalidade	+	+-	+-	++	+-	+
4	Revela projeção no olhar e prolongamento do gesto	+	+-	-	++	+-	+
5	Revela emoção e um sentir ao dançar	+	-	-	++	-	+
	Avaliação mais positiva que a observação anterior	++	Quase sempre		+-	Algumas vezes	
	Avaliação menos positiva que a observação anterior	+	Muitas vezes		-	Raras vezes	

Anexo 7

Protocolo de aceitação da participação no inquérito por questionário aos Encarregados de Educação

Para: Os Encarregados de Educação dos alunos
do 3º A e 4º ano da
Escola de Dança do Conservatório Nacional

Assunto: Autorização para participar num inquérito por questionário, no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, pela Escola Superior de Dança, do IPL.

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

No âmbito de mais uma etapa referente ao Curso de Mestrado em Ensino de Dança, pela Escola Superior de Dança, encontro-me a desenvolver o meu estágio profissionalizante com as turmas 3º A e 4º A da Escola de Dança do Conservatório Nacional. A minha matéria de estudo e de investigação recai sobre a área da Técnica de Dança Clássica e abraça particularmente a seguinte temática: “Fazer, dançar, de dentro - A Fusão entre os processos do *Fazer* e do *Sentir*”. No seguimento desta investigação solicito a Vexa. que autorize a sua educanda a participar num inquérito por questionário, que em muito vai enriquecer e esclarecer a minha percepção sobre o tema. Temos como objetivos entender determinados aspetos do interesse, motivação, fruição, sensibilidade e atitude perante uma disciplina tão exigente técnica e artisticamente. Sob orientação da Professora Doutora Vanda Nascimento, garantimos a confidencialidade e anonimato dos respondentes, bem como a utilização dos dados obtidos, apenas e só no contexto do referido estudo. Para que possamos avançar com a distribuição do dito instrumento de recolha de dados, será necessário a sua autorização por escrito, tendo Vexa. de assinar a declaração abaixo inserida.

Com os melhores cumprimentos e agradecendo antecipadamente a atenção dispensada,

(Ana Sofia Castanhinha)

✂-----

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do aluno _____ da turma ____, declaro que tenho conhecimento dos objetivos do inquérito e assim, autorizo o meu educando a participar no estudo, “Fazer, dançar, de dentro. A fusão entre os processos do *Fazer* e do *Sentir*”.

Assinatura do Encarregado(a) de Educação

Anexo 8

Análise dos dados referentes ao Inquérito por Questionário

O Inquérito por Questionário foi entregue pessoalmente a cada um dos 18 inquiridos da referida amostra, no dia 15 de janeiro de 2014, distribuídos em duas turmas. Uma turma de 3º ano com 12 elementos e que irá ser designada como turma A e uma turma de 4º ano com 6 elementos que irá ser designada por turma B. Juntamente com mesmo, foi clarificada a natureza do estudo e o seu objetivo, solicitada a autorização aos Encarregados de Educação e gentilmente agradecida a colaboração dos sujeitos. Até ao dia 19 de fevereiro de 2014, foram devolvidos a totalidade de 18 questionários e todos eles considerados válidos. Estes, passaram assim, a constituir os dados disponíveis para serem tratados. O tratamento de dados, comportou uma série de operações de análise e codificação das respostas obtidas através do questionário. Assim, enquanto as respostas fechadas, não careceram de codificação, a questão nº 4.1, correspondente a perguntas de resposta semi-aberta, foi alvo de um tratamento diferente e mais cuidado. Neste sentido, a partir do discurso semi-aberto dos respondentes, surgiu a necessidade de proceder ao agrupamento das unidades de registo, em indicadores e finalmente em categorias.

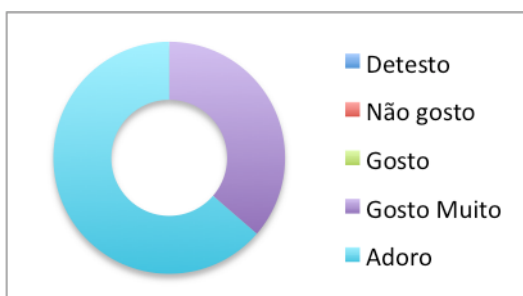
Os resultados do tratamento dos dados aferidos irão ser representados de seguida, de forma sucinta, pelo recurso a diferentes gráficos de forma a melhor explicitar os resultados obtidos. Fazer-se-á em cada uma das questões as respetivas inferências e conclusões.

Nota: a 1ª pergunta do questionário “Qual é a tua idade” não será alvo de análise.

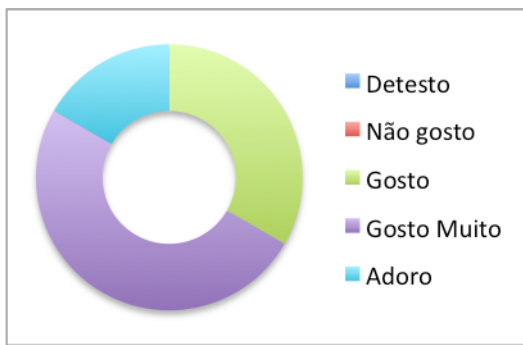
Pergunta 2.

Na escala de 1 a 5, como classificarias o teu gosto pela Técnica de Dança Clássica? Assinala com uma cruz a tua opção. (1-Detesto | 2- Não gosto | 3- Gosto | 4- Gosto muito | 5- Adoro)

Turma A



Turma B

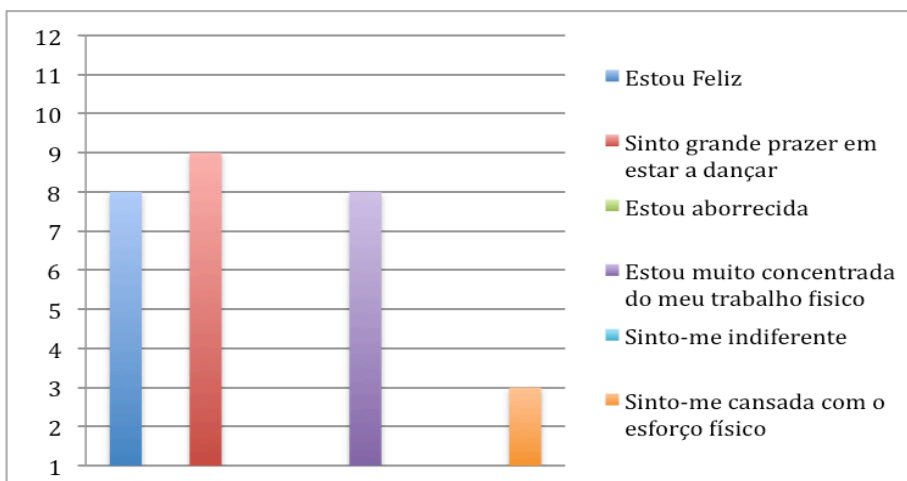


Depreende-se da análise dos dados obtidos que a turma A demonstra um maior interesse pela disciplina, estando dividida apenas entre o “Gosto Muito” e “Adoro”. Por seu lado, a turma B já se divide em mais um indicador: “Gosto”.

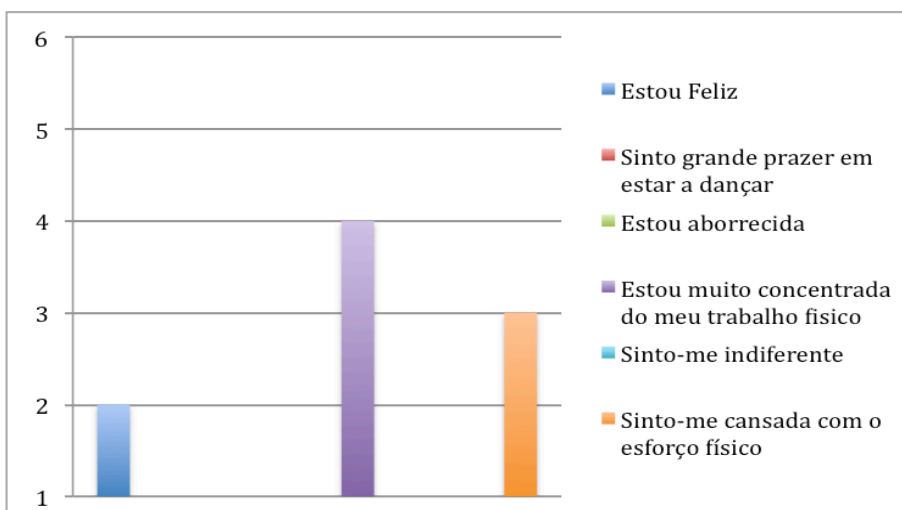
Pergunta 3.

Como descreverias o que sentes quando estás numa aula de Técnica de Dança Clássica? (Assinala com uma cruz. Podes escolher mais que uma opção.)

Turma A



Turma B



Através dos dados obtidos nesta pergunta, podemos observar que a maior parte da turma A, identifica-se com o prazer de dançar, a felicidade de estar a dançar e a concentração com o trabalho físico. Enquanto isso, a turma B demonstra mais o cansaço com o esforço físico que dançar acarreta, assim como a concentração com o trabalho físico.

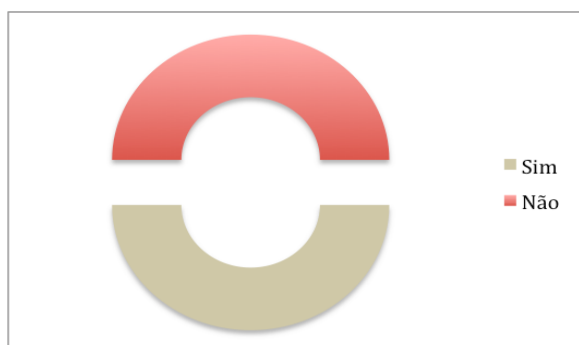
Pergunta 4

Na tua opinião é possível aliar o trabalho técnico da TDC ao prazer de dançar?

Turma A



Turma B



Todas as alunas da turma A sentem que é possível aliar o prazer de dançar ao trabalho técnico. Em contraponto, a turma B está dividida quanto a este tema.

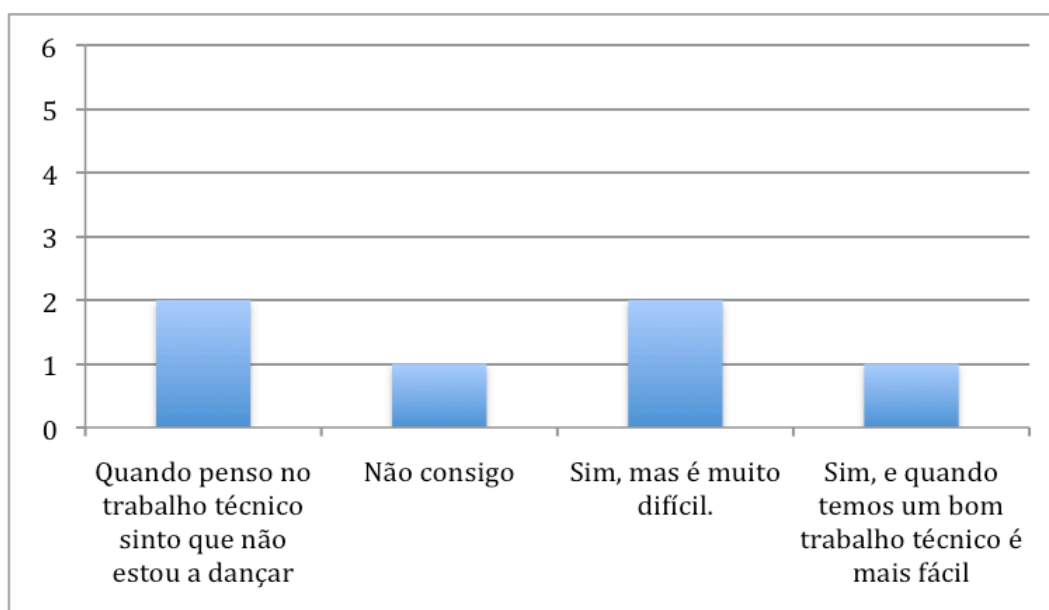
Pergunta 4.1.

Por favor, justifica a tua resposta.

Turma A



Turma B



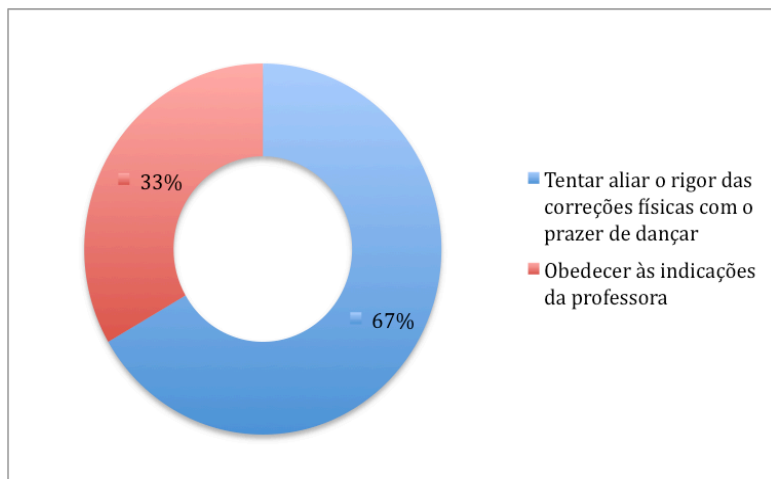
A questão enunciada representa a única questão semi-aberta presente no inquérito por questionário. Porque a amostra é reduzida, apenas fizemos o levantamento dos indicadores não tendo havido a necessidade de agrupá-los em diferentes categorias. Através da análise dos dados obtidos, concluímos que a turma A acredita mais facilmente na possível fusão entre o prazer de dançar e o trabalho técnico avançando com o seu próprio interesse (lembramos que esta turma “Gosta Muito” ou “Adora” a TDC) pela disciplina. Acreditam que o conseguem devido a esse interesse, dançando com o coração, querendo agradar o público que também entende o prazer do executante. Por sua vez, a turma B mostra-se dividida e aponta para a dificuldade de pensar nas correções do corpo e a procura por esse prazer e consequente expressão. Outras, afirmam que quando o trabalho técnico é mais sólido, é mais fácil aceder a esse prazer de dançar.

Pergunta 5

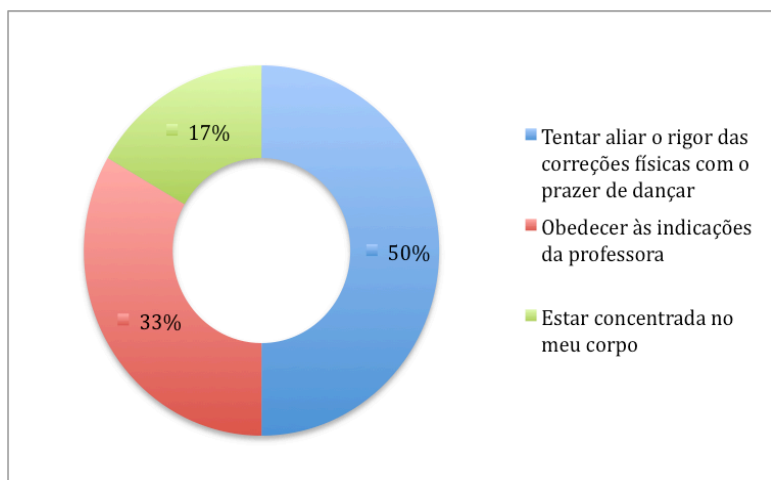
O que classificarias como sendo o mais importante numa aula de Técnica de Dança Clássica?

(Assinala apenas uma opção.)

Turma A



Turma B



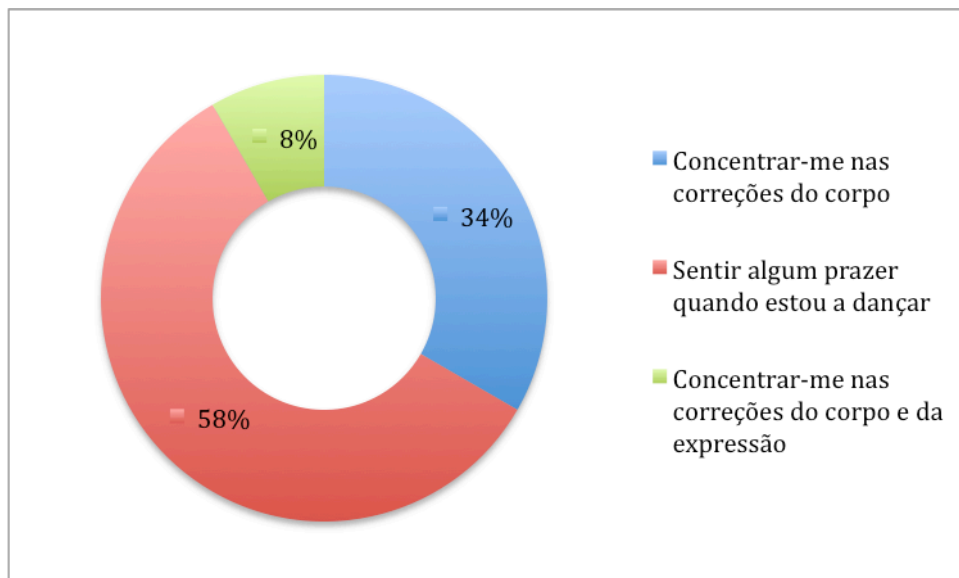
Pelos dados obtidos na resposta podemos concluir que 50% dos respondentes da turma A consideram que o mais importante numa aula de Técnica de Dança Clássica é tentarem aliar o rigor técnico ao prazer de dançar. Outra grande fatia de alunas, afirma ser a obediência às indicações da professora. Parece-nos claro uma resistente procura pelo corpo que dança e pelo corpo que sente. Já a turma B, aponta também a concentração no corpo como um fator de grande importância numa aula de TDC.

Pergunta 6

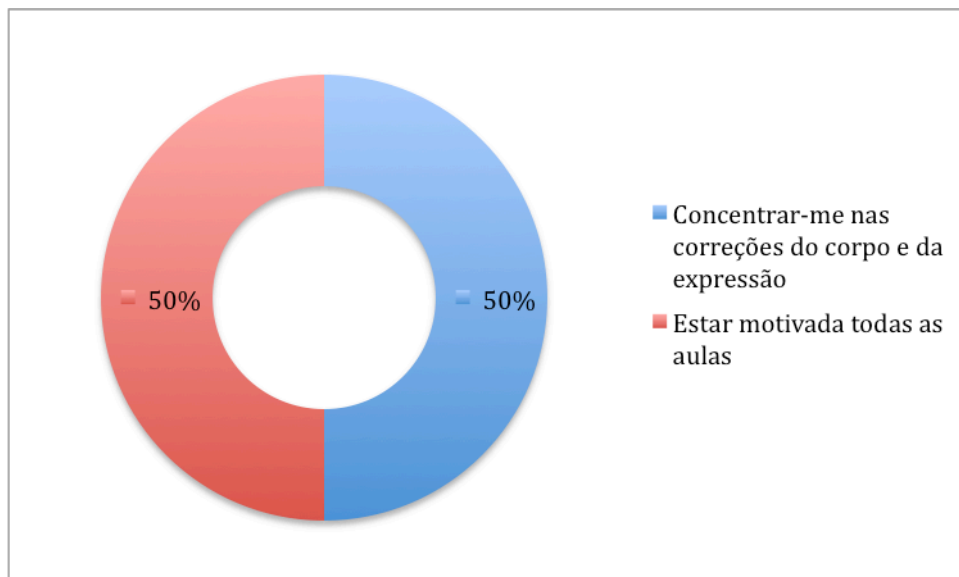
Qual dos seguintes fatores consideras mais exigente numa aula de Técnica de Dança Clássica?

(Assinala apenas uma opção)

Turma A



Turma B

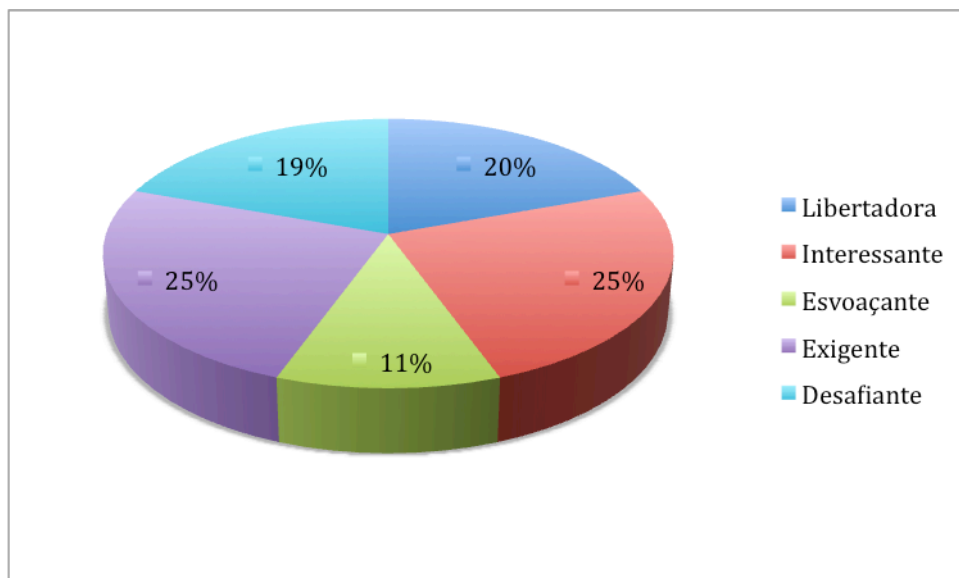


Depreende-se da análise dos gráficos anteriores que a turma A sente a exigência da procura do prazer ao dançar depois, a concentração nas correções do corpo e por fim nas do corpo e da expressão. Parece-nos então que, existe esta procura interior pelo *Sentir* a TDC a par com o rigoroso *Fazer* a TDC. Por seu lado, a turma B parece-nos mais focada na união entre as correções do corpo e o uso da expressão e, em igual medida, parecem achar muito exigente a motivação nas aulas.

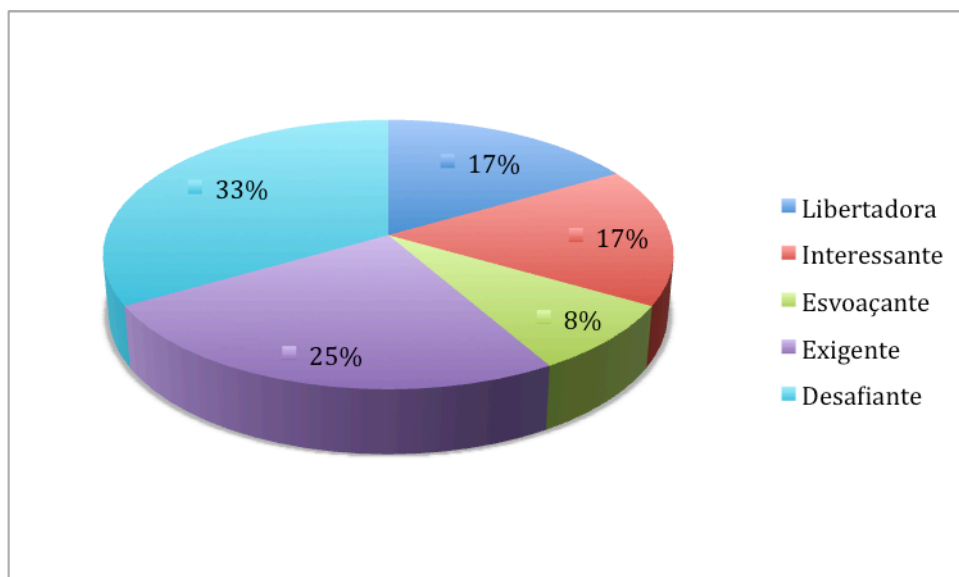
Pergunta 7

Que adjetivos consideras mais apropriados para definir a Técnica de Dança Clássica? (Assinala com uma cruz. Podes escolher mais que uma opção.)

Turma A



Turma B

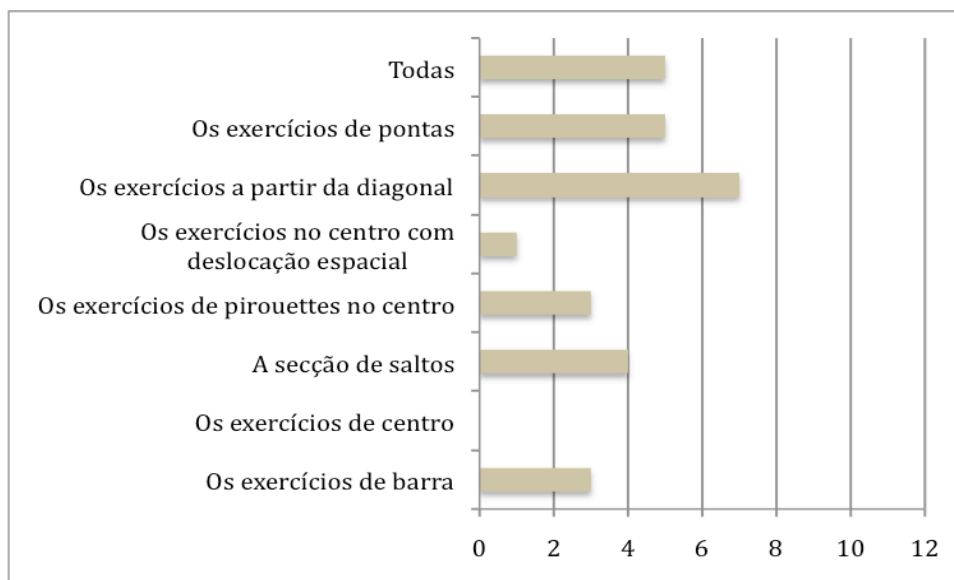


Da análise dos dados obtidos assistimos a um uso variado de adjetivos para a TDC tendo sido os adjetivos “Exigente” e “interessante” os mais utilizados pelas alunas. A turma B, por sua vez considera os adjetivos “Desafiante” e “Exigente” como os mais apropriados.

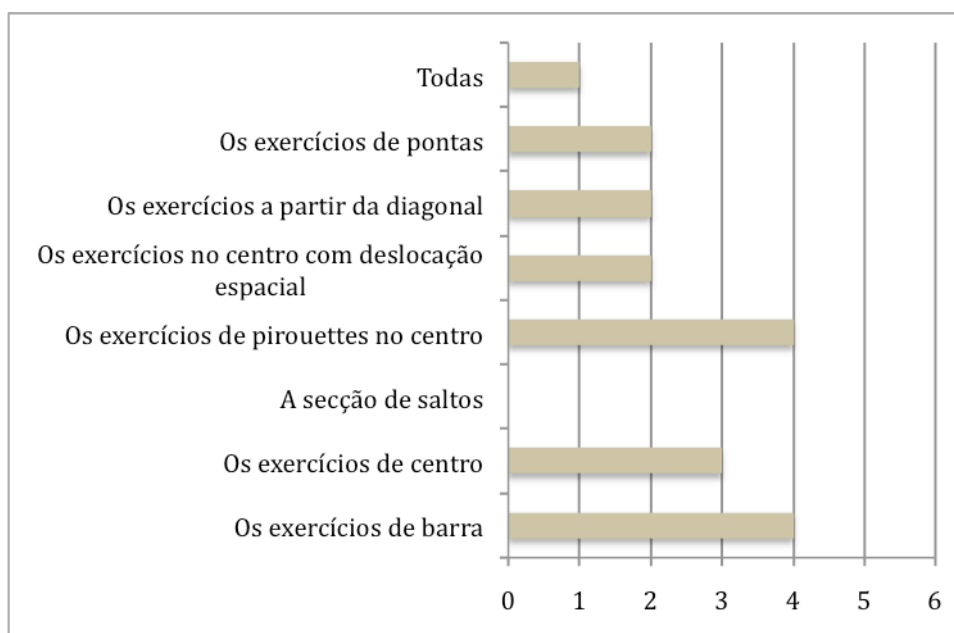
Pergunta 8

Que fase da aula te dá mais prazer executar numa aula de Técnica de Dança Clássica? (Assinala com uma cruz. Podes escolher mais que uma opção.)

Turma A



Turma B

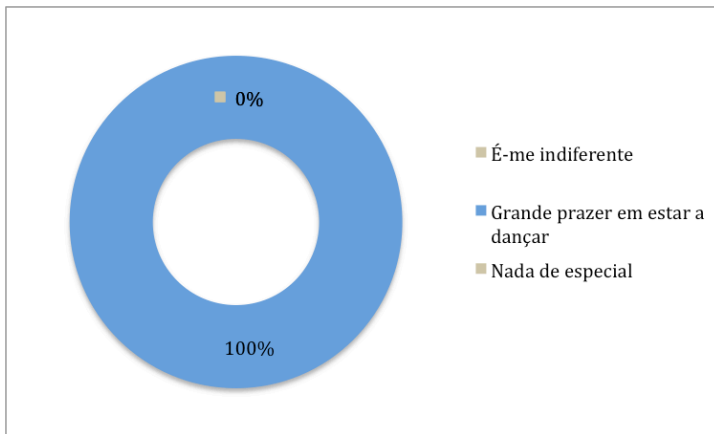


A turma A considera que são que os exercícios que mais contribuem para o prazer de dançar a TDC são aqueles a partir da diagonal, os exercícios de pontas e a secção *de Allegro*. A turma B, por seu lado, manifesta maioritariamente interesse nos exercícios de *pirouettes*, nos exercícios da barra e nos exercícios do centro.

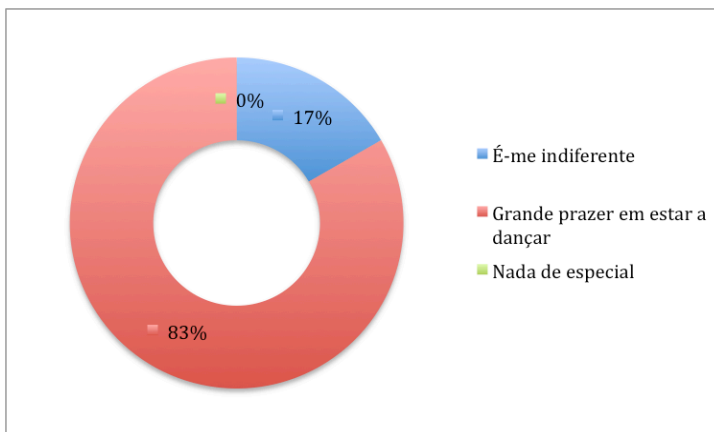
Pergunta 9

O que sentes quando estás a fazer os teus exercícios preferidos? (assinala com uma cruz apenas uma opção.)

Turma A



Turma B



Ambas as turmas consideram que sentem um grande prazer em dançar os seus exercícios preferidos. No entanto, 17% dos alunos da turma B considera ser indiferente dançar os seus exercícios preferido ou outros.

Conclusões

Pela análise das várias perguntas aplicadas a ambas as turmas, é-nos claro haver nas duas turmas uma atitude diferente perante o desafio de aliar o prazer de dançar, à exigência técnica da Dança Clássica. Desta forma, assistimos na turma A a uma atitude bastante positiva, esperançada e de grande fé na querença de conseguir aliar o *Sentir* com o *Fazer* a TDC. Por outro lado, assistimos a uma atitude por parte da turma B bastante mais preocupada e moderada nas suas palavras e convicções. Segundo a análise das suas respostas, parecem sentir mais fortemente o peso da exigência técnica da disciplina e muitas acreditam até que não sentem estar a Dançar, quando estão a pensar na Técnica. Num aspeto ambas estão de acordo: o mais difícil numa aula de TDC é, tentar aliar o rigor das correções físicas com o prazer de dançar.

Anexo 9

Planificação Trimestral do 3º ano



CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

ANO LECTIVO 2013/2014

TDC 3ªA

PROFESSORA ETELVINA LOUREIRO

Objetivos Gerais

Continuação do trabalho de fortalecimento muscular das pernas e da estabilidade do corpo.

Introdução da ½ ponta nos exercícios no centro.

Aumento da velocidade do tempo musical na execução dos exercícios.

Alguns movimentos devem ser executados num 1/8 de nota.

Introdução de alguns exercícios “en tournant”, aprendizagem de “pirouettes” e de alguns saltos com “battu”. Aprendizagem dos primeiros saltos nas pontas.

Desenvolvimento da coordenação dos movimentos em todas as partes da aula.

Trabalho da expressividade dos movimentos.

1º PERÍODO

Na barra...

- Grand plié com port-de-bras.

- Battements tendu pour batterie.

- Rond de jambes, a 45º, na ½ ponta e em demi-plié.

- Battements fondu:

a) double na ½ ponta, en face e nas pequenas poses.

b) plié relevé com demi e grand rond de jambes.

- Battements soutenu a 90º em todas as direções, en face e nas poses; sem e com ½ ponta.

- Battements frappé em todas as poses na ½ ponta e com relevé à ½ ponta.

- Battements double frappé:

a) em todas as poses na ½ ponta.

b) descendo da ½ ponta.

c) em todas as poses e direções terminando em demi-plié.

- Flic flac en face
- Pas tombé com deslocação, terminando sur le cou-de-pied, par terre e a 45º.
- Rond de jambes en l'air, terminando em demi-plié.
- Battements relevé lent e battements developpé en face e nas grandes poses, com relevé à ½ ponta e na ½ ponta.
- Demi e grand rond de jambes a 90º en face e de uma pose para outra.
- Grand battements jeté passé par terre.
- 3º port-de-bras com plié na perna base, com e sem transferência de peso.
- 1 volta na ½ ponta na 5ª posição.
- 1/2 volta com mudança de perna (sem ½ ponta).
- 1/2 volta de tombé (a perna de trabalho na posição sur le cou-de-pied).
- Preparação e pirouette da 5ª posição.
- Soutenu en tournant (1 volta), par terre.

No centro...

- Grand plié com port-de-bras.
- Grand temps lié.
- Battements tendu e battements tendu jeté en tournant (1/8 e ¼ volta).
- Demi rond de jambes a 45º, na ½ ponta e em plié.
- Battements fondu:
 - a) na ½ ponta en face e nas poses.
 - b) com plié relevé e demi rond de jambes, a 45º, en face, sem ½ ponta.
 - c) double fondu.
- Battement soutenu a 90º.
- Battement frappé na ½ ponta (¼ nota).
- Battement double frappé:
 - a) terminando em plié, en face e nas poses.
 - b) na ½ ponta.
 - c) descendo da ½ ponta.
- Petit battement sur le cou-de-pied na ½ ponta.
- Pas tombé com deslocação, terminando sur le cou-de-pied, par terre e a 45º.
- Pas coupé na ½ ponta.
- Rond de jambes en l'air na ½ ponta.
- Petit temps relevé, sem ½ ponta.
- Battements relevé lent e battement developpé, en face e nas grandes poses, com relevé à ½ ponta.

- Demi e grand rond de jambes développé a 90º, en face e de uma pose para outra.
- Grand battement jeté passé par terre.
- 3º port-de-bras com grand plié na perna base, sem e com transferência de peso.
- Pas de bourrée dessus-dessous.
- Pas de bourrée balloté en tournant com ¼ de volta.
- Soutenu en tournant com ½ volta.
- Pas glissade en tournant com ½ e 1 volta.
- Pirouette da 2ª e da 5ª posição, terminando na 5ª posição.
- 6º port-de-bras.
- Adágio: inclui todas as poses já ensinadas, voltas nas duas pernas, pas de bourrée e outros movimentos.

Allegro

- Temps sauté na 5ª posição com deslocação, ao lado, à frente e atrás.
- Changement de pieds, com deslocação, ao lado, à frente e atrás.
- Pas échappé na 2ª e na 4ª posição, en tournant, com ¼ e ½ volta.
- Double assemblé.
- Pas assemblé com deslocação, en face e nas poses.
- Pas de chat para a frente e para trás.
- Temps levé com perna na posição sur le cou-de-pied.
- Sissonne ouverte a 45º nas pequenas poses.
- Pas ballonné ao lado.
- Sissonne fermée nas pequenas poses.
- Pas de basque en tournant com ¼ de volta.
- Pas échappé battu da 2ª posição.
- Entrechat quatre.
- Entrechat royal.
- Petit e grand changement de pieds en tournant com ¼ de volta.
- Forma cénica de sissonne 1º arabesque com pas couru.

Pontas

- Pas échappé en tournant na 2ª e 4ª posição com ¼ volta.
- Pas assemblé soutenu en tournant com ½ volta.
- Pas de bourrée dessus-dessous.
- Pas de bourrée ballotté com ¼ de volta.
- Pas glissade en tournant com ½ volta.
- Sissonne ouverte a 45º em todas as direções e poses.
- Relevé numa perna, a outra na posição sur le cou-de-pied.
- Pas coupé ballonné abrindo a perna ao lado.

- Preparação e pirouette da 5ª posição.
- Pas couru e pas de bourrée suivis.
- Sissonne simple en tournant com $\frac{1}{4}$ de volta.
- Saltos nas pontas:
 - a) Temps sauté na 5ª posição, no lugar, en face e em épaulement.
 - b) Changement de pieds, no lugar, en face.

2º PERÍODO

Na barra...

- Flic flac en tournant com $\frac{1}{2}$ volta, começando com a perna à la seconde.
- $\frac{1}{2}$ volta com mudança de perna, com $\frac{1}{2}$ ponta.
- Soutenu en tournant (1 volta), a 45º.
- Grand battement developpé.

No centro...

- Battements fondu com plié relevé e demi rond de jambes, a 45º, en face, com $\frac{1}{2}$ ponta.
- Battement frappé na $\frac{1}{2}$ ponta (1/8 nota).
- Petit temps relevé na $\frac{1}{2}$ ponta.
- Pas jeté fondu com deslocação para a frente e para trás.
- Preparação e pirouette da 4ª posição.
- Rond de jambes par terre en tournant com 1/8 de volta.

Allegro

- Sissonne tombé en face e nas pequenas poses.
- Temps lié sauté.
- Pas ballonnée nas pequenas poses, no lugar.
- Petit e grand changement de pieds en tournant com $\frac{1}{2}$ volta.

Pontas

- Pas assemblé soutenu en tournant com 1 volta.
- Pas glissase en tournant com 1 volta.
- Pas jeté fondu na diagonal, para a frente e para trás.

3º PERÍODO

Allegro

- Pas jeté com deslocação, em todas as direções, em face e nas pequenas poses, terminando na posição sur le cou-de-pied e a 45º.
- Pas ballonné nas pequenas poses, com deslocação.
- Pas de basque en tournant com ½ volta.

Pontas

- Pas échappé en tournant na 2ª e 4ª posição com ½ volta.
- Pas tombé de uma pose para outra a 45º.
- Relevé numa perna, a outra a 45º.
- Pas ballonné em éffacé.
- Pas jeté nas poses a 45º, terminando em demi plié.
- Preparação e pirouette da 4ª posição.
- Sissonne simple en tournant com ½ volta.

Anexo 10

Planificação Trimestral do 4º ano



CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

ANO LECTIVO 2013/2014

TDC 4º A

PROFESSORA ETELVINA LOUREIRO

Objetivos Gerais

- Desenvolvimento da estabilidade nas grandes poses, na ½ ponta e nas pontas.
- Preparação para tours nas grandes poses. Tours lents nas grandes poses.
- Domínio técnico de tours e pirouettes.
- Execução dos exercícios do centro en tournant.
- Aprendizagem de batterie terminando sobre uma perna.
- Início da aprendizagem de grandes saltos.
- Aumento da dificuldade na forma de coordenar os movimentos e desenvolvimento da plasticidade dos braços e do tronco.

1º PERÍODO

Na barra

- Volta fouetté ¼ e ½ volta com a perna à frente ou atrás a 45º; volta fouetté com plié relevé.
- Flic flac en tournant terminando a 45º em todas as direcções.
- Rond de jambes en l'air com plié relevé e relevé à ½ ponta.
- Temps relevé a 45º:
- preparação para tour.
- tour de temps relevé.
- Battements double frappé com ¼ e ½ volta.
- Battement battu sur le coup-de-pied.
- Battement relevé lent e battement développé:
- en face e nas grandes poses na ½ ponta.
- com plié relevé e demi rond de jambes en face e de uma pose para outra.
- Battement fondu a 90º.

- Battement developpé ballotté a 90º.
- Relevé à ½ ponta com a perna de trabalho a 90º.
- Grand rond de jambes jeté.
- Soutenu en tournant a 90º; ½ e 1 volta, en face e nas grandes poses.
- Tour sur le cou-de-pied, começando com perna ao lado a 45º.
- Tour tire bouchon de 5ª posição.
- Battement developpé com volta fouetté; sem ½ ponta, a 90º.
- Battement developpé tombé; en face, a terminar a 90º.
- Grand battement jeté com subida à ½ ponta e na ½ ponta.
- Grand battement jeté developpé com subida à ½ ponta.
- Grand temps relevé.

No centro

- Battements tendu e battements tendu jeté en tournant, com ½ volta.
- Rond de jambe par terre en tournant, ¼ volta.
- Rond de jambe a 45º, na ½ ponta, em demi-plié e com plié relevé.
- Battement fondu a 90º; en face e nas poses, na ½ ponta.
- Battement soutenu a 90º, en face e nas grandes poses.
- Pas jeté en tournant com ½ volta e deslocação numa linha e na diagonal.
- Battement frappé; na ½ ponta, nas poses.
- Battement double frappé com plié relevé à ½ ponta.
- Rond de jambes en l'air terminando em demi-plié.
- Battement relevé lent e battement developpé, en face, nas grandes poses, na ½ ponta e com plié -relevé.
- Pas tombé a 45º, de uma pose para a outra.
- Temps lié a 90º.
- Tour lent: Nas grandes poses. de uma pose para a outra através de passé.
- Grand battement jeté developpé, sem ½ ponta.
- Pas-de-bourrée dessus-dessous en tournant.
- Pas-de-bourrée com mudança de pernas en tournant.
- Soutenu en tournant, ½ e 1 volta a 90º, en face e nas grandes poses.
- Pas glissade en tournant.
- Volta fouetté, começando à frente ou atrás, a 45º, sem ½ ponta e com plié relevé.
- 2 tours de 2ª e 4ª posição, terminando na 5ª e 4ª posição.
- 6º port de bras, terminando na 4ª posição, como preparação para tours nas grandes poses.
- Tour chaîné.
- Tours de 5ª posição, seguidos.
- Flic flac, en face, terminando nas poses a 45º (sem volta).
- Tour tire bouchon de 5ª posição.

- Preparação para alguns tours nas grandes poses da 4ª e 2ª posição.
- Preparação para tours de grand-plié da 1ª posição.
- Pas couçu para combinações

Allegro

- Pas échappé battu, forma mais complicada.
- Pas échappé battu terminando numa perna.
- Pas assemblé battu.
- Entrechat trois.
- Entrechat cinc.
- Pas brisé.
- Temps levé com perna a 45º.
- Pas assemblé a 45º com deslocação, começando de pas coupé e pas glissade.
- Grande sissonne ouverte.
- Rond de jambe en l'air sauté.
- Pas échappé en tournant com ½ volta, na 2ª e 4ª posição.

Pontas

- Pas echappé en tournant na 2ª e 4ª posição, com ¼ e ½ volta.
- Pas de bourrée en tournant:
 - com mudança de pernas
 - dessus-dessous.
- Soutenu en tournant.
- Pas glissade en tournant numa linha e na diagonal.
- Sissonne ouverte a 45º com deslocação.
- Grande sissonne ouverte.
- Pas jeté nas grandes poses seguido de plié nas mesmas poses.
- Relevé numa perna, a 45º.
- Relevé en tournant numa perna com ¼ de volta, na posição sur le cou-de-pied.
- Pas ballonnée.
- Tour en dehors e en dedans da 4ª posição.
- Tour suivi de 5ª posição.
- Temps sauté na 5ª posição, com deslocação.
- Changement de pieds com deslocação em todas as direcções e en tournant.

- Sissonne simple en tournant com $\frac{1}{4}$ de volta.
- Pas de bourré suivi em círculo

2º PERÍODO

Na barra

- Battement developpé tombé, nas poses.
- Port de bras e cambré com perna.

No centro

- Demi rond de jambe developpé en face e de uma pose para outra, na $\frac{1}{2}$ ponta, em demi-plié; com plié relevé en face.
- Preparação para tours nas grandes poses de 4ª e 2ª posição.
- Grand rond de jambe developpé na $\frac{1}{2}$ ponta en face.
- Preparação para tours de grand-plié da 5ª posição.

Allegro

- Sissonne simple en tournant com $\frac{1}{2}$ volta.
- Pas emboîté.
- Grand pas assemblés

Pontas

- Relevé numa perna, a 90º.
- Sissonne simple en tournant com $\frac{1}{2}$ volta.

3º PERÍODO

Allegro

- Grande sissonne ouverte com deslocação.
- Grand pas emboîté.
- Pas assemblé ao lado a 45º com $\frac{1}{4}$ volta.

Anexo 11

Planificação base do bloco de aula “ Notas com Dança”- 3º ano



Escola de Dança do Conservatório Nacional

Matriz de aula para a turma de 3ª ano | raparigas

Fase do Estágio: Lecionação Supervisionada

Datas de utilização: 23, 29 de outubro de 2013 e 3 de Janeiro de 2014

Objetivo Geral: A fusão dos processos do *Fazer* e do *Sentir*.

Objetivos Específicos: Após conversa informal com a professora titular, e de forma a ir ao encontro do trabalho que estava a ser desenvolvido em aula, entendeu-se por bem incidir na preparação técnica para o trabalho de pontas numa fase já intermédia em que o peso já se transfere de um apoio para dois, ou de um para outro. Neste sentido, incide-se no trabalho de *temps liés* para 5ª pos., por *petit développé* e *glissé*. No seguimento do reforço deste mesmo movimento, aplica-se a mesma movimentação ao *pas de valse* com ½ volta, *temps lies* em *enchainements de pirouettes en dehors*. Introduce-se no centro uma forte componente de exercícios de allegro, viajados e a partir das diagonais de forma a proporcionar uma crescente motivação também com o próprio exercícios em si.

Estratégia didático-pedagógica: Apelar aos sentidos e à envolvência emocional tendo a musicalidade como catalizador. Criar empatias entre música e movimento. Fazê-las escutar a música e fazê-las envolver-se com essa musicalidade.

Nota: Os conteúdos programáticos a seguir mencionados, estão redigidos segundo a nomenclatura do Método de TDC da Escola Inglesa por essa ser a formação base da estagiária. Durante a introdução desta matriz foram realizados “*build ups*” de acordo com o desenvolvimento das capacidades técnicas e introdução de novo vocabulário de acordo com a planificação trimestral da professora titular.

Aula realizada por : Ana Sofia Castanhinha

Conteúdos programáticos contemplados neste bloco de aulas

Warm -Up- De frente para a barra

Bat, tendus nas 3 direções, *attitude à terre* nas 3 direções, *Rises* em 1ª pos. e Equilíbrio em *pied à plat*, na posição de *retiré*. *Port de bras à la seconde* com ligação para *Cambré*. Equilíbrio final em *rise* em 1ª pos.

Warm- Up II- Pliés e Grand pliés - de frente para a barra

2 *demi pliés* e 1 *grand plié* nas posições 1ª, 2ª 4ª e 5ª pos. com *rond de jambe à terre* a fazer as transições das 4ª e 5ª posições, com dir. e esq. à frente correspondentemente. Equilíbrio em 1ª pos.

Pliés

Rise com coordenação de variados *port de bras* de braços. *Grand plié* com 1ª *Port de bras*, *relevés* e equilíbrio na posição de pés. Estrutura realizada em 1ª, 2ª 4ª e 5ª pos. *Port de bras en avant* na ½ ponta, *Port de bras en arrière* e de *côte*. Equilíbrio em *rise*, 1ª pos. braços em 1ª pos.

Bat. Tendu e temps liés

Bat. tendu devant a 2 tempos e com acento dentro, a 1 tempo, fechando com a ação de *plié*. *Petit developpé devant á terre* e a 45º e *temps lié en avant*. Estrutura repetida *à la seconde, derrière*.

Bat. tendus à la seconde com *full port de bras en dehors* e *temps lié en avant* para 5ª pos. e *demi-detourné*.

Bat. Jetés

Bat. Jeté a 2 tempos e a 1 tempo com acento fora, *bat, piqué* nas 3 direções.

Bat. en cloche e *temps lié en avant* para 5ª pos., *coupé derriere* e *pas de bourrée piqué* com ½ volta. Equilíbrio em 1ª pos. com braços em 1ª pos.

Rond de jambe à terre e Port de Bras- Preparação por petit developpé devant assemblé soutenu en dehors, prepara derriere

Rond de jambe á terre en dehors simples e duplo e *en fondu*. *Bat. releve lent devant* e *enveloppé* para *arabesque* a 90º. Inverso. *Port de Bras Allongé* e *pas tombé en arriere* para *cou de pied devant*. *Port de bras en avant, en arriere* e de *côte* na ½ ponta. Equilíbrio *en retiré* e *attitude devant*.

Bat. Fondu

Cou de pied devant, degagé devant en fondu e *releve* na perna de apoio. *Bat. fondu devant*. Repete nas 3 direções base. *Pas de bourrée pique* com ½ volta e equilíbrio *en attitude derriere*

Preparação para *pirouette en dehors e en dedans* de 5ª pos. (Polonaise)

NOTA: este exercício será descrito mais em pormenor pois revelou-se um bom estímulo para a resposta musical assim como na motivação da turma.

1(2-3)- *Releve devant*, fica, *plié*

2 (2-3)- Repete

3 (2-3)- Repete

4 (2-3)- *Pirouette en dehors*, fecha *derriere*

5-8- Repete com a perna esq.

1-4- %- Repete tudo preparando 1 vez e fazendo *pirouette* na 2ª vez e repete. Repete depois com a esq.

1(2-3)- *Pas de valse de côte*- esq.

2 (2-3)- Repete dir. de lado para barra

3 (2-3)- Repete de costas para a barra

4 (2-3)- *step* 5ª pos. com a esq, à frente para de frente para a barra

5-8- *classical walks* descrevendo um círculo por fora da barra até regressar ao mesmo local, preparando a outra 5ª pos. de pés.

%- Inicia tudo começando com a esq.

%- Repete em exercício separado no inverso com *pirouette en dedans*

Bat. Frappés

Cou de pied devant, degagé devant en fondu e releve na perna de apoio, 3 *bat. frappé devant* (3e4). Repete *à la seconde e derriere. Temps lié en avant e en arriere, de côte* para fora da barra e de regresso à barra, utilizando o movimento de *petit développé. Pirouette en dehors* e equilíbrio em *retire devant*.

Adagio

Bat. développé devant en fondu para pointe tendu devant, Port de bras en avant en fondu (mantém o *degagé devant*) e regressa ao eixo. *Temps lié en avant* para 5ª pos. por *petit développé*. Repete nas direções *à la seconde e derriere*. Sobe à ½ ponta, *coupé derriere e pas de bourrée courrus en tournant*.

Grand Battement (3/4- mazurka)

NOTA: este exercício será descrito mais em pormenor pois revelou-se um bom estímulo para a resposta musical das alunas assim como para a motivação da turma.

1(2-3)- *Grand bat. devant, pointe tendu* e fecha em 5ª pos.

2(2-3)- Repete

3 (2-3)- Repete, fecha *plié*

e4 (2-3)- *temps lié en avant por petit développé*, para *posé* para 5ª pos.

5-8- Repete *en arriere* com *temps lié en arriere*

1-4- Repete *à la seconde* com *releve*

5(2-3)- *Balancé de côte* para fora da barra

- 6 (2-3)- *Balancé* para de frente para a barra da barra
e7(2-3)- *Balancé* para outro lado, de lado para a barra.
8 (2-3)- *Temps lié en avant*, braço em 5ª pos.
%- Repete deste lado

Centro

Port de Bras e Adagio- croisé

Grand plié com *simple port de bras en dehors*, *Bat. Developpé devant* para *pointe tendu devant*. *Temps lié en avant* para 5ª pos., braços em 4ª pos. aberta, *Coupé derriere* com a perna esq. e *Pas de bourrée pique over* e *simple port de bras en dehors*.

4 *classical walks*, para os cantos espaciais para *step* para 1ª *arabesque*. *Port de bras en avant* e regressa com braços em 1ª pos. *rise* e braços abrem numa 4ª pos. aberta. Equilíbrio.

Bat. Tendu com assemblé soutenu en tournant en dedans - inicia croisé.

Bat. tendu devant a 2 tempos e com acento dentro, fecha em *plié* no último, braço em 3ª posição. *Temps lié en avant*, braços para 1ª *arabesque*. Repete *derriere* com *temps lié en arriere*, braço em pequena 3ª posição e *temps lié* braços para 4ª pos. linha aberta. *Bat. tendus under* (viaja para trás)- braços para 2ª posição. *Relevé devant, plié e pirouettes en dehors* de 5ª pos.

Balancés e Pirouette en dehors- 5ª pos. croisé- prepara degagé ao lado e coloca en attitude derriere à terre

NOTA: este exercício será descrito mais em pormenor pois revelou-se um bom estímulo para a resposta musical das alunas assim como na motivação da turma.

- 1(2-3)- *balancé de côte*, braços em 4ª posição, linha aberta
2 (2-3)- Repete para o outro lado
3-4- repete com braços em 3ª posição
5- *step de cote* para a dir., braços abrem em 2ª pos.
ee6- *Pas de bourrée over, bras bas*, braços fazem 1ª *port de bras*
7-8- *Temps lié en avant* para 5ª pos., braços em 1ª pos., *plié*
1-2- *Releve devant* (com esq.), *plié*, braços em 3ª posição
3-4- *Pirouette en dehors* de 5ª pos. braços em 1ª pos. (a *pirouette* fecha *devant*), termina em 5ª *devant*
5-6- Repete a *pirouette*, (a *pirouette* fecha *derriere*)
7-8- *Degagé à la seconde e preparatory position*
%- Outro lado

Pas de valse com ½ volta, da diagonal

% Diagonal de *pas de valse*, por *glissé en avant* e *petit developpé en arriere*

Petit sautés

Petit sautés em 1ª pos. 2ª pos. *Changement de pied* e *soubresaut vollé* linha *croisé*, viajando *en avant*.
Inverso.

Grand allegro- na diagonal

NOTA: este exercício será descrito mais em pormenor pois revelou-se um bom estímulo para a resposta musical das alunas assim como na motivação da turma.

%- Diagonal de *temps leves en arabesque, retire derriere*

%- Diagonal de *temps levé en arabesque* e *balancés en tournant*

%- Diagonal de *tombe pas de bourrée over, grand jeté*

1-2 *Temps leve* em 1º *arabesque, temps leve en retire derriere*

3-4- *Temps leve* em 1º *arabesque, balancé en tournant*

5-8- 4 *balancés de cote*

1-3- 3 *pas de valse* com ½ volta (“mão pela saia”, mão “manda beijinho”)

4- Alonga os braços *arabesque, em degagé derriere en fondu*

1-4- Corre para o centro da sala

5-6- *Releve devant, plié*

7-8- *Pirouette en dehors* ou *pas de chat* terminando em 4ª pos. *lunge*.

Galops Temps leves com Direcções

4 *Soubresaut* e 4 *galops en avant* linha *effaccé*. Repete com a outra perna mudando a direcção, para *en face* e deslocação para o outro canto. Repete mudando para outra diagonal, 6 *temps leves en retire derriere* descrevendo um círculo e corrida para sair...

Changement en tournant - Inicia croisé

7 *Changements de pied* de *croisé* para *croisé* (vira ¼ de volta a cada 2 *changement de pied*). 8-Fica no *plié*. Repete virando para o outro lado.

Reverence

Anexo 12

Planificação base do bloco de aula “ Notas com Dança”- 4º ano



Escola de Dança do Conservatório Nacional

Matriz de aula para a turma de 4ª ano | raparigas

Fase do Estágio: Lecionação Supervisionada

Datas de utilização: 23, 29 de outubro de 2013 e 3 de Janeiro de 2014

Objetivo Geral: A fusão dos processos do *Fazer* e do *Sentir*.

Objetivos Específicos: Após conversa informal com a professora titular e de forma a ir ao encontro do trabalho que estava a ser desenvolvido em aula, entendeu-se por bem incidir na preparação técnica dos seguintes conteúdos: Consolidação do trabalho na ½ ponta em apenas um apoio, *pas tombé*, *full soutenu* e direções do corpo com poses.

Estratégia didático-pedagógica: Apelar aos sentidos e à envolvência emocional tendo a musicalidade como catalizador. Criar empatias entre música e movimento. Fazê-las escutar a música e fazê-las envolver-se com essa musicalidade. Planificação de exercícios muito dançados, tanto na barra quanto no centro com enfoque no uso dos exercícios de *allegro* com bastantes deslocações espaciais a partir da diagonal. Quando necessário, fazer as alunas cantarolar as músicas dando *pathos* à voz, entoações e dinâmicas necessárias para entenderem que assim como o movimento, também a música pode *dançar* com as alunas.

Nota: Os conteúdos programáticos a seguir mencionados, estão redigidos segundo a nomenclatura seguida no Método de Técnica de Dança Clássica da Escola Inglesa, por essa ser a formação base da estagiária. Durante a introdução desta matriz foram realizados “*build ups*” de acordo com o desenvolvimento das capacidades técnicas e introdução de novo vocabulário de acordo com a planificação trimestral da professora titular.

Aula realizada por : Ana Sofia Castanhinha

Warm Up- de frente para a barra.

Bat. tendu en croix, bat. tendu á la seconde com transferindo o peso para a outra perna com ação de *plié*. *Port de Bras de côte* para o lado esq. passando para *cambré*, braço vai 3ª no *cambré* e regressa ao eixo, braço abre em 2ª pos. e pousa na barra. Retire com movimentação da coxo-femural em rotação *in out*. Equilíbrio no *retiré*. *Degage derrière* com a perna dir. e *port de bras allongé*

Pliés - de lado para a barra- inicia em 2ª pos.

Demi-plié, e grand pliés com coordenação de trabalho de braços. *Port de bras de côte* para a barra em *degagé á la seconde* e repete para fora da barra. *Port de bras en avant, Port de bras en arrière*, usando apenas "upper back". *Port de bras en rond en dedans*, apenas *upper back* e repete *en dehors*

Battement Tendus e Battement. Jetés

Bat. tendu devant a 2 tempos e a 1 tempo com acento musical dentro. *Temps lié en avant* com ½ volta e fecha *plié*. *Relevé* em 5ª pos. e *full soutenu en dedans*. Repete o inverso com *full soutenu en dehors*. *Bat. Glissé á la seconde* fechado em 1ª com coordenação de *full port de bras* de braços. *Flic- flac* em *dehors* e em *dedans*. *Bat. tendu effaccé devant, ecarté derriere, effaccé derriere, ecarté devant*, fecha no *plié*.

Rond de Jambe à terre

Rond de jambe à terre en dehors e com ¼ de volta, para fora da barra. *Port de bras Allongé* e regressa ao eixo. *Arabesque Fouetté of adage* por fora da barra, fecha *devant* ao chegar ao outro lado. Inverso.

Bat. Fondu e Rond de Jambe en l'air

Bat. fondu devant com 1ª *port de bras*, *bat. fondu* na perna de apoio e abre *á la seconde* em *demi grand rond de jambe en l'air en dehors*, alongando a perna de apoio. Duplo *rond jambe en l'air en dehors*. Repete o inverso. Repete na ½ ponta. *Pas tombé en avant* para 2ª *arabesque, degagé e temps lié en arriere, demi rond de jambe en dehors*. Repete o inverso.

Duplo *fondu* na ½ ponta com direções do corpo: *effaccé devant, ecarté derriere, effaccé derriere*. *Assemblé soutenu en dedans e tournant*. *Port de Bras en rond* na ½ ponta *en dedans*.

Bat. Frappé e Petit Battement

Bat. frappé single e duplo nas 3 direções na ½ ponta. Repete descendo para *pointe tendu en fondu* na perna de apoio. *Petit battement devant* para *pointe tendu devant en fondu* nas várias direções do corpo: *effaccé devant, ecarté derriere, effaccé derriere*. *Changement de pieds e pirouette en dehors*.

Rond de Jambe en l'air e Grand Battement

NOTA: Este exercício será descrito mais em pormenor pois revelou-se um bom estímulo para a resposta musical das alunas assim como para a motivação da turma.

1-4-3 *Pas de Valse de côté* fora da barra, para a barra, fora da barra e *step* na perna da barra para *petit développé* com a perna de trabalho, ao lado a 45º

e5e7- 3 *rond de jambe en l'air en dehors*

8- *Fecha derriere*, 5ª pos.

1-8- Repete o inverso (fora, dentro, trás e *développé* lado+ *rond de jambe en l'air en dedans*)

e1e2- 2 *Grand bat. devant* (acento dentro), braço em 5ª posição.

e-3-4- *Grand bat. enveloppé* para *arabesque*

e5-8- Repete os *grand bat.* e *enveloppé* para *devant*

1-4- 2 *Grand bat.* ao lado (mais lento...mais controlado...)

e5- *Temps lié en avant* para 5ª pos. *en avant*

e6- “ *em arrière*

e7- “ fora da barra

e8- “ dentro e *demi detourné* para o outro lado.

%- Repete tudo deste lado fazendo *step croisé* para fora da barra- *presentation position*

Centro

Adagio

Grand plié com 4º *port de bras* de braços. Rise e bat. *Developpé devant*. *Grand rond de jambe en l'air en dehors*. *Pas de basque* e *port de bras allongé* regressando ao eixo. *Pose para attitude derriere e promenade en dedans*. *Pas de bourrée piqué* e *port de bras en avant e en arrière*, *pas de bourré courrus* viajando e pose final em *step* para *arabesque à terre*.

Rond de jambe à terre

%- Estrutura semelhante ao exercício realizado na barra

Balancés e Pirouette en dehors- 5ª pos. croisé

NOTA: Este exercício será descrito mais em pormenor pois revelou-se um bom estímulo para a resposta musical das alunas assim como para a motivação da turma.

1-2(2-3)- *balancé en avant e en arrière*, braços em grande pose.

3-4- repete

5-8- *Pas de valse de côté* com braços em 3ªs posições opostas

1-4- Repete com ¼ de volta

e5-6- *Step*, *Pas de bourré over*, 1º *Port de Bras*

7-8- *Releve* na 5ª pos., braços em 1ª pos., *demi-plié*

1-2- *Releve devant, plié*, braços em 3ª pos., *demi-plié*

3-4- *Pirouette en dehors*, braços em 1ª pos. (a *pirouette* fecha devant)

5-6- Repete a *pirouette*, braços em 3ª pos. (a *pirouette* fecha derriere)

7-8- Alonga, abre ao lado e fecha *preparatory position*

1-1-8- Repete fazendo dupla *pirouette en dehors*.

%- Outro lado

% Repete com *pirouette en dedans*

Petit sautés

Petit sautés em 1ª pos, 2ª e *changement de pied* com ¼ de volta. *Soubresaut vollé en avant e en arrière*.

Echappés

Echappé changé para 4ª pos. e *échappé sauté changé* para 2ª pos. com ¼ de volta e ½ volta.

Enchaînement de Medium Allegro- Galops, temps levé e pas de chat cénico

NOTA: Este exercício será descrito mais em pormenor pois revelou-se um bom estímulo para a resposta musical das alunas assim como para a motivação da turma.

ee1-2- *Pas de bourré ouvert* em 2ª pos., salta fechando em 5ª pos.

ee3-4- Repete

ee5-6- Repete

7e8- 3 *petit jetés derriere*, d.e.d.

e1-4- *Passé en avant* para 4 s *chassé sauté en avant* em 4ª linha *effaccé*- canto 1

e5- *Chassé en avant*

e6- *Pas e bourrée over* (trás para frente)

e7-8- *Soubresaut grand changement*

%- Inicia tudo para a esq.

Grand allegro- na diagonal

NOTA: Este exercício será descrito mais em pormenor pois revelou-se um bom estímulo para a resposta musical das alunas assim como para a motivação da turma.

%- Diagonal de *temps leves en arabesque, retire derriere*

%- Diagonal de *temps levé en arabesque e balancés en tournant*

%- Diagonal de *tombe pas de bourrée over, grand jeté*

1-2 *Temps levé em 1º arabesque, temps leve en retire derriere*

3-4- *Temps levé em 1º arabesque, balancé en tournant*

5-8- 4 *pas de valse de côte*

1-4. Repete os *temps leves*

5ee6- *Tombé, pas de bourrée over*

e7-e8- 2 *Grand jetés*

Batterie

Entrechat quatre e changement battu

Reverence

Anexo 13

Planificação base do bloco de aula “ Palavras com Emoção”- 3º ano



Escola de Dança do Conservatório Nacional

Matriz de aula para a turma de 3ª ano | raparigas

Fase do Estágio: Lecionação Supervisionada

Datas da prática pedagógica: 22 e 29 de janeiro, 20 e 25 de fevereiro e 12 de março de 2014

Objetivo Geral: A fusão dos processos do *Fazer* e do *Sentir*.

Objetivos Específicos: Insiste-se no trabalho de *Temps liés* para 5ª pos., nas direções do corpo, e no trabalho na ½ ponta na barra e “*center practice*”. Pretende ser uma aula muito dinâmica espacialmente e muito dançante. O seu principal objetivo é a promoção da expressão e do prazer de dançar. Apelar à respiração, envolvimento expressivo no trabalho técnico e qualidade dançante.

Estratégia didático-pedagógica: Realização de exercícios com dinâmicas musicais variadas e versatilidade espacial, mesmo na barra. Uso de Palavras chave: **Cativar, Sentir, Apaixonar**. Estas palavras serão repetidas durante a aula como estratégia para alcançar o objetivo pretendido. Será pedido às alunas que, de cada vez que ouçam as palavras chave, tentem obedecer, como se de uma correção física se tratasse. Mais tarde, através da distribuição de cartões com “Palavras com Emoção” com a inscrição de uma palavra, todas as alunas serão estimuladas a fazer corresponder a sua prestação técnica com a palavra emoção inscrita no cartão.

Nota 1: A estratégia que se apresenta foi também utilizada nas aulas de preparação para teste prático. Essa aula, em particular, é de planificação da professora titular e não será, por essa razão, anexada.

Nota 2: Os conteúdos programáticos a seguir mencionados, estão redigidos segundo a nomenclatura seguida no Método de Técnica de Dança Clássica da Escola Inglesa, pois essa é a formação base da estagiária. Durante a introdução desta matriz foram realizados “*build ups*” de acordo com o desenvolvimento das capacidades técnicas e introdução de novo vocabulário de acordo com a planificação trimestral da professora titular.

Aula realizada por : Ana Sofia Castanhinha

Warm Up

Bat. tendu en croix e temps lié, transferindo o peso para a outra perna. Inverso. *Port de Bras de côte* passa para *cambré*, braço vai 3ª no *cambré* e regressa ao eixo. *Retire* e ação de “in out” com equilíbrio na posição de *retiré en pied à plat* e na 1/ ponta. *Degagé derrière* com a perna dir. e *port de bras allongé*. *Port de bras en arrière* e regressa ao eixo.

Pliés

Demi-plié e *grand pliés* nas posições 1; 2ª 4ª e 5ª. Articulação com duplo *rise* e *port de bras* na ½ ponta: *en avant*, *en arriere* e *de côte*. Equilíbrio em 5ª pos., braços em 3ª pos.

Battement Tendus e Battement. Jetés

Bat. tendu a 2 tempos e a 1 tempo. *Temps lié en avant* e *en arriere* e *rond de jambe á terre en dehors*. Inverso. Repete com *Bat. Jeté*. *Bat. jeté* com direções do corpo: *effaccé devant*, *ecarté derrière*, *croisé devant* e *demi detourné en dehors*. Inverso do exercício do outro lado.

Bat. Fondu e Rond de Jambe en l'air

Bat. fondu devant, com 1º *port de bras* de braço. *Demi-Plié* na perna de apoio e abre *á la seconde* em *demi grand rond de jambe en l'air en dehors*, alongando a perna de apoio. *Duplo rond jambe en l'air en dehors*. Inverso. *Duplo fondu* na ½ ponta *effaccé devant*, braço *full port de bras*. Repete *ecarté derrière*, fecha 5ª pos. e repete *croisé devant*. *Demi detourné en dehors*. Inverso do exercício.

Bat. Frappé e Petit Battement

Bat. frappé single e duplo nas 3 direções. Repete com descida e *fondu* na perna de apoio. *Petit battements serré devant*, perna vai subindo desde *coud de pied devant* até *retiré devant*. Poses em *degagé devant en fondu*, na direção *effaccé devant*, repete virando *ecarté derrière* repete *croisé devant*. *Changement de pied* com volta por fora da barra, *relevé devant* e *pirouette en dehors*.

Rond de Jambe en l'air e Grand Battement

Rond de jambe en l'air en dehors. Repete *en dedans*. Repete tudo na ½ ponta. *Grand bat. devant* (acento dentro), *grand bat. enveloppé para arabesque*. Repete o inverso. *Grand bat. à la seconde. temps lié* para 5ª pos. na ½ ponta, *en avant*, *en arriere*, *de côte* para fora da barra, repete para a barra e *demi detourné en dehors*. Repete o inverso do exercício. Termina em *preparatory position*.

No centro...

Port de Bras Adagio e

1st Set de *Port de Bras de Cecchetti**. *Grand plié* com braços a fazerem o 4º *port de Bras*. *Bat. developpé devant*, *en fondu* nas 3 direções e *temps liés en avant*, *en arriere* e *de côte*.

Rond de Jambe à terre

R.d.j. en dehors com $\frac{1}{4}$ de volta. *Temps lié en avant*, fica em *degagé derriere* com a perna esq. atrás e *Port de Bras Allongé*. Inverso. *Port de Bras en avant*, braços regressão em 4ª posição, linha aberta. *Pas de basque en dehors* para *attitude derrière*, linha *croisé*, *promenade en dedans*, *arabesque*, *linha effacée* e *pas de bourée piqué*.

Pirouette de 2ª pos.

Relevé na 5ª pos., *en face*, braços em 1ª pos., abre *à la seconde*, a perna dir. braços abrem em 2ª pos. Pousa em 2ª pos (pequena 2ª pos.) e *Pirouette en dehors* de 2ª pos. *Pas soutenu en dedans*, *en tournant* e corrida em círculo até regressar aos lugares. Repete com outra perna. Repete com *pirouette en dedans*.

Enchaînement de Petit Allegro

Petits changements, *échappé sauté* em 2ª pos., *Pas de bourrée over* (viaja para a dir.) fica com a perna esq. à frente. Repete para outro lado. *Petit jetés derrière* com $\frac{1}{4}$ de volta.

Balancés da diagonal com $\frac{1}{2}$ volta

% diagonal

Enchaînement de Midle Allegro e Tours

NOTA: Este exercício será descrito mais em pormenor pois revelou-se um bom estímulo para a resposta expressiva das alunas. Mostraram bastante prazer em dança-lo.

e1-e4- 4 *glissades under e over* alternadamente

e5- *Under*

e6e7e8- 3 *pas de chat*, braços subindo para 4ª pos.

e1-2- 2 *Galops en avant* para linha *croisé*

e3-4- 2 *galops en arriere* para *effacé derriere*, recua

e5-6- *Step en avant*, *assemblé devant passe* (perna esq. passa para *devant* no ar, termina *croisé*)

7-8- *Relevé* na 5ª pos. com braços na 5ª pos. linha *allongé*.

Enchaînement de Grand Allegro (en Manége) (em roda)

NOTA: Este exercício será descrito mais em pormenor pois revelou-se um bom estímulo para a resposta expressiva das alunas. Mostraram bastante prazer em dança-lo.

e1-e2- *Temps levé en arabesque*, *temps levé en retire*

e3-e4- *Temps levé en arabesque*, *step pas de chat*

e5-8- Repete com outra perna

e1-e2- *Tombé pas de bourrée over*

e3-4- *Full Soutenu e step* para *degage devant*

e5e8- 4 *posé tour en dedans*

1-4- 4 *balancés de côte* (d.e.d.e.)

5e6- *Tombe pas de bourré over*

e7e8- 2 *pas de chat*, braços 3ª e 4ª grande pose

1-8- Corrida para as duas diagonais

Batterie. Echappé battu

Relevé em 5ª pos. e *echappé battu changé*.

Reverence

Anexo 14

Planificação base do bloco de aulas “ Palavras com Emoção”- 4º ano



Escola de Dança do Conservatório Nacional

Matriz de aula para a turma de 4º ano | raparigas

Fase do Estágio: Lecionação Supervisionada

Datas da prática pedagógica: 22, 29 de janeiro e 25 de março de 2014

Notas gerais: Apelar muito ao foco e direção da cabeça assim como ao prolongamento do gesto em todo o trabalho de braços. Começar a dançar com graça e qualidade. Sempre! Saber organizar o início do exercício, colocando pé de base em primeiro lugar e depois o pé de apoio. Saber terminar o exercício com projeção no olhar e direção da cabeça, bem definida. Criar linhas que projetem a energia, o prazer e a expressão.

Objetivos Gerais: Insiste-se no trabalhos de *temps liés* e *tours*, como a ação de *full detourné* e prep. para *fouetté*. Trabalha ainda a *supless* de *port de bras* ao nível da parte superior das costas e consequente trabalho do braço e da mão. Pretende ser uma aula muito dinâmica especialmente e muito dançante. O seu principal objetivo é a promoção da expressão e do prazer de dançar. Apelar à respiração, envolvimento musical e qualidade dançante.

Estratégia Base: Exercícios com dinâmicas musicais e versatilidade espacial, mesmo na barra. Uso de Palavras chave: Cativar, Sentir, Apaixonar. Estas palavras serão repetidas durante a aula como estratégia para alcançar o objetivo pretendido. Será pedido às alunas que, de cada vez que ouçam as palavras chave, tentem obedecer, como se de uma correção física se tratasse.

Nota 1: A pianista não pode comparecer, pelo que foi pedido pela professora titular que a aula fosse acompanhada por CD. Fez-se compilação musical de acordo com a planificação da aula.

Nota 2: Os conteúdos programáticos a seguir mencionados, estão redigidos segundo a nomenclatura seguida no Método de Técnica de Dança Clássica da Escola Inglesa, pois essa é a formação base da estagiária. Durante a introdução desta matriz foram realizados “*build ups*” de acordo com o desenvolvimento das capacidades técnicas e introdução de novo vocabulário de acordo com a planificação trimestral da professora titular.

Aula realizada por : Ana Sofia Castanhinha

Warm-Up I - Música: *Barre au sol* Fx. 1

Enrolamentos das costas. *Bat. tendus* nas 3 direções a 2 tempos com e sem a ação de fechar no *plié*. *Rises* e equilíbrios nas posições 1ª e 2ª pos. Transferências de peso em 2ª pos. com *grand plié*.

Warm up II - Música: *La danse par le disc* 4- Fx. 27

Bat. tendus com acento fora e rotação coxo-femural, paralelo e *en dehors*. Repetição nas 3 direções. *Bat. tendu á la seconde* com *port de Bras de côte*. *Grand plié* e *Rise* nas 1ª e 2ª posições de pés.

Pliés- Música: *My turn* Fx. 1

Demi-plié com $\frac{3}{4}$ da ponta no pé dir e depois no esq. usando a coordenação do trabalho de braços. *Grand plié* com *simple port de bras*. *Port de bras upper back en avant e en arriere*, na $\frac{1}{2}$ ponta. Repete nas posições 1ª, 2ª 4ª e 5ª pos. Equilíbrio em *arabesque* a 60º

Bat. Tendu- Música - *My turn*- Fax. 10

Bat. tendu devant a 2 e a 1 tempo, fechando com ação do *plié*. *Relevé, coupé derriere, releve* com $\frac{1}{2}$ volta. *Temps lié en avant* para 5ª pos. *Full detourné*. Inverso. *Bat. relevé* e *bat. tendu* com direções do corpo: *efaccé devant, ecarté derriere, efaccé derriere, Assemblé soutenu en dedans*. *Port de bras upper back, en avant* com *cou de pied devant*. *Petit developpé* para *pique* 5ª pos. e equilíbrio no *arabesque* a 90º

Bat. Tendus com acento dentro- Música: *Laurent Chouckroun* Fx. 16

Bat. tendus subindo ao *cou de pied devant*, na $\frac{1}{2}$ ponta. Repete nas 3 direções. *Flic-Flac en dehors*. Inverso. *Pirouette en dehors*. Repetição com dupla e repete *en dedans*.

Bat. Jetés- Música: *My turn*- Fx. 34

NOTA: Este exercício será descrito mais em pormenor pois revelou-se um bom estímulo para a resposta musical e de expressão das alunas, que pareceram gostar do exercício e o desempenharam com prazer.

1-2- 2 *Bat. pique devant*

3-4- “ *à la seconde*

5-6- “ *derrière*

7-8- 2 *bat. en cloches*, frente, trás

1-8- Repete o inverso

1-6- 6 *bat. jeté en cloche*

7-8- 2 *Bat. Piqués devant*

1-4- 4 *bat. en cloche*, terminando no *plié* na perna de apoio

5- Fecha 5ª pos. na $\frac{1}{2}$ ponta

6- *coupé derriere*

7- Releve no *cou de pied*, com ½ volta e passando para *cou de pied devant*

8- Fecha com *plié*

%- Repete tudo deste lado

1-7- 7 Bat. *Glissé à la seconde*, fechando no 7 em 5ª *derriere* com *plié*, *full port de bras en dehors*

8- Alonga

1-8- Repete en *dedans*

1-4- Bat. *jeté*, *piqué*, *pique* e fecha- *effacé devant*

5-8- % *Ecarté derriere*

1-4- % *Effacé derriere*

e5-8- *Assemblé soutenu en dedans*

1-32- Repete os *glissés à la seconde* e os *bat. piques* com direções do corpo

Rond de Jambe à terre -Música: *My Turn* - Fx. 3

Assemblé soutenu en dehors e en dedans, r.d.j. à e terre en dehors single e duplo com respiração com *peq. cambré*. *Grand rond de jambe en l'air en dehors*, na 1/2 ponta. *Jeté en rond en dehors e passé en avant*. Inverso. *Port de bras en rond en dedans e en dehors* na ½ ponta. *Port de bras upper back en avant e en arriere* e repete com *cou de pied devant e derriere*. *Port de Bras allongé*. Equilíbrio *Arabesque*, *passé retiré* para virar para outro lado, *temps lié en avant* para 5ª pos. *Full detourné*. Equilíbrio final em *arabesque*

Temps Releve com Rond de Jambe en l'air e Bat. Fondu- Música: *My turn* Fx. 17

Temps relevé en dehors, rond de jambe en l'air, duplo *fondu devant* na ½ ponta, *pas Tombé en avant* regressando à mesma perna. Repete nas 3 direções.

Bat. Frappé e Petit battement - Música: *La danse par le Disc*. Vol 4. Fx. 19

Bat. Frappés duplos nas 3 direções, *coupé over coupé under, Flic- flac en dehors*. Inverso. *Petit Battement devant e derriere, balloté* no alinhamento *effacé devant*, terminando em *pointe tendu devant en fondu, relevé* para *Petit bat. serré* na linha *effacé devant, degagé devant en fondu e relevé attitude devant*.

Adagio- Música: *Ballet Intensive from Moscow - Dimitri Roudnev e Marina Stolyar*. Fx. 28

Grand plié (apenas descida), sobe para *retiré* na ½ ponta, *temps relevé e abre ao lado, relevé* na perna de apoio, *Demi Grand rond en dehors* para trás para *arabesque*. *Enveloppé* para *devant e pas Tombé* para *arabesque*. *Fouetté rotation* para *devant* no outro lado, *bat. tendu e fecha ½ ponta*. Repete ao lado. *Developpé derriere e Demi Grand rond de jambe en dedans, Retiré, Coupé degagé devant* com a perna da barra- *effacé, Balloté, relevé attitude devant, Fecha devant*, na ½ ponta. *Port de bras en rond en dedans e en dehors, Temps lie en avant* para 5ª pos. *Full detourné, Relevé devant, Fouetté en dehors*.

Grand battement e Fouetté - Música: *Music for the Ballet Class* Fx. 28

Grand Bat. fecha o último em *plié*, *pirouette en dehors*, *pas de valse de côté* para fora da barra, dentro, fora, *step* para *cou de pied devant*, *Fouetté por temps relevé*. Inverso.

Coupé fouetté Racourcci + Relevés e Poses- Música: *La danse par le disc Vol. 4* - Fx. 6

NOTA: Este exercício será descrito mais em pormenor pois revelou-se um bom estímulo para a resposta musical e de expressão das alunas, que pareceram gostar do exercício e o desempenharam com prazer.

1-2- *Coupé fouetté racourcci under*

3-6- repete mais duas vezes

7e8- *Pas de bourrée pique over*

1-8- Repete

1-2- *Relevé devant, plié (petit retire)*

3-4- *Relevé derriere, plié*

5-6- *Relevé devant, plié*

7-8- *Relevé devant* com ½ volta e saindo da barra, braços sobem para 5ª pos. (Vira costas à barra)

e1-2- *Posé en avant* para 5ª pos.

e3-4- *Posé en avant* para 5ª pos.

5-8- Corrida e troca de barras (As alunas trocam de lugar)

%- Repete tudo um pouco mais rápido com a perna esq.

e1-e8- *Posé para cou de pied* 4 relevés em *cou de pied derriere*

e1-8- Outro lado

1-8- Com *arabesque*

1-8- Com *arabesque*

No centro...

Port de Bras de Cecchetti* e Adagio- Música: *Aly Tejas- Tribute to...* Fx. 32

2ª Set de *Port de Bras de Cecchetti*. *Grand plié* com *port de Bras* de 4ª aberta para 1ª e 4ª aberta novamente. *Relevé* e *vira en face e effaccé*. *Retiré devant e developpé*- linha *effaccé*. *Grand rond de jambe en l'air en dehors*. *Petit developpé devant* com a perna esq. e *step en avant*, fica em *degagé derriere*, braços em 4ª pos, linha aberta. *Port de Bras Allongé, arabesque*. *Epaulé, Fouetté rotation*, perna fica *devant*, braços em grande pose.

Bat. Tendus - Música: *Aly Tejas, tribute to...* Fx. 17

Estrutura semelhante ao exercício da barra

Grand Bat. Pirouettes en dedans- Música: *Music for the Ballet Class*- Fx. 35

3 *Grand Bat. devant*, e fechar *plié* no último, braços em 4ª pos., *full detourné*, braços abrem em 3ª pos., *Glissade over, under, over*, e *Grand bat. developpé à la seconde*.
Chassé en avant para *degagé derriere* linha *croisé*, braços em 4ª pos. Pousa em 4ª *lunge*, *Pirouette en dedans*, *Full detourné*. *Pas de valse de côte* com ¼ de volta, d.e.d.e e *Step e full detourné*, braços em 5º pos.

Pirouettes en dehors de 4ª pos.- Música: *Music for the Ballet Class*- Fx. 34

Relevé devant, *Pirouette* de 4ª pos. *en dehors*, *full detourné*, *bat. tendu devant* e pousa 4ª *lunge*
Pirouette en dedans.

Petit Sautés- Música: *Aly Tejas, Tribute to...* Fx.13

Soubresaut vollé en avant e en arrière, *changement de pieds*, *Petit sissonne devant e petit assemblé devant*, *Echappé sauté battu*. *Galops en avant*, *galops en arriere*, *temps levé retire derriere* e repete (com ½ volta e mais ½ volta) *coupé assemblé under*.

Medium Allegro - Música: *Aly Tejas, Tribute to...* Fx.13

NOTA: Este exercício será descrito mais em pormenor pois revelou-se um bom estímulo para a resposta musical e de expressão das alunas, que pareceram gostar do exercício e o desempenharam com prazer.

e1-2 *Glissade derriere, pas jeté*

e3-4- *Temps levé e coupé assemblé under*

e5e6- 2 *galops en avant* linha *croisé* canto 1

7e8- 2 *steps en avant e assemblé devant passé. elancé*. Fica *croisé*

e1-2- *Galops en arriere* com a perna de trás, manda beijinho

e3-4- Vira de costas para público (por longe dele) *galops* com a outra perna braços *demi secode*

e5-6- Repete o *galops* para trás

e7-8- *Assemblé under*

e1-2- *Glissade derrière, pas jeté*

e3-4- repete para outro lado

e5-e6-e7- 3 *pas jetés* com mudança de direção, cantos

ee8- *Coupé over e assemblé devant*

e1-2- *Glissade derriere e petit sissonne derriere*

e3-4- *Coupé derriere e assemblé under*

5-6- Salta para 4ª pos. *pirouette en dehors* de 4ª pos.

7-8- Termina 4ª pos. *lunge*

Grand Allegro (duas a duas) - Música: *Josu Gallastegui, Curtain call*, Fx. 20

NOTA: Este exercício será descrito mais em pormenor pois revelou-se um bom estímulo para a resposta musical e de expressão das alunas, que pareceram gostar do exercício e o desempenharam com prazer.

e1-e3- 3 *Galops en avant*, linha *effaccé*

4- *Temps levé arabesque*

e5-8- Repete para outro canto

1-2- *Galop temps levé en arabesque*

3-4- Repete para outro lado

5-8- Dá a volta uma à outra, braços em 3ª pos. e ficam viradas para canto 1 e 2 , na mesma linha

e1.e2 *Galops, e temps levé en arabesque* (afastam-se)

e3-4- *Step en avant, pas de chat*

5-8- Repete para outro lado(aproximam-se)

1-4- Corridinha

5-8- Inventa uma posição

Posé tour en dedans- Música: : *Josu Gallastegui, Curtain call, Fx. 21*

Reverence- Música: : *Josu Gallastegui, Curtain call, fx. 12*

Anexo 15

“Flores com mensagens dentro”- Mensagens selecionadas

Sente a tua Dança!

Faz com significado!

Envolve-te na tua Dança!

Cativa quem te vê!

Dança com a tua alma. Isso
nota-se!

Faz com que te vejam: Dança
com amor!

Inspira-te quando Danças!

Dança muito melhor que
ontem. Vais ser mais feliz!

Dançar com o corpo não chega!

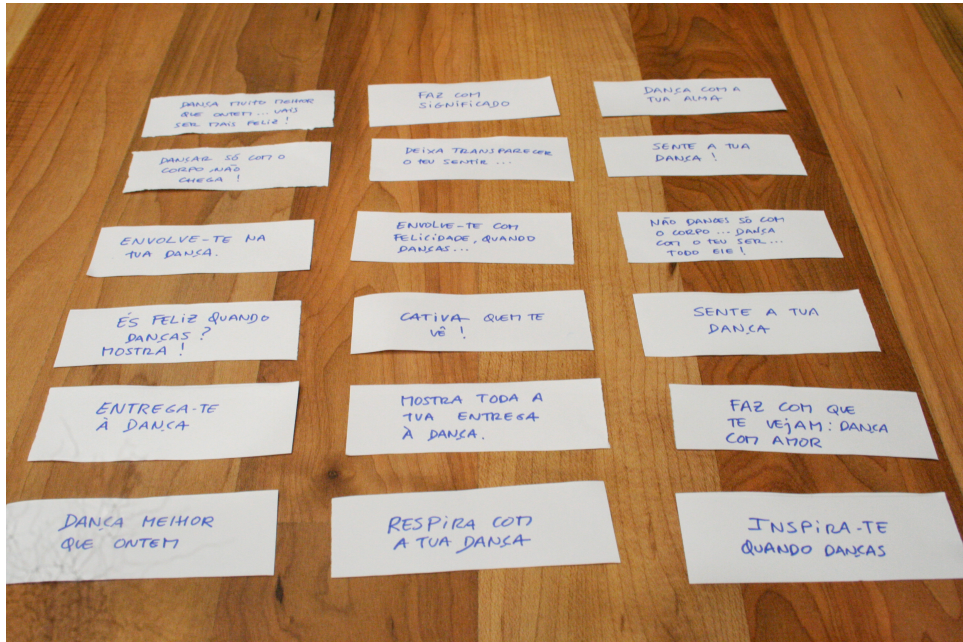
Mostra toda a tua entrega à
Dança!

Respira com a tua Dança!

És feliz quando Danças?
Mostra!!!

Anexo 16

“Flores com mensagens dentro”- Registos Fotográficos





Anexo 17

Relação dos objetivos principais do Relatório com os objetivos específicos das etapas do Estágio

1 Objetivo Geral : Enriquecer o processo ensino-aprendizagem através da fusão dos processos do Fazer e do Sentir				
5 Objetivos Específicos				
Integrar a componente emocional do centro da aprendizagem	Estimular o prazer de Dançar	Desenvolver e reforçar a motivação das aulas de TDC	Desenvolver a relação didático-pedagógica pelo uso discursivo: <i>Pathos</i>	Ampliar e enriquecer a prática pedagógica num contexto de excelência
Desenvolver aspetos relacionais com os intervenientes				Compreender as características técnico-artísticas dos alunos
Compreender as dificuldades de envolvimento emocional na prática da TDC			Desenvolver o poder discursivo pelo uso do <i>Pathos</i> e <i>Logos</i>	Compreender a tipologia de aula usada pela professora titular
Aplicar estratégias específicas para o sucesso dos objetivos principais do Estágio				Desenvolver a compreensão da anatomia e fisionomia das alunas
Contacto direto com os intervenientes		Desenvolver a correção técnico-artística através do toque e feed-backs positivos		Compreender as particularidades do Método Vaganova
Promover um ambiente afetivo, positivo e otimista				Desenvolver as correções pelo toque e feed-backs
Desenvolver o poder discursivo				
Desenvolver o “olho clínico”				

	Observação estruturada
	Lecionação Acompanhada
	Lecionação Supervisionada

Anexo 18

Protocolo de aceitação da participação em registos fotográficos e videográficos

Para: Os Encarregados de Educação dos alunos
do 3º A e 4º A ano da
Escola de Dança do Conservatório Nacional.

Assunto: Autorização para a captação de imagens, no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, pela Escola Superior de Dança, do IPL.

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

No âmbito de mais uma etapa referente ao Curso de Mestrado em Ensino de Dança, pela Escola Superior de Dança, encontro-me a desenvolver o meu estágio profissionalizante com as turmas 3º A e 4º A da Escola de Dança do Conservatório Nacional. A minha matéria de estudo e de investigação recai sobre a área da Técnica de Dança Clássica e abraça particularmente a seguinte temática: “Fazer, dançar, de dentro - A Fusão entre os processos do **Fazer** e do **Sentir**”. No seguimento desta investigação solicito a Vexa. que autorize a captação de imagens através de fotografia e/ou filme, da sua educanda no contexto da aula de Técnica de Dança Clássica. Todas as imagens recolhidas, serão exclusivamente usadas para fins relacionados com a exposição do meu Relatório Final de Estágio aos arguentes e jurados, aquando a situação de defesa do mesmo, garantindo desde já a V.Exa. que nenhuma imagem será divulgada em qualquer rede social ou outro meio de comunicação.

Para que possa avançar com a captação de imagem, será necessária a sua autorização por escrito, tendo Vexa. de assinar a declaração abaixo inserida.

Com os melhores cumprimentos e agradecendo antecipadamente a atenção dispensada,

(Ana Sofia Castanhinha)

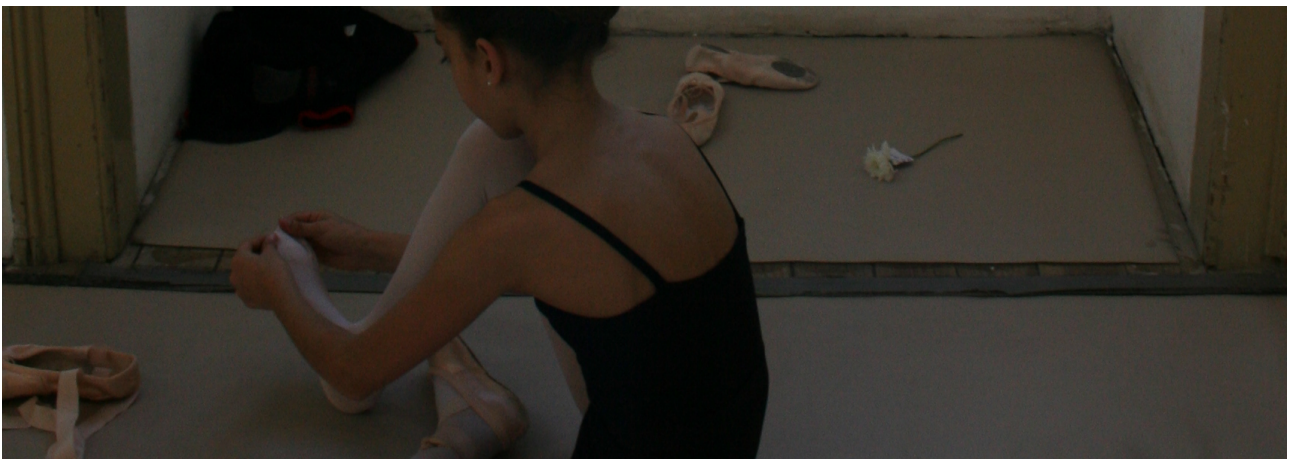
✂-----

Eu, Encarregado(a) de Educação do aluno _____ da turma _____, declaro que autorizo a captação de imagens da minha educanda, no contexto da aula de Técnica de Dança Clássica.

Assinatura do Encarregado(a) de Educação

Anexo 19
Registos Fotográficos





+