



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

**“LA FILLE MAL GARDÉE” COMO IMPULSOR NO ENSINO DE TÉCNICA DE
DANÇA CLÁSSICA COM ALUNOS DO 2.º ANO NA ESCOLA DE DANÇA
ANA LUÍSA MENDONÇA**

Paula Cristina de Abreu Tojal Feliciano

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 2016

“A arte deve ser apresentada gradualmente aos educandos por meio de práticas e experiências artísticas e manter o valor não só do resultado do processo mas do próprio processo em si.” (Comissão Nacional Unesco, 2006, p, 10)

Agradecimentos

À Professora Doutora Vanda Nascimento, pelos ensinamentos técnicos na sua orientação, votos de confiança no intuito de superação pessoal, conversas sinceras e paciência durante todo o processo de elaboração do presente relatório, mas, acima de tudo, pela inspiração que representa e pela boa energia que emana.

Aos professores da ESD, pela partilha de ensinamentos, apoio e incentivo nas situações mais adversas durante o Curso de Mestrado em Ensino de Dança.

Aos colegas, alunos e encarregados de educação da EDDALM, pela confiança que depositaram em mim e por sempre me receberem e acarinharem tão bem.

À Professora Ana Luísa Mendonça, pelas experiências e aprendizagens assimiladas durante os anos em comum e em especial, pela receptividade, apoio e encorajamento para a prática deste estágio.

À Professora Cláudia Eiras pela amizade que nos liga há tanto tempo, pelos sábios conselhos e pela forma positiva de me incentivar a olhar para os planos.

À família Centro de Dança do Porto, pela paciência e compreensão com as datas e prazos de entrega, tornando sempre tudo possível.

À minha *Tijó*, pela disponibilidade, pois apesar de longe se fez perto para incentivar e reler só mais uma vez o trabalho.

À minha família, os mais chegados, que são tão poucos, e contra o revés se fizeram tantos, para me proporcionar esta oportunidade de todas as maneiras possíveis. Não conhecia o infinito do amor, estarei para sempre em dívida.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio foi elaborado no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa. A implementação foi realizada numa amostra composta por alunos do 2.º ciclo, 2.º ano Vocacional ao longo do ano letivo 2015/2016 na Escola de Dança Ana Luísa Mendonça.

Conscientes da transformação que ocorre nos alunos aquando da sua admissão na Escola De Ensino Artístico Especializado da Dança, da jornada que traçam no desconhecido panorama das danças académicas, importa conhecer o impacto da Dança Clássica em todas as suas vertentes no processo de aprendizagem dos discentes.

Face a esta problemática, entendemos desenvolver o nosso trabalho inserido na aula de Técnica de Dança Clássica, (TDC), e tendo como desafio dar resposta às seguintes questões: «Poderá a compreensão do bailado clássico *La Fille Mal Gardée* melhorar as perspetivas, expectativas e resultados dos alunos na aula de técnica de dança clássica?» e «Que estratégias conseguiremos aplicar em aula com o intuito de cativar o interesse do grupo e clarificar as orientações da componente prática em TDC?».

Apontam-se como principais objetivos deste estudo aferir o impacto da cultura da dança clássica, através da implementação de um excerto do bailado *La Fille Mal Gardée*, verificar a sua adequação do programa de TDC e à faixa etária em estudo e à progressão na aprendizagem, avaliar o efeito das estratégias implementadas em aula na evolução da performance técnico-artística dos alunos.

Para a prossecução destes objetivos foi desenvolvido, ao longo do ano letivo – 1.º, 2.º e 3.º períodos - um plano de aulas cumprindo os conteúdos estipulados pela instituição acolhedora, concomitante com as propostas deste estudo, por forma a elucidar alunos da beleza e magia inerentes à visualização e à prática da dança clássica.

Para o período de estágio, selecionámos como metodologia, a investigação-ação tendo em consideração o facto do objetivo principal se prender com a resolução de um problema real e concreto através da implementação de um projeto de intervenção, elaborado em função das necessidades do meio. Neste sentido valoriza-se especialmente o processo e não apenas o produto ou os resultados.

Dos desafios propostos e dos que surgiram ao longo da implementação do Estágio, foi possível concluir o processo positiva e beneficemente para os seus intervenientes confirmando assim, a pertinência do estudo.

Palavras-chave: Técnica de Dança Clássica, *La Fille Mal Gardée*, Frederick Ashton, Barbara Fewster

Abstract

This Final Stage Report was prepared under the Master in Dance Education, taught by Higher School of Dance from the Polytechnic Institute of Lisbon. The implementation was carried out on a sample of students of the 2nd cycle, 2nd year Vocational throughout the 2015/2016 school year at Ana Luisa Mendonça Dance School.

Aware of the transformation that occurs in students upon admission to the Artistic Specializing in Dance Education, the journey mapping the unknown landscape of academic dances, it matters to know the impact of Classical Dance in all its aspects concerning the learning process of students.

Faced with this problem, we mean developing our work in the class of Classical Dance Technique, (CDT), with the challenge to answer the following questions: «Can the understanding of the classical ballet *La Fille Mal Gardée* improve the outlook, expectations and results of students in classical dance technique classes?» and «What strategies can we apply in class in order to captivate the interest of the group and clarify the practical component guidance in CDT?».

The main objectives of this study were pointed as, to assess the impact of classical dance culture through the implementation of the ballet *La Fille Mal Gardée*, to check the suitability of the program to the age group under study and progression in learning, to evaluate the effect of the strategies implemented in class in the evolution of technical and artistic performance of students.

In furtherance of these objectives has been developed throughout the school year - 1st, 2nd and 3rd periods – class plans fulfilling the content stipulated by the host institution, concomitant with the aims of this study, in order to elucidate students of the beauty and magic inherent in the view and practice of classical dance.

For the trial period, we selected as methodology, research-action and remind that the main objective is linked to the resolution of a real and concrete problem by implementing an intervention project, prepared according to the needs of the surroundings. In this regard we appreciate especially the process and not just the product or the results.

The proposed challenges and the ones that have arisen during the implementation stage, made it possible to complete the positive and beneficially process for its stakeholders thus confirming the relevance of the study.

Keywords: Classical Dance Technique, *La Fille Mal Gardée*, Frederick Ashton, Barbara Fewster

Índice Geral

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Índice Geral.....	viii
Índice de Figuras.....	xi
Índice de Quadros.....	xii
Índice de Gráficos.....	xiii
Siglas.....	xiv
Introdução.....	1
Secção I – Enquadramento Geral.....	3
1. Pertinência do estudo.....	3
2. Motivação.....	4
3. Objetivos.....	5
3.1 Objetivos Gerais.....	5
3.2 Objetivos Específicos.....	5
4. Caracterização da Escola Cooperante.....	6
4.1 Plano de estudos na EDDALM.....	8
4.2 Caracterização da População Escolar.....	10
4.3 Recursos Humanos e Físicos na EDDALM.....	12
Secção II – Enquadramento Teórico.....	13
1. Origens da Dança: um resumo até Jean Dauberval.....	13
2. <i>La Fille Mal Gardée</i> - De Dauberval a Sir Ashton.....	15
3. A versão do <i>The Royal Ballet</i>	17
3.1 <i>La Fille Mal Gardée</i> em Portugal.....	20
4. <i>La Fille Mal Gardée</i> adaptado ao contexto académico.....	22
4.1 O Método e o Papel do Professor.....	25
4.2 Construção do plano de aula.....	28
Secção III – Metodologia de Investigação.....	33
1. Metodologia qualitativa e paradigma interpretativo.....	33
1.1. Investigação-Ação.....	33
2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	35
1.1. Instrumentos de avaliação.....	35
1.1.1. Observação direta.....	35

2.1.2	Questionário	37
2.1.3.	Entrevista	38
2.1.4.	Análise documental e revisão bibliográfica	38
2.1.5.	Meios audiovisuais	39
2.2.	Ética na investigação	39
3.	Amostra.....	39
3.1.	Caracterização da turma	40
4.	Plano de Ação.....	41
4.1.	Procedimentos	41
Secção IV - Estágio – Apresentação e análise de dados		43
1.	Desenvolvimento do Estágio	43
1.1.	Observação Estruturada	44
1.1.1.	Calendarização.....	44
1.1.2.	Objetivos	44
1.1.3.	Desenvolvimento	46
1.1.4.	Reflexões	49
1.2.	Participação Acompanhada.....	51
1.2.1.	Calendarização.....	51
1.2.2.	Objetivos	52
1.2.3.	Desenvolvimento	52
1.2.4.	Reflexões	54
1.3.	Lecionação Supervisionada	56
1.3.1.	Calendarização.....	56
1.3.2.	Objetivos	57
1.3.2.1.	Bloco I	57
1.3.2.2.	Bloco II	58
1.3.3.	Desenvolvimento	58
1.3.3.1.	Bloco I	58
1.3.3.2.	Bloco II	60
1.3.3.3.	Análise do Questionário.....	67
1.3.4.	Reflexões	75
1.4.	Participação em outras atividades.....	76
2.	Avaliação pessoal da intervenção pedagógica.....	78
3.	Aspetos relacionais com o público-alvo.....	79
4.	Aspetos relacionais com a instituição.....	80

Secção V – Conclusões.....	81
Bibliografia.....	83
Apêndices.....	i
Apêndice A - Recursos Humanos e Recursos Físicos EDDALM.....	i
Apêndice B - Biografia Sir Frederick Ashton.....	iii
Apêndice C – Versão Integral <i>La Fille Mal Gardée</i>	v
Apêndice D – Elementos Coreográficos do Final do 1.º Ato: “Dança de Maio” e “A Tempestade”.....	vii
Apêndice E – Plano de Aula.....	ix
Apêndice F – Mímica.....	xvi
Apêndice G - Registo de dados de observação da turma - Aula 1.....	xvii
Apêndice H – Registo De Dados De Observação Individual – Aula 3.....	xviii
Apêndice I – Diário De Bordo Nº.....	xix
Apêndice J – Questionário.....	xx
Apêndice L – Transcrição da Entrevista.....	xxiv
Apêndice M - Pedido de Autorização Enviado aos Encarregados de Educação.....	xxvii
Apêndice N – Caracterização Individual dos Elementos da Turma.....	xxviii
Apêndice O – Sessão de Cinema.....	xxxi
Apêndice P - Planificação do Estágio.....	xxxiii
Apêndice Q – Convite.....	xxxv
Apêndice R – Trabalho Individual.....	xxxvi
Apêndice N – Sinopse <i>LA FILLE MAL GARDÉE</i> na perspetiva dos alunos.....	xxxvii
Apêndice O – Exercícios Barra.....	xxxviii
Apêndice P – Exercícios do Centro.....	xxxix
Apêndice V – Registo Fotográfico.....	xl
Anexos.....	xli
Anexo I - Portaria nº 225/2012 de 30 de julho.....	xli
Anexo II - Programa do 2.º ano do EAED em vigor na EDDALM.....	xlii
Anexo III –Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2.º ciclo: Excerto do 6.º ano.....	lx

Índice de Figuras

Figura 1 - Escola de Dança Ana Luísa Mendonça	12
Figura 2 - Elementos de Mímica	xvi
Figura 3 - Sessão de cinema	xi
Figura 4 - Dia do pijama na EDDALM	xi
Figura 5 - <i>Maypole</i>	xi

Índice de Quadros

Quadro 1 - Número de Turmas na EDDALM	8
Quadro 2 - Características do bailado <i>La Fille Mal Gardée</i>	24
Quadro 3 - Características genéricas do excerto em estudo.....	25
Quadro 4 - Plano de estudos do 2.º ano	40
Quadro 5 - Sistematização dos Procedimentos do Plano de Ação.....	42
Quadro 6 - Registo da fase de observação estruturada	47
Quadro 7 - Registos de observação geral da turma.....	49
Quadro 8 - Lecionação Supervisionada	60
Quadro 9 - Tratamento das respostas abertas do questionário – questão nº 15.....	73
Quadro 10 - Tratamento das respostas abertas do questionário – questão nº 19.....	74
Quadro 11 - Recursos Humanos na EDDALM.....	i
Quadro 12 - Recursos Físicos na EDDALM – Oliveira de Azeméis.....	ii
Quadro 13 - Recursos Físicos EDDALM – São João da Madeira	ii
Quadro 14 - Caraterização Individual.....	xxviii
Quadro 15 - Calendarização do Plano de Ação	xxxiii

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Produto das respostas do questionário - questões n.º 1 e n.º 2.....	67
Gráfico 2 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 3	68
Gráfico 3 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 4	68
Gráfico 4 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 5	69
Gráfico 5 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 6	69
Gráfico 6 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 7	70
Gráfico 7 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 8	70
Gráfico 8 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 9	70
Gráfico 9 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 10	71
Gráfico 10 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 11	71
Gráfico 11 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 12	72
Gráfico 12 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 13	72
Gráfico 13 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 14	72
Gráfico 14 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 16	73
Gráfico 15 - Produto das respostas do questionário – questões n.º 17 e n.º 18	74
Gráfico 16 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 20	75

Siglas

AEEDDALM – Associação de Estudantes da Escola de Dança Ana Luísa Mendonça

EAED – Ensino Artístico Especializado em Dança

EDDALM - Escola de Dança Ana Luísa Mendonça

EPP – Estágio de Prática Pedagógica

ISTD – *Imperial Society of Teachers of Dancing*

M – menina

MBF – Método Barbara Fewster

R – rapaz

RAD – *Royal Academy of Dance*

RECMED – Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança

TDC – Técnica de Dança Clássica

Introdução

Críticos de Dança Clássica definem esta disciplina como poesia visual, emocional e movimento. Já os filósofos que a observam definem-na como uma qualidade estética de simplicidade, equilíbrio e harmonia apontando a verticalidade, a elevação, a abertura, a direção e o esforço como características fundamentais, menciona Portinari (1989). É uma forma de arte que abraça a teatralidade, a musicalidade e as artes visuais. Os que a praticam reconhecem o poder, a grandeza, a vitalidade, força e energia que raia enquanto dançam. Simultaneamente, o seu sentimento é de necessidade de dançar, de praticar repetidas vezes um simples gesto que seja, ultrapassando os obstáculos e superando-se a si próprios, conscientes de que a herança que deixa não é mensurável. Afirma Sousa (2003), “Dança, serão por isso todos os movimentos, mais ou menos estéticos, com maior ou menor aparato, com ou sem música, em que a finalidade reside no prazer da sua execução e nas suas características expressivas e criativas.” (p. 113).

A técnica de dança clássica tem por base o desenvolvimento ao nível motor, psicológico e até emocional. Exige uma postura corporal, procurando uma correta articulação dos membros entre si; exige equilíbrio, tonificando ainda os músculos; desenvolve a musicalidade, a concentração e a elegância. Ao mesmo tempo adquire-se a percepção temporal, espacial e dinâmica do movimento. Como docentes devemos instigar a motivação pela técnica de dança clássica (TDC), pela busca do desenvolvimento e evolução do trabalho. Deve ser desenvolvida uma cultura musical precisa, de, e para, a qualidade do movimento, tornando a música num aliado inspirador da execução voluntária dos movimentos. “So, as teachers, we must do more than just teach steps.” (Foster, 2010, p. 91). Devemos, ainda, observar fatores determinantes, nem sempre reconhecidos e alimentados, como atentar para a capacidade de concentração dos alunos nas tarefas lançadas ao longo da aula, para o bom ambiente no estúdio, para a relação professor-aluno, para os *feedbacks* positivos e bem esclarecidos e os estímulos que o docente usa em contexto aula de forma a cativar e motivar os alunos para as práticas. Por exemplo, através da visualização de bailados de repertório - “Um comportamento motivado é essencial para obter sucesso e está dependente de fatores intrínsecos e extrínsecos.” (Xarez, 2012, p. 147).

“O nosso ponto de partida poderá ser enunciado de uma forma muito simples – não há mudança se não houver necessidade de mudar. A tomada de consciência da necessidade de mudança pareceu-nos, assim, essencial para este processo de formação.” (Estrela, 1994, p. 114). Conscientes da transformação que ocorre nos alunos aquando da sua admissão na Escola de Ensino Artístico Especializado da Dança, importa conhecer o impacto da Dança

Clássica em todas as suas vertentes no processo de aprendizagem dos alunos. Face a esta problemática, entendemos desenvolver o nosso trabalho inserido na aula de TDC e tendo como desafio dar resposta às seguintes questões: «Poderá a compreensão do bailado clássico *La Fille Mal Gardée* melhorar as perspetivas, expectativas e resultados dos alunos na aula de técnica de dança clássica?» e «Que estratégias conseguiremos aplicar em aula com o intuito de cativar o interesse do grupo e clarificar as orientações da componente prática em TDC?».

Apontam-se como principais objetivos deste estudo aferir do impacto da cultura da dança clássica, através da implementação do bailado *La Fille Mal Gardée*, verificar sua adequação do programa de TDC e à faixa etária em estudo e à progressão na aprendizagem, avaliar o efeito das estratégias implementadas em aula na evolução da performance técnico-artística dos alunos. Para a prossecução destes objetivos foi desenvolvido, ao longo do ano letivo, um plano de aulas cumprindo os conteúdos estipulados pela instituição acolhedora, concomitante com as propostas deste estudo, por forma a elucidar alunos da beleza e magia inerentes à visualização e à prática da dança clássica.

O presente relatório apresenta-se dividido em 6 secções. Na Secção I é descrita a contextualização do estágio, o seu âmbito e motivação e enumeram-se os objetivos a concretizar ao longo deste estudo. Seguidamente apresenta-se a caracterização da instituição cooperante, EDDALM. Na Secção II, expõe-se o enquadramento teórico que suporta o nosso estudo, desde as origens da dança, principais intervenientes na história do bailado *La Fille Mal Gardée*, incluindo a sua pertinência em Portugal. Concluímos este capítulo sobre o ensino de dança clássica, com a adaptação do *La Fille Mal Gardée* ao contexto académico, analisando o Método Barbara Fewster (MBF), a fundamentação do nosso plano de aula, incluindo o estudo do excerto do bailado. Na Secção III, é caracterizado o grupo de estudo, traçamos o plano de ação, a metodologia aplicada, os instrumentos e as técnicas de recolha de dados no paradigma interpretativo. Na Secção IV, apresentam-se as distintas fases e etapas do desenvolvimento do estágio, observação, participação acompanhada, lecionação supervisionada, colaboração em atividades da entidade, sem descurar a enumeração dos objetivos, prossecução dos mesmos e posteriores reflexões. Abordamos juntamente os aspetos relacionais quer com a turma quer com a EDDALM e a avaliação pessoal da intervenção. Na Secção V, apresentamos as nossas conclusões, salientando os pontos que nos pareceram mais pertinentes, assim como as limitações sentidas na aplicação e as reflexões com vista ao melhoramento da nossa prática. Seguem-se a Bibliografia e os apêndices com material recolhido e organizado por nós como forma de dar corpo e explicação às etapas ultrapassadas. Finalizamos com os anexos relativos ao material de pesquisa utilizados durante a nossa investigação.

Secção I – Enquadramento Geral

Reconhecendo a existência de diversos tipos de conhecimento, é importante expor que, na prática de TDC, a aprendizagem surge da experiência pessoal e de ultrapassar as dificuldades no processo tentativa-erro. As duas em combinação têm como finalidade atingir a perfeição na execução técnico-artística dos movimentos. Sob outra perspetiva, no processo de ensino, abrangente à disciplina de TDC, o conhecimento surge da acumulação de experiências, através das relações interpessoais, das leituras ou dos estudos. Porém na aquisição de um novo conhecimento são levantadas diversas hipóteses, organizados os factos no sentido de encontrar as respostas às interrogações ou ao acontecimento. Decifrando a verdade objetiva.

No presente capítulo abordaremos o acontecimento em causa, que levou à colocação de hipóteses e a incessante procura de factos e resultados para as conclusões. Será realizada a contextualização do estágio e a caracterização da instituição de acolhimento.

1. Pertinência do estudo

O presente estágio realizou-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança (ESD), do Instituto Politécnico de Lisboa. De acordo com o estipulado no n.º 4 do Art.º 12 do Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, “a escolha do local de estágio (...) é efetuada respeitando a preferência do aluno”, que no presente caso recaiu na nossa primeira opção pelas razões que serão apresentadas adiante. Desenvolvido na Escola de Dança Ana Luísa Mendonça (EDDALM), durante o ano letivo 2015/2016, com uma turma mista, de dezassete alunos, onde quinze são do sexo feminino e dois do sexo masculino, pertencentes ao 2.º ciclo de estudos, ensino básico, a frequentar o 2.º ano do ensino vocacional.

A prática de estágio decorreu na disciplina de TDC, onde a professora titular da turma era simultaneamente a nossa professora cooperante. Foi elaborado, no interesse dessa disciplina, um plano de aula motivado no estudo de um bailado clássico, *La Fille Mal Gardée*¹. Este plano de aula abrangeu as seguintes abordagens, uso das músicas do bailado nos exercícios da aula, compreensão da ação da história e prática de um excerto desse bailado, nomeadamente, o final do ato I, que inclui “A Dança de Maio²” e “A Tempestade³”. A aula em questão teve como finalidade desenvolver e aperfeiçoar a técnica clássica através da “cultura balética”. De evidenciar que a disciplina de Repertório não faz parte do plano de estudos do

¹ Pela versão de Sir Frederick Ashton para a companhia do Royal Ballet com estreia em 1960 (Chapman, 1998).

² *Maypole dance* na denominação original (Lanchbery, 1981).

³ *The Storm* na denominação original (Lanchbery, 1981).

nível de ensino do 2.º ano, turma e nível em que foi realizado o nosso Estágio, como apresentado na caracterização da turma. Deste modo, o estudo do excerto, não sendo o cerne do estágio nem da aula, foi desenvolvido nos últimos momentos desta.

A seleção do bailado *La Fille Mal Gardée*, como objeto do presente estudo, deve-se ao facto de reunir uma série de características notáveis e apelativas para o alvo em estudo – 2.º ano vocacional. É uma peça do repertório clássico que pelas suas características (dramatúrgicas, técnicas e artísticas) pode ser estudado por universos mais jovens e cujos passos podem ser trabalhados nos conteúdos técnicos da aula; por outro lado, é uma peça de repertório da EDDALM, tendo sido apresentado com adaptação da sua Diretora Pedagógica em função das faixas etárias e do nível técnico das turmas. Entendeu-se optar pela versão de Frederick Ashton, Inglaterra, década de 60, e levado ao público pela companhia do Royal Ballet.

O estudo em questão adotou como metodologia a investigação-ação, uma abordagem qualitativa e cíclica, onde o professor combina a pesquisa, observação, prática, reflexão e ação no intuito de ajuste à sua planificação e à concretização de resultados práticos.

2. Motivação

O presente plano de estágio emergiu a partir da observação de um constrangimento na nossa prática de lecionação na TDC. Mais concretamente, constatámos que os alunos apresentam uma falta de conhecimento sobre bailado e sobre os vários elementos que a ele aludem: companhias de dança clássica, bailarinos, coreógrafos, compositores, entre outros. Neste momento cingimo-nos apenas à questão dos bailados clássicos, de dimensão já considerável, pois ao longo da nossa prática docente, de cerca de catorze anos, registámos em observação informal que (i) a maior parte dos alunos nunca tiveram oportunidade de visualizar um bailado completo, (ii) se essa oportunidade surgiu foi maioritariamente na visualização de excertos, (iii) o conhecimento de um reduzido número de bailados é superficial, (iv) ou nunca assistiram a um bailado ao vivo num teatro.

Sob outra perspetiva, e após diversos momentos de interação com alunos e encarregados de educação⁴, observamos uma taxa de desmotivação significativa relativamente às disciplinas mais técnicas – TDC nomeadamente. Em testemunhos recolhidos junto dos alunos e encarregados de educação, a grande maioria demonstrava:

- Preferência e interesse por estilos de dança divergentes dos que figuram no projeto curricular, que conhecem e visualizam com frequência;
- Desconhecimento total, antes da ingressão no EAED, da exigência física e técnica do curso básico de dança, a fadiga própria e suas repercussões nos tempos livres;

⁴ Dados recolhidos no ano letivo 2014/2015, através de registos da Direção de Turma – 1.º B EDDALM.
Paula Tojal Feliciano | Mestrado em Ensino de Dança | 2016

- Desconhecimento total, antes da ingressão no EAED, da respetiva carga horária dedicada a cada disciplina;
- Desilusão na perceção da maior carga horária do currículo destinada à prática de Técnica de Dança Clássica - disciplina desconhecida para os alunos e encarregados de educação.

Neste sentido, formulámos as questões já referidas; «Poderá a compreensão do bailado clássico La Fille Mal Gardée melhorar as perspetivas, expectativas e resultados dos alunos na aula de técnica de dança clássica?» e «Que estratégias conseguiremos aplicar em aula com o intuito de cativar o interesse do grupo e clarificar as orientações da componente prática em TDC?».

3. Objetivos

O objetivo, as questões e as hipóteses formulados no âmbito de uma investigação advêm do problema de investigação, acabando por determinar as fases posteriores do processo investigativo. Os três itens referidos

veiculam a mesma ideia, a de orientar a investigação para um método apropriado a fim de obter a informação desejada. Fazem a ponte entre a fase conceptual de que esta etapa é a finalização e a fase metodológica, que comporta a implementação de estratégias para a fase empírica (Fortin, Côté & Fillion, 2009, p. 160).

Sustentados nas questões já enunciadas, definimos os objetivos elencados no tópico seguinte.

3.1 Objetivos Gerais

- Aferir do impacto da cultura da dança clássica, através da implementação do bailado *La Fille Mal Gardée*, na evolução técnica do aluno;
- Verificar a adequação do programa de TDC à faixa etária em estudo e à progressão na aprendizagem;
- Avaliar o efeito das estratégias implementadas em aula na evolução da performance técnico-artística dos alunos.

3.2 Objetivos Específicos

- Inspirar para a história da dança, no caso específico do conhecimento do bailado em estudo e seu visionamento;

- Explicar personagens principais e secundárias, momentos da ação e características do bailado *La Fille Mal Gardée* promovendo o gosto pela dança clássica e prática da mímica;
- Explorar a música e ação do bailado *La Fille Mal Gardée*, usada em momentos de aula - barra, centro e estudo das variações “A Dança de Maio” e “A Tempestade” - de forma a desenvolverem elementos técnico-artísticos;
- Motivar através dos adereços usados no bailado *La Fille Mal Gardée* trazidos para a aula de TDC – trabalho de grupo;
- Construir exercícios e plano de aula em consonância (i) com a metodologia Barbara Fewster, (ii) com a turma e respetivos conteúdos programáticos ao nível técnico, reconhecendo fisicamente o movimento artístico, qualidade e expressividade aliada ao movimento e (iii) com a acuidade musical, compreendendo a ligação entre a música e a dança;
- Observar o empenho para a disciplina, participação dos alunos e a resposta à música;
- Desenvolver na estagiária maiores competências pedagógicas, metodológicas e reflexivas.

4. Caracterização da Escola Cooperante

A Escola de Dança Ana Luísa Mendonça (EDDALM) foi fundada no ano 2000, na cidade de Oliveira de Azeméis⁵, pela distinta Professora Ana Luísa Mendonça, que atualmente exerce a Direção Pedagógica e acumula as funções de docência.

Aquando da sua origem, a instituição sempre definiu como política o ensino artístico nas mais diversas valências, disponível para todos independentemente do género, idade, apetência física ou experiência. Hoje, a EDDALM, como afirma Mendonça (2014), “promove o ensino artístico tendo como principal missão oferecer um ensino que potencie a aquisição de competências, do domínio técnico, artístico e social, que permitam aos alunos perspetivar uma carreira profissional na área da dança” (p.5). Ressalvemos as práticas de ensino-aprendizagem ajustadas nas diferentes disciplinas lecionadas de acordo com o público-alvo, objetivos e capacidades. De referenciar que a EDDALM, desde as suas origens, não se voltou apenas para um estilo ou técnica de dança, oferecendo desde então uma panóplia alargada de opções artísticas com vista à polivalência quer da instituição, quer dos seus formandos, elevando o processo de ensino e a aquisição de competências ao máximo. A integração dos alunos também segue premissas sociais e morais como referido no projeto educativo: “Promover a integração e aceitação da diferença (...) respeito pelos outros, igualdade,

⁵ Pertencente ao distrito de Aveiro, dista aproximadamente 50km da cidade do Porto. Cidade de relevo no panorama empresarial, nomeadamente nas indústrias de plástico, calçado e metalúrgica (Município de Oliveira de Azeméis).

inclusão, cooperação, partilha, autonomia, amizade” (Mendonça, 2014, p.5).

Com base nesta filosofia de ensino e integração da comunidade envolvente, a demanda e o sucesso na EDDALM ocorreram de tal ordem, que a direção se viu obrigada a alargar horizontes e abriu portas a um novo polo físico na cidade vizinha, em 2003. Esta instituição é atualmente constituída por dois polos físicos independentes, que distam aproximadamente 10km, em zonas centrais das cidades de Oliveira de Azeméis e São João da Madeira, pertencendo ao distrito de Aveiro. Desde a sua criação que ofereceu os cursos de dança clássica, através do método inglês da Royal Academy of Dancing⁶, atualmente Royal Academy of Dance (RAD), onde sempre se registou o maior fluxo de procura e de alunos. Como forma de alargar os estudos, a EDDALM sempre ministrou as disciplinas de Dança Jazz, Hip-Hop, Danças de Salão, Flamenco, Sevilhanas, Yoga, Teatro e Karaté de acordo com as premissas da escola e a procura da comunidade.

Em setembro de 2010, a sede foi reconhecida como escola do ensino particular e cooperativo, e concedida a autorização de funcionamento enquanto Escola do Ensino Artístico Especializado de Dança (EAED), com autonomia pedagógica, em regime de articulado. Conta com cerca de 115 alunos anualmente inscritos nesse regime e aproximadamente 150 alunos nas disciplinas de regime livre, divididos pelos dois polos.

O EAED na EDDALM não aborda apenas a formação técnica, artística, musical dos seus alunos, mas concomitantemente a planificação de atividades em parceria com a comunidade envolvente, ou com instituições culturais. Desses protocolos surge a preparação ou participação de espetáculos de dança e visitas de estudo com o propósito de incentivar o público na apreciação e crítica à dança.

O corpo docente e colaboradores, alunos e seus familiares, comunidade, autarquia, RAD Portugal e o Ministério da Educação e Ciência - estes últimos como reconhecedores dos cursos ministrados - constituem uma intrínseca rede de laços que confirmam o foco de qualidade da EDDALM, no ensino de dança e divulgação desta a nível cultural, como o nível de formação da escola, seus alunos e trabalho desenvolvidos. Assim, a EDDALM:

- Organiza regularmente exames, espetáculos, apresentações, participações em competições nacionais como mais um ponto de formação dos seus discentes;
- Dinamiza visitas de estudo aos seus alunos, a partir das suas instalações e até Lisboa, com os objetivos de visitar a ESD e/ou a Escola de Dança do Conservatório Nacional e/ou o Teatro Camões para assistir a espetáculos da Companhia Nacional de Bailado.

⁶ Criado em Londres em 1920 sob a designação *Association of Operatic Dancing*, os seus fundadores eram os representantes dos métodos de dança clássica na Europa: Phyllis Bedells (Inglaterra), Edouard Espinosa (França), Lucia Cormani (Itália), Tamara Karsavina (Rússia) e Adeline Genée (Dinamarca), que acabou por ser a presidente da associação. Atualmente é a maior e mais influente organização no mundo, especializada no sistema de exames e avaliações de dança clássica. Darcey Bussell é a mais recente presidente da associação (retirado do sítio da internet).

- Presta serviços à comunidade, em diversas atividades e diferentes níveis etários;
- Possui protocolos de cooperação, parcerias formais e informais para a motivação de jovens e crianças na sensibilização e formação artística, com diversas instituições de Educação e Autarquias.

No presente ano letivo, a instituição de acolhimento consumou mais um dos sonhos e desejos desde a sua fundação, a formação de uma companhia de dança, a Companhia de Dança Nacional Jovem, (CDNJ). A sua estreia ocorreu após a concretização deste EPP, a 27 de julho de 2016, com a peça contemporânea “I wish I was a mole in the ground” de Mafalda Deville⁷.

4.1 Plano de estudos na EDDALM

Como supracitado, em regime de curso livre é lecionado um leque diversificado de disciplinas de dança voltado quer para o público infantil quer para os adultos. Na iniciação ao Movimento, destinado a crianças a partir dos 3 e até aos 6 anos de idade os objetivos pretendem desenvolver as capacidades psico-motoras e a musicalidade; entre os 7 e os 9 anos de idade, o plano é desenvolver a criatividade, as competências técnico-artísticas de forma lúdica e o gosto pelas artes, essencialmente a dança e a música; na baliza dos 10 aos 20 anos de idade, as competências técnico-artísticas são elevadas ao expoente máximo, servindo o propósito da realização de exames frequentes ou das apresentações ao público promovidas pela EDDALM, entre outros; dos 20 aos 40 anos de idade, as opções vão de encontro à ocupação de tempos livres de forma recreativa ou no âmbito da prática saudável de exercício físico, favorecendo a lateralidade, coordenação de movimentos, precisão e fluidez dos gestos. É universal entre as diversas modalidades e faixas etárias a união e divulgação das atividades promovidas pela EDDALM para fortalecer capacidades físicas, técnicas, artísticas, sociais, educativas e culturais.

No momento, o cerne das atividades da escola são os cursos oficiais do EAED do 2.º e 3.º ciclo de ensino básico, desde o 5.º ano até ao 9.º ano de escolaridade. A correspondência académica é registada no Quadro 1.

Quadro 1 - Número de Turmas na EDDALM

Ciclo de Ensino Obrigatório	EAED	Nº de Turmas
5º Ano	1.º Ano	2
6º Ano	2.º Ano	2
7º Ano	3.º Ano	3
8º Ano	4.º Ano	2

⁷ Docente de Expressão Criativa e Técnica de Dança Contemporânea na EDDALM. Paralelamente acumula as funções de Direção de Turma e representante das disciplinas no Concelho Pedagógico da instituição.

9º Ano	5.º Ano	2
--------	---------	---

Legenda: Correspondência nível do Ensino Regular com o nível do EAED e correspondente número de turmas na EDDALM no ano letivo 2015/2016

Atualmente também é possível frequentar na EDDALM as disciplinas de Práticas Complementares de Dança - Sapateado em regime de articulado, Pilates e Zumba no regime livre.

Entretanto, no ensino artístico e vocacional em dança, as disciplinas em vigor no plano de estudos do curso básico de dança são: Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea, Expressão Criativa e Música. Vigentes a partir do 3.º ciclo incluem-se as Práticas Complementares de Dança – Barra no Solo ou Sapateado, Trabalho de Pontas e Repertório de Contemporâneo.

O ingresso no 2.º ciclo está dependente de uma audição realizada em grupo e posterior entrevista individual. A transição para o 3.º ciclo de estudos faz-se de acordo com a decisão tomada pelos respetivos docentes, aquando das reuniões no final do ano letivo. No caso excecional de ingresso diretamente neste ciclo de estudos, na primeira fase é realizada uma entrevista para apurar qual a experiência do candidato e posteriormente uma audição de forma a determinar se ingressa na turma vocacionada para a dança clássica ou para a dança contemporânea.

A metodologia aplicada relativamente à disciplina de Técnica de Dança Clássica (TDC), tal como referido anteriormente, segue as premissas da RAD e dos métodos *Barbara Fewster*⁸ e *Vaganova*⁹. Sendo que, os objetivos gerais da disciplina de TDC para o 2.º ano do EAED mencionados nos conteúdos programáticos (Anexo II) da EDDALM são:

- Desenvolver e consolidar noções de postura [colocação do corpo, rotação externa da coxa (*en dehors*), noção de centro corporal, alinhamentos];
- Desenvolver as capacidades motoras (equilíbrio, flexibilidade, força/tonicidade muscular);
- Desenvolver capacidade de memorização;
- Desenvolver a perceção de tempo, espaço, dinâmica e forma;
- Desenvolver a capacidade interpretativa;
- Identificar a terminologia dos passos básicos da técnica de dança clássica;
- Potenciar a aprendizagem das noções básicas da disciplina através da perceção dos

⁸ Método de ensino de Dança Clássica com enfoque no contexto vocacional português, desenvolvido pela própria Barbara Fewster numa parceria de trabalho envolvendo a Escola Superior de Dança, a Escola de Dança do Conservatório Nacional apoiados pelo British Council (Amorim, 2012).

⁹ Método criado pela bailarina, coreógrafa e metodóloga Agripina Vaganova, na Rússia dos anos 30 como forma de romper com o sistema antigo de Petipa. O lançamento do seu sistema no livro *Fundamentals of the Classical Dance* revolucionou e influenciou as práticas pedagógicas não só na Rússia, mas por toda a Europa. Atualmente este método é difundido e aprendido em todo o mundo (Kulkov, 1998).

seus benefícios e da sua aplicabilidade;

- Estabelecer uma base técnica consistente, consolidando-a com a utilização adequada da respiração – qualidade de movimento;
- Consolidar o conhecimento do repertório clássico.

Como último ponto a destacar neste plano de estudos, abordamos os espetáculos da entidade para toda a população escolar. De importância merecida e imposta, uma vez que da sua organização até à apresentação, é envolvida de forma ativa toda a comunidade escolar, assim como a sociedade envolvente, familiares dos alunos, entidades autárquicas e meios de comunicação regionais. A EDDALM apresenta os seus espetáculos de dois em dois anos nos espaços culturais existentes na região dedicados a esse efeito. Com temáticas também relacionadas com os bailados clássicos, podemos por exemplo destacar até à data, *La Fille Mal Gardée* (2009), *O Quebra Nozes*, e *O Lagos dos Cisnes*, na celebração dos 15 anos de existência da EDDALM.

Após a caracterização da Instituição e apresentação da sua filosofia e missão bem como as atividades desenvolvidas nos seus espetáculos somos em crer que a temática proposta para o nosso Estágio, é adequada e parece apresentar a conjuntura certa para a aplicação e desenlace favoráveis.

4.2 Caracterização da População Escolar

A EDDALM conta com um universo de aproximadamente 250 alunos, dos quais 10 turmas fazem parte do Curso Artístico Vocacional conforme apresentado no Quadro 1.

Nas turmas e níveis do ensino vocacional em dança da EDDALM apresentados no Quadro 1, verifica-se que, no vigente ano letivo, cada ano é constituído por duas turmas, estabelecidas como A e B em acorância com cada polo físico da EDDALM, à exceção do 3.º ano onde as turmas A e B eram do polo de São João da Madeira. Constata-se uma média de, aproximadamente, 13 alunos por turma, onde algumas contam com apenas 6 alunos e outras turmas, são compostas por 17 estudantes, como é o caso do grupo alvo deste estágio.

Considerando o ensino vocacional em dança na EDDALM, a faixa etária dos alunos inscritos situa-se a partir dos 10 anos de idade até aos 14 anos, no final do curso básico de dança, onde os 12 anos será a média de idades que mais frequentam o EAED na escola cooperante. Contudo, com as restantes modalidades dos regimes livres oferecidas e praticadas na EDDALM, as idades dos alunos estão compreendidas entre os 3 e os 40 anos de idade.

Consta do projeto educativo da EDDALM, em conformidade com a legislação em vigor na Portaria 225/2012 de 30 de julho (Anexo I), o seguinte articulado:

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 (p. 3921).

Como tal, no 3.º ciclo e até ao final deste, isto é, a partir do 3.º ano e até ao 5.º ano do EAED, na carga horária permitida para as técnicas de dança – 12 horas - a turma A apresenta maior carga horária na disciplina de TDC, Repertório Clássico e Trabalho de Pontas. Por outro lado, a turma B apresenta maior carga horária na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea e Repertório Contemporâneo. Esta aposta converge aos primórdios da fundação da instituição, referido anteriormente, o ensino artístico nas mais diversas valências, disponível para todos, onde vinguem as competências técnicas, artísticas e sociais com a expectativa de instruir e capacitar os seus estudantes com maior cuidado, almejando, ou não, um percurso profissional na área da dança. Por conseguinte, por um lado, a EDDALM cria maior oferta de estudos e formação polivalente para os alunos inscritos, por outro lado, vai ao encontro das necessidades e interesses desses mesmos alunos, cativando-os para a área e técnica de movimento com que mais se identificam e desejam seguir no futuro.

A taxa de desistência na transição do 2.º para o 3.º ciclo tem-se registado relevante e quer alunos, quer encarregados de educação e docentes nas escolas regulares sugerem¹⁰ diversos fatores para este fenómeno, tais como: questões económicas decorrentes dos gastos inerentes com o respetivo material e uniforme obrigatório; questões académicas, alegando o pouco tempo livre para estudar as disciplinas de formação geral, ou até o pouco tempo livre para outras atividades recreativas ou familiares; e questões psicológicas, envolvendo comportamentos motivacionais ou convicções incongruentes com o EAED.

Ao concluir o EAED na EDDALM, aquando do ingresso no ensino secundário, ocorrem três situações enumeradas de forma decrescente: (i) transição para os cursos livres, frequência e realização dos exames RAD, cursos de contemporâneo e dança jazz; (ii) transição para instituições de curso secundário de dança, como o Ginásio Escola de Dança¹¹ no polo de São João da Madeira ou no polo de Vila Nova de Gaia, ou o ingresso no

¹⁰ Dados recolhidos no ano letivo 2014/ 2015 no desempenho da função de Direção da Turma 1.º B - EDDALM.

¹¹ Instituição de ensino artístico especializado em dança que leciona os Cursos Básico e Secundário em regime articulado com entidades públicas ou privadas. A sede situa-se em Vila Nova de Gaia, como retirado do seu sítio na internet.

Conservatório de Música da Jobra¹² que dista cerca de 11km da EDDALM de Oliveira de Azeméis; (iii) desistência da prática da dança.

De salientar a recente formação da Associação de Pais da EDDALM, que em muito contribui para ajudar a comunidade educativa e a formação da Associação de Estudantes que inclusive colaborou na realização de atividades para este estágio enunciadas no ponto 1.4 *Participação em outras Atividades* da Secção IV.

4.3 Recursos Humanos e Físicos na EDDALM¹³

As excelentes condições físicas de que a entidade dispõe para a prática da dança nos regimes que ministra no presente, não conheceram permanentemente esta realidade. Assim, as recentes instalações físicas, em ambos os polos da EDDALM, estabelecem-se em antigas fábricas de uma região que se destaca no mapa empresarial e industrial do país. Atualmente, o polo EDDALM de Oliveira de Azeméis opera em uma antiga fábrica de calçado. Já o polo de São João da Madeira opera na Oliva Creative Factory (Figura 1), onde o antigo edifício da metalúrgica Oliva, após reabilitação defende “é um projecto essencialmente empresarial mas que tem na formação artística bem como na atividade cultural e no lazer componentes muito importantes” (Semanário à informação essencial, 2015).

Figura 1 - Escola de Dança Ana Luísa Mendonça



Legenda: EDDALM - Polo de São João da Madeira. Semanário à informação essencial. [2015]. 1 fotografia, color. Consultado em novembro, 23, 2015 em <http://www.labor.pt/fotos/424/12887.GIF> [Fotografia publicada na Internet]

¹² Escola de ensino particular e cooperativo leciona os Cursos Básico e Secundário nas áreas da dança e da música. A sede situa-se em Albergaria-a-Velha, como retirado do seu sítio da internet.

¹³ Recursos Humanos e Físicos EDDALM (Apêndice A).

Secção II – Enquadramento Teórico

Procuramos que a génese e a essência da Dança Clássica funcionassem como estímulo para os alunos superarem as exigências que lhes são solicitadas em cada aula/exercício. Tendo sempre presente que o produto final seria mais compreensível para o discente entender as solicitações do professor. Segundo Nascimento (2010, p. 272),

podem ajudar os alunos a desenvolverem a consciência da necessidade da evolução através do trabalho diário, consciente e persistente e a entender que este trabalho é difícil mas necessário, compensador e gratificante, quando entendido como forma de refletir a qualidade do produto final – o espectáculo.

No presente capítulo apresentamos a análise documental exercida em simultâneo com a prática pedagógica, dando relevo ao bailado em estudo, de meritória seleção para o estágio, considerando a sua importância na educação da dança clássica e a repercussão positiva a alcançar na turma. Explanamos condutas e perspectivas do método a aplicar no processo de ensino-aprendizagem com base na experiência e na meta que tencionamos atingir.

1. Origens da Dança: um resumo até Jean Dauberval

“Das cavernas à era do computador, a dança faz e continua fazendo história” (Portinari, 1989, p.11). A linguagem corporal foi desenvolvida há mais séculos do que a linguagem verbal, uma vez que o corpo é a ferramenta para o movimento e que essa é uma linguagem universal. Por outro lado, desde sempre que o Homem, aquando das celebrações e rituais da sua comunidade, executava sequências de movimentos ritmados e repetitivos que estão identificados em pinturas rupestres ou hieróglifos egípcios. À vista disso, a dança desenvolveu-se nas mais variadas vertentes, em espetáculos de maior protagonismo, servindo o povo com danças mais simples e ao mesmo tempo a corte. Esta adaptava as danças tradicionais do povo e combinava-as com os movimentos formais e protocolares típicos da sua classe de terminologia mais elaborada. “Os primeiros testemunhos significativos sobre a dança na Idade Média aparecem a partir do século XIV, quando aquela encontra um lugar social preciso junto da nobreza e dos círculos ascendentes ligados à burguesia infantil.” (Prina & Padovan, 1995, p. 19).

Com origem nas cortes italianas, no séc. XVI, surge o ballet como grande espetáculo de produção elaborada sob a alçada do patrono de Florença, Lourenço de Médicis. Segundo Portinari (1989), Catarina de Médicis, neta de Lourenço de Médicis, Rainha da França e assim como o avô, grande amante das artes imediatamente apadrinhou o seu compatriota, um dos criativos desses espetáculos excecionais, Baldassarino Belgiojoso, ou Balthasar Beaujoyeux

como passou a chamar-se. Logo, o *ballet* ganhou maior protagonismo e desta vez na corte francesa, na apresentação “Le Ballet Comique de la Reine” com duração de aproximadamente cinco horas, contando a história mitológica de encantamento de Circe por Apollo. “It became the model for court entertainments throughout Europe and is widely recognized as the first ballet.” (Minden, 2005, p.14). Particularmente no séc. XVII, aquando do reinado de Luís XIV, o Rei-Sol, seu cognome, aplicou uma série de medidas inovadoras como a criação das Academias Reais, nomeadamente Música, e relacionada com a dança, a Academia Real de Dança, que seriam os primeiros passos da atual Escola de Ballet da Ópera de Paris. Ficou célebre a sua participação como bailarino nos espetáculos reais.

O próprio rei foi um bailarino exímio, que entre 1651 e 1669, criou um grande e variado número de personagens, algumas vezes dançando no mesmo ballet sob diferentes aparências, desde a baixa comédia até à encarnação de deuses e heróis da antiguidade (Haskel, 1955, p.20).

Com tamanha aposta nesta vertente artística surgiu uma terminologia para a dança clássica, com designações atualmente em uso como, por exemplo, posições dos pés, *assemblés*, *sissonnes*, *chassés*, *pirouettes*, reconhecidas do francês e usadas internacionalmente. “Desde 1713, quando Luís XIV impôs o *Reglément concernant l’ Opéra* e a criação de uma companhia, o *ballet* profissional ficou estabelecido.” (Portinari, 1989, p.80).

Jean-Georges Noverre¹⁴, em 1760, ao publicar *Lettres sur la Danse et sur les ballets*, que se transformou num manifesto a respeito da arte do bailado, transversal a todos os tempos, parafraseando Haskell (1955), é uma herança que ainda hoje carregamos. No seu credo “ballet was stiff and artificial and that a new narrative ballet, ballet d’action, offered a richer experience.” (Minden, 2005, p. 22). Assim era necessário abandonar as exibições com o uso de máscaras, de forma a evidenciar a expressividade dos bailarinos, ao nível dos movimentos faciais e dos gestos em uso na mímica. Simultaneamente, promovia-se a alteração do figurino em uso, propiciando maior amplitude de movimento, para um vocabulário mais alargado de dança. Viajou meio século pela Europa, expandindo os seus métodos e o seu manifesto, mas as suas reações coléricas dificultavam a fixação de residência. “Estugarda tornou-se um centro de actividade do bailado, e os maiores bailarinos do tempo lá se encontravam para aparecer nas grandes produções de Noverre, entre eles os grandes Vestris, Heinel, Dauberval e Gardel” (Haskell, 1955, p.25). De entre os seus discípulos, em Estugarda,

¹⁴ Destinado pela sua linhagem a uma carreira militar, seguiu no sentido oposto e enveredou na prática de dança no final da sua adolescência. Desempenhou as funções de coreógrafo e mestre de ballet na Academia Real de Dança de Paris, foi apelidado de “Shakespeare do ballet”, pela reformulação da estética, a apresentação de dança clássica e premissas adjacentes (Haskell, 1955).

destacamos pela pertinência para este estudo, Jean Dauberval¹⁵.

2. *La Fille Mal Gardée* - De Dauberval a Sir Ashton

Em Bordeaux, França, a 1 de julho de 1789, Jean Dauberval, colocando em prática as ideias do seu mestre, Jean-Georges Noverre, apresenta pela primeira vez o bailado *La Fille Mal Gardée*, ao abrigo do título “Le Ballet de la Paille, ou Il N’est Qu’un Pas Du Mal au Bien”, no Grand Théâtre de Bordeaux. Dauberval, bailarino principal e de formação na Academia Real de Dança de Paris, estava a precisar de popularidade através de um sucesso no teatro especialmente nesse ano em que estalou a Revolução Francesa. Comparou-se o bailado às várias referências da ópera cómica de Egidio Romualdo Duni, uma vez que o título original seria o mesmo, divergia, no entanto, o enredo da ópera que em nada se assemelhava ao bailado. Dauberval, através do bailado, e nas circunstâncias de hostilidade em que o país se encontrava, dava a sensação que homenageava e honrava a população francesa contando uma história de camponeses onde o amor prevalece à autoridade. (Chapman, 1998, p. 594). O tema revelava um olhar de longo alcance (Portinari, 1989) em esferas distintas, onde Dauberval rompeu a tradição de dança da corte apenas para a nobreza e sob os temas da mitologia habituais na época,

It is important in ballet history as it was the first major work to show ordinary people going about their everyday business. (...) Not only were the people real, but the story was carefully worked out and the drama shown in dance. (Shaw, 1989, p. 78).

Nos bailados do início do séc. XVIII, devido à fragilidade da técnica de dança clássica, da dificuldade dos enredos, ou do excesso de caracterização, os coreógrafos Franz Hilverding ou Jean-Baptiste de Hesse tinham como objetivo introduzir o mínimo de dança possível de forma a que através da representação se explanasse o tema. Jean Dauberval tinha uma solução especial, as histórias criadas entrelaçavam-se umas nas outras tornando possível a representação através da dança, assim, inovando foi pioneiro ao quebrar a tradição também na diminuição do tempo, dos gestos e mímicas,

Mime was always used to tell the story in between the dance sequences of the earliest ballets. Gradually important choreographers such as Dauberval, who created the original *La Fille Mal Gardée* in 1789, began to break away from this tradition and found ways of carrying the story on through the dances and natural much less stylized,

¹⁵ Esteve ligado à Ópera de Paris durante vinte e um anos, primeiramente na formação como bailarino na Escola da Ópera de Paris e posteriormente como bailarino principal da companhia (Chapman, 1998).

gestures. (Shaw, 1989, p. 92).

Como supracitado, a trama do bailado original de Dauberval incidia no quotidiano de camponeses, obrigados a um casamento por combinação, onde o amor triunfa e ganha a felicidade. As personagens principais eram (i) a Viúva Simone interpretada por Brocard, por ser na época uma profissão maioritariamente masculina, um homem interpretava este papel feminino, que se manteve até à data porque uma das grandes características da personagem é a liderança, (ii) o Colas foi interpretado por Eugène Hus que, na altura, era bailarino principal da companhia de dança em Bordeaux, (iii) a Lise foi interpretada pela “muito dotada, Mademoiselle Théodore, mulher de Dauberval, que tratou de ir observar as verdadeiras danças camponesas nos arredores de Bordeaux.” (Portinari, 1989, p.75).

A história ganhou tamanha popularidade que, a 30 de abril de 1791, Dauberval estreou o bailado no Pantheon Theatre, em Londres, assumindo o novo título de *La Fille Mal Gardée*. A interpretar a Lise esteve novamente, a Mademoiselle Théodore e na interpretação de Colas esteve Charles-Louis Didelot. Tanto o bailado, como os bailarinos, coreógrafo e enredo foram alvo de grandes críticas positivas por parte do London Times aquando dessas exhibições. Numa época em que o *ballet* era efémero, já que não existia o registo fotográfico, vídeo nem a notação da dança, os registos dos bailados existentes eram poucos. Dauberval não tinha escola, nem companhia, nem manifestos escritos para comprovar o seu legado, mas “was possibly the greatest choreographer of his age, if importance is measured by the impact of ballets upon contemporary artists, critics and audiences.” (Chapman, 1998, p. 353). Importante referir que na sua carreira de mestre e coreógrafo, um dos seus maiores discípulos foi o italiano Carlo Blasis¹⁶.

O bailado esteve em Londres até ao início do séc. XIX, sendo rearranjado por James Harvey D’Egville e, posteriormente, por Jean-Baptiste Hullin até que regressou a França, Paris, em 1803, rearranjado por Eugène Hus, bailarino principal do elenco original. Só em 1828 foi considerado para estreia na Ópera de Paris pelas mãos do novo coreógrafo Jean-Louis Aumer. Com o arranjo musical de Hérold, dançaram nos principais papéis, bailarinos que na atualidade são considerados lendas da história da Dança Clássica, Marie Taglioni¹⁷ e

¹⁶ Carlo Blasis (1795 – 1878) – bailarino italiano, elogiado mais pela interpretação e expressividade do que pela técnica, dançou na Ópera de Paris e no Teatro Alla Scala de Milão. Coreógrafo de *Faust* e *La Ninfa Eco*, e mestre de bailado no *La Scala Ballet*, *Ópera de Varsóvia* e *Teatro São Carlos em Lisboa*. Escritor das obras *The Code of Terpsichore (Traité Elementaire Théorique et Pratique de l’Art de la Danse)* e *Notes upon Dancing*. Reviu e reformou parte da técnica desenvolvida por Noverre, ganhando o título de pai da técnica do bailado clássico (Haskell, 1955).

¹⁷ Marie Taglioni (1804 – 1884) – bailarina italiana que representa o período Romântico da dança Clássica. Ensinada e ensaiada pelo pai, foi a protagonista na estreia de *La Sylphide*, em Paris. Outra estreia em simultâneo foi o uso das pontas e do *tutu* romântico nunca antes vistos. A sua figura simbolizava delicadeza, candura, fragilidade e inocência (Testa, 1998).

August Bournonville¹⁸. (Chapman, 1998, p. 595).

Como referenciado, o sucesso foi de tamanha magnitude que as apresentações pela Europa proliferaram pelas mãos de diversos coreógrafos e interpretados por variados bailarinos, nas cidades de Paris, em 1864, assistiu-se a uma nova versão, desta vez com música de Hertel, em Veneza, Nápoles, Marselha, Lyon, entre outras. Porém, na Rússia as produções abundaram. Tendo sido um dos seus maiores impulsionadores Charles-Louis Didelot, discípulo de Dauberval, estreou na cidade de São Petersburgo, em 1818 o bailado *La Fille Mal Gardée*. A versão de Marius Petipa e Lev Ivanov apresentada em 1885, usando a música de Hertel em simultaneidade com a de Delibes, Minkus, Pugni, Drigo, entre outros. É ainda hoje um marco na história da dança, uma vez que muita da continuidade dada ao bailado *La Fille Mal Gardée* foi graças à fartura de reproduções feitas nesse país. “... trata-se do único exemplar de um *ballet* do século XVIII que sobreviveu, fazendo carreira ininterrupta.” (Portinari, 1989, p.75). Com estas adaptações e alterações feitas pelos distintos compositores musicais e coreográficos por todo o continente europeu, aliados a quase duzentos anos de existência, pouco mais restou do bailado clássico original para além da denominação e do enredo, “in this way his ballets outlasted his rivals, and though often in radically altered form, *La Fille Mal Gardée*, has continued to be produced, which is a tribute to the sturdiness of its construction.” (Chapman, 1998, p. 353-354).

3. A versão do *The Royal Ballet*

“El coreografo es el que, guiado por la musica elegida, concierta los movimientos de los bailarines, creando la parte danzante del ballet.” (Dumond, 1954, p. 23). Frederick Ashton¹⁹, sempre impulsionado por Marie Rambert²⁰, tornou-se um coreógrafo em ascensão no tempo do Sadler’s Wells Ballet²¹ e posteriormente da companhia do Royal Ballet²². O seu

¹⁸ August Bournonville (1805 – 1879) – bailarino, coreógrafo e metodólogo dinamarquês. Aluno de Vestris, foi um bailarino com fortes competências na secção de allegro e na interpretação mímica, que transmitiu para as suas criações e também para o seu método de estudo. Coreógrafo de *Napoli* e *Konservatoriet*. O seu método de estudo foi durante décadas o único em prática na Dinamarca (MacAndrew, 1998).

¹⁹ Biografia Sir Frederick Ashton (Apêndice B).

²⁰ Marie Rambert (1888 -1982) – Bailarina, professora e diretora da companhia Ballet Rambert. Aluna de Émile Jaques-Dalcroze, ingressou na companhia de Diaghilev. Em 1920 abriu o seu estúdio em Londres, Rambert Ballet School, frequentando simultaneamente as aulas de Enrico Cecchetti. A companhia, Ballet Club, surgiu em menos de uma década como pequeno clube onde se realizavam apresentações todos os domingos. Posteriormente alterou a sua denominação para Ballet Rambert (Clarke, 1998).

²¹ Sadler’s Wells Ballet – a companhia inglesa mais antiga, fundada por Marie Rambert, começou por ser um importante centro de treino para bailarinos e para impulsionar coreógrafos. Começou por ser um Clube de Ballet com exibições aos domingos para posteriormente levarem a dança clássica em digressão fomentado o público para a dança clássica. Durante a 2.ª Guerra Mundial a companhia, sob a tutela de Ninnette de Valois, passou maiores dificuldades com espaços para ensaios e/ou apresentações. Os seus coreógrafos mais conceituados são De Valois, Ashton e Tudor. As suas bailarinas mais consagradas deMille e Fonteyn (Macaulay, 1998).

²² Royal Ballet – a história da companhia de dança começa no *Sadler’s Wells Ballet* integrado no *Sadler’s Wells Theatre*, sob a batuta condutora de Ninette de Valois. A companhia muda de sede após a II Guerra Mundial, para

método de trabalho era analítico, entusiasta e intuitivo com atenção máxima para os detalhes e concomitantemente para o plano geral, “...his manner of ‘drawing the steps out of the dancers’ and then putting them into some sort of shape...” (Macaulay, 1986, p.1). E, como referenciado por Portinari (1989), destacou-se por criar no Royal Ballet um estilo peculiar, distante da exuberância russa ou do requinte francês, no entanto caracterizado pela precisão técnica e sóbrias interpretações.

Revelou Ashton uma força de vontade e um carácter que nunca perdeu, mesmo quando parecia gozar um êxito demasiado prematuro. Criava todas as obras com extraordinária facilidade. O resultado era sempre de grande efeito teatral, elegante, com uma visão original (Haskel, 1955, p. 131).

Em 1960, Tamara Karsavina²³, que por diversas ocasiões tinha dançado o bailado em São Petersburgo, sugeriu a Ashton que produzisse *La Fille Mal Gardée*. Uma vez que a música se tinha extraviado ao longo dos anos, John Lanchbery e Ivor Guest, a pedido de Ashton, realizaram um trabalho excepcional, extremamente revigorante, motivador, animado, com boas dinâmicas musicais e facilmente apreciado pelo público “Its score (...) is attributed to Ferdinand Hérold (...) but actually contains numbers from operas by Martini, Rossini and Donizetti, as well as a hit from Hertel’s 1864 version of the ballet.” (The New York Times, 2016). A versão de Frederick Ashton estreou a 28 de janeiro de 1960, pelo Royal Ballet, com Nadia Nerina²⁴ (Lise), David Blair (Colas), Stanley Holden (Viúva Simone) e Alexander Grant²⁵ (Alain).

Frederick Ashton, expressa o seu gosto pelo campo, pelos animais e pelas danças tradicionais inglesas de forma bem evidente no bailado originando uma peça leve, divertida,

as instalações que ainda hoje lhe conhecemos, a Royal Opera House, em Covent Garden. No final de 1956 a companhia recebe o foral garantindo o subsídio e permanência de que gozavam outras companhias mundiais; independência da companhia de Ópera que agia no mesmo espaço; e alteração do nome da companhia e suas escolas de formação em dança para Royal Ballet. Posteriormente a Ninette De Valois, os seus diretores foram Frederick Ashton (1963-1970), Kenneth Macmillan, Anthony Dowell e atualmente Monica Mason (Brinson e Finkel, 1998).

²³ Tamara Karsavina (1885 - 1978) – bailarina, mestre de bailado e escritora. Aluna de Cecchetti e primeira bailarina de Diaghilev, tornou-se conhecida pelos famosos duetos com Nijinsky, nos bailados de Massine. Já em Inglaterra trabalhou com Ashton, ensaiou Fonteyn, fundou a RAD e a *Camargo Society*. Escreveu para a revista *Dancing Times* e a sua autobiografia *Theatre Street* (Clarke, 1998).

²⁴ Nadia Nerina (1927 – 2008) – aluna de Marie Rambert e bailarina do Royal Ballet atuou em peças clássicas como modernas. Inesquecível pela versatilidade nas suas interpretações, como no bailado *La Fille Mal Gardée* ou pela alteração dos 32 *entrechats* n^o *O Lago dos Cisnes* pelos famosos 32 *fouettés*. Bailarina convidada para atuações por diversas companhias de renome mundial (Crisp, 1998).

²⁵ Alexander Grant - Desempenha a função de *repetiteur* no Royal Ballet garantindo que o ambiente criado e os movimentos precisamente executados vão ao encontro do original (Royal Opera House, 2012).

com trabalho de pés rápido e um trabalho de *port de bras*²⁶ tipicamente inglês, “*La Fille Mal Gardée* is set in the countryside, is so much colour, is vibrant, the energy is high. Sir Frederick’s Ashton choreography along with the music and designs creates such an uplifting mood.” (Royal Opera House, 2015). Desta forma adquiriu grande notoriedade, conjuntamente com os toques de humor, mímica, técnicas de dança, fascínio e encanto tão típicos da peça atual, “it’s a family ballet, a bit of comedy.” (Royal Opera House, 2012). Passamos à breve explanação de pontos altos²⁷ no bailado estudado para melhor compreender e interpretar a ação.

O bailado abre com o insólito despertar na aldeia provocado pelo galo e galinhas no galinheiro, “very challenging and difficult dance, almost virgin on tap dancing steps” (Royal Opera House, 2015). Posteriormente, o Pas de Deux da fita, simbolizando o sentimento nutrido por ambos os personagens principais, “Lover’s dances are full of tenderness and passion.” (Vaughn, 1989, p. 147) evidencia a juventude e inocência de Lise, presente nos encontros às escondidas da mãe. Uma vez que esta lhe faz vários pedidos para que Lise ajude nas tarefas domésticas, que nunca são cumpridas, levando a episódios cómicos no momento da punição de Lise por parte de sua mãe. No momento das colheitas, Ato I cena 2, não faltam episódios dignos de relevo. Começamos pelo *Pas de Deux de Fanny Elssler*, onde se subentende um crescimento físico e emocional por parte dos protagonistas da ação. Desta vez não se encontram sozinhos e as amigas de Lise auxiliam na criação do ambiente inesquecível,

Lise holds a balance on one point and, grasping the ends of eight ribbons above her head, revolves, while her eight girlfriends, holding the ribbons’ other ends, run around her. It’s as miraculous as observing the harmony of the spheres in motion. (The New York Times, 2016).

A Viúva Simone é convencida a demonstrar os seus dotes na execução da divertida e ritmada Dança dos Tamancos, “And Simone isn’t just a grouse, (...) she does a clog dance (...) we’re made aware of all her vitality, her sense of fun and comradeship.” (Macaulay, 1986, p.19). Após a sua apresentação, e como os camponeses fazem um piquenique, “see them dancing as they harvest, in steps that never feel false to the truth of farm life.” (The New York Times, 2016), e este é simbolizado também pela “Dança de Maio”, “the maypole dance looks

²⁶ *Port de Bras* - deslocação dos braços de uma posição para outra. Ter um bom *port de bras* significa segurar as mãos, antebraços e braços com rigor, elegância e apresentação. Suporte, controlo e movimento de braços característico da TDC em coordenação com a cabeça e linha do olhar. Num patamar técnico mais avançado também é coordenado com movimentos das pernas, direções dos movimentos e orientação espacial. Engloba as diferentes posições de braços estudadas em cada método ou combinações diferentes pedidas em aula ou pelo coreógrafo (Hammond, 1998).

²⁷ Versão integral (Apêndice C).

incredibly easy. It is not easy, because if one person makes an error, the maypole²⁸, actually gets into a knots.” (Royal Opera House, 2015). E o Ato I termina com “A Tempestade” e suas interpretações algo poéticas no meio do vendaval, “Dancers are blown in waves, wheels, lines. And when the thunder returns, they cross the stage in lines and in perfect classical jumps (sauts de basque), windswept, fragile” (The New York Times, 2016). Do segundo ato evidenciamos a Dança da Pandeireta que denota a cumplicidade entre mãe e filha e caracterizada pelo rápido trabalho de pés, onde mais uma vez a intensidade expressiva nos transporta para a alegria e comédia sempre presentes neste bailado. Não podemos esquecer um dos momentos mais marcantes ao nível da mímica, “Quando Casarmos”²⁹, onde Lise sonha com a vida familiar ao lado de Colas, facilmente compreendida a leitura dos seus movimentos. Este é seguido pelo *Pas de Deux do Lenço*, no interior da quinta, “but then, there is also the simple moments where we sit in the pile of hay, and have one of the most intimate moments in ballet” (Royal Opera House, 2015). O bailado encerra com a bênção da Viúva Simone aceitando o amor e união de Lise e Colas, “her eventual blessing of Lise’s union with Colas – impulsive and big-hearted, placing her cheek upon their joined hands: a beautiful bit of mime.” (Macaulay, 1986, p. 20).

3.1 *La Fille Mal Gardée* em Portugal

Paralelamente, em Portugal vivia-se o rejúbilo após a grande era dos Descobrimentos, logo seguido da libertação do domínio espanhol. O país sempre teve muito apreço pelas danças teatrais, contudo estas representavam os momentos históricos vividos, enaltecendo tanto as conquistas pelo território como a bravura e sucesso nos Descobrimentos. A corte portuguesa transformou-se “numa das mais ricas e faustosas da Europa” (Sasportes, 1979, p. 18) no advento do Renascimento, por isso, “a tendência para uma síntese das artes vinha da necessidade de se dar uma organicidade às formas espectaculares desenvolvidas tanto pela igreja como pela corte, nas quais se atropelavam e amontoavam dança, música e poesia.” (Sasportes, 1979, p. 20). Apesar desta tradição ligada à dança teatral e uma agenda cheia no Teatro S. Carlos, a adesão aos bailados clássicos foi lenta. O trânsito quer de coreógrafos quer de bailarinos vindos de Itália e França era regular, uma vez que em Portugal, até então, não existiam escolas com formação tão específica na disciplina. Na temporada 1857/1858, Carlo Blasis, pai da técnica do bailado clássico, residiu em Portugal aquando

²⁸ *Maypole* – poste de madeira normalmente decorado com folhas, flores e fitas para as danças folclóricas de maio. Proveniente das danças típicas à volta da árvore em rituais de celebração da primavera ou da fertilidade (All About Maypole Dancing, 2016, tradução nossa).

²⁹ Do original “*When we are married mime*”. Estreou em 1885, em São Petersburgo o bailado *La Fille Mal Gardée*, na versão de Petipa e Ivanov com o original desta mímica. Tamara Karsavina interpretou-o anos mais tarde e Ashton integrou os movimentos na sua versão a partir da memória de interpretação de Karsavina. (Tradução livre do original em The Guardian, 2015).

dessa dependência Italiana que o país sofria. Por outro lado, à semelhança do que já se registava na Europa, no que diz respeito à atividade profissional relacionada com a dança, por cá ainda não vivíamos essa realidade, levando à retirada desses intervenientes.

Como supracitado, a expansão do bailado *La Fille Mal Gardée* pela Europa registou a sua passagem por Portugal e ressalvemos essa importância na seguinte citação de Sasportes (1979): “tinham actuado em Lisboa os coreógrafos Lefebvre e Antoine Cairon, tendo o primeiro montado, em 1814, *La Fille mal gardée*, de Dauberval o mais antigo título hoje recorrente no repertório internacional, criado vinte e cinco anos antes.”. Não obtiveram grande sucesso, assim como as seguintes tentativas de promoção dos bailados franceses, quase vinte anos depois nas apresentações de *La Sylphide*. Segundo Sasportes e Ribeiro (1991), o bailado *La Fille Mal Gardée* viria a ser montado e apresentado ao público português, cerca de 150 anos mais tarde, decorria o ano de 1964, pelo ainda denominado Grupo Gulbenkian de Bailado. Refere a Revista da Dança (2016), num artigo a propósito de John Auld³⁰, “remontou com assinalável sucesso – pela primeira vez no grupo e também em Portugal numa companhia portuguesa no século XX – um bailado clássico integral: A filha mal guardada.”, com interpretações do próprio Auld e Vasco Wellenkamp³¹.

Após 30 anos de interregno do bailado *La Fille Mal Gardée* em Portugal, a Companhia Nacional de Bailado pela mão da diretora artística Isabel Santa Rosa apresenta em 1995,

a estreia de *La Fille Mal Gardée*, na versão coreográfica de Georges Garcia (a partir de Mordkin e Nijinska), proporciona contacto com esta obra referencial, por se tratar do mais antigo bailado (1789) ainda hoje remontado pelas companhias de reportório.

(Companhia Nacional de Bailado, 2016)

Nos dias de hoje, ressalve-se a nova aposta das companhias de dança, a exibição de bailados da temporada nas salas de cinema para diferentes continentes. Assim, foi possível assistir ao bailado *La Fille Mal Gardée* pela companhia do Royal Ballet, na primavera de 2015 nas brilhantes interpretações de Steven Mcrae como Colas e Natalia Osipova como Lise. Nos

³⁰ John Auld (1925 - 2015) – bailarino, professor e maître de ballet. Dançou no Borovansky Ballet, na Austrália e no London’s Festival Ballet. Professor, mestre de bailado e diretor artístico do Grupo Gulbenkian de Bailado de 1964 a 1970. De 1971 a 1985 exerceu a função de coordenador do Birmingham Royal Ballet (Revista da Dança, 2016).

³¹ Vasco Wellenkamp (1942-) – iniciou os estudos de dança clássica no Grupo Verde Gaio tendo sido posteriormente bailarino do Grupo Gulbenkian Bailado. Após uma incursão a Nova Iorque, dedicou-se à docência da técnica Graham em Portugal, na Escola de Dança do Conservatório Nacional e seguidamente na ESD. Coreógrafo de dança contemporânea marcou uma época no Ballet Gulbenkian. Foi diretor artístico da Companhia Nacional de Bailado e atualmente exerce essa função na Companhia Portuguesa de Bailado Contemporâneo (Sasportes e Ribeiro, 1991).

intervalos da apresentação Darcey Bussell³² conduziu o público aos bastidores do bailado, revelando curiosidades ou entrevistando os intervenientes. Uma das quais, foi Lesley Collier³³, a doce Lise, protagonista de outro registo vídeo em 1981, relatando a sua experiência com o coreógrafo, como bailarina e no presente, como mestre de bailado.

De referir as adaptações do bailado *La Fille Mal Gardée*, feitas em contexto académico em diversas escolas de ensino vocacional e não vocacional existentes no nosso país, no tocante aos espetáculos da escola e/ou variações para as participações em Concursos de Dança. Podemos enumerar como exemplos, Academia de Ballet e Dança - Annarella (Leiria, 2003), Escola de Bailado de Aveiro (2003), Escola de Dança Clara Leão (Leiria, 2006), EDDALM (São João da Madeira, 2009), Academia de Dança do Vale do Sousa (Paredes, 2013), Associação de Bailado das Antas (Porto, 2013), Escola de Dança D. Manuel I (Alcochete, 2014), Indance (Porto, 2014 e 2015), Colégio Rainha Santa Isabel (Coimbra, 2016), Escola de Dança do Conservatório da Covilhã (2016), Escola de Dança Diogo de Carvalho (Leiria, 2016) e Academia de Bailado Clássico Pirmin Treku (Porto, s/d).

4. *La Fille Mal Gardée* adaptado ao contexto académico

A seleção do bailado *La Fille Mal Gardée*, como objeto do presente estudo, deve-se ao facto de reunir uma série de características notáveis e apelativas, já apontadas e outras que elencamos de seguida. Tendo evidenciado o seu importante papel na história da dança clássica, podemos, no presente em termos de comparação, nomear outros bailados clássicos que carregam o mérito de ser estudados, por exemplo, os célebres, *O Quebra Nozes* e *O Lagos dos Cisnes*. Destes, consideramos apenas dois fatores, dos muitos que lhes conferem esse estatuto (i) a sua notabilidade através do número de performances executadas por diversas companhias espalhadas pelo mundo, (ii) o número de espetadores que assistem a essas apresentações tendo ou não um passado de formação em dança. Do mesmo modo que fazem parte do conhecimento geral associado à dança clássica, também fazem parte do conhecimento do nosso alvo, uma vez que, ambos os bailados clássicos foram apresentados pela instituição cooperante nos anos letivos precedente e corrente, respetivamente. De outra perspetiva, ainda contemplando os exemplos, são ambos mais extensos na sua duração e de ação mais emaranhada, incluindo passagens do mundo onírico. Buscamos assim um bailado clássico de interpretação simples, de pouca duração e onde as personagens, assim como a

³² Darcey Bussell (1969 -) – aluna na Royal Ballet School. Foi primeira bailarina do Royal Ballet e frequentemente convidada a dançar como protagonista para outras companhias. É a atual presidente da RAD (Royal Opera House, 2016).

³³ Lesley Collier – bailarina, professora, mestre de bailado e *repetiteur*. Aluna da Royal Ballet School onde chegou mais tarde a lecionar, foi primeira bailarina da companhia. Interpretou os todos os papéis como protagonista e foi elogiada essencialmente pelas personagens mais profundas e dramáticas. Fez duetos com Baryshnikov e trabalhou com MacMillan e Ashton. Desempenha a função de *repetiteur* no Royal Ballet (Royal Opera House, 2016).

sua ação, fossem reais. O bailado *La Fille Mal Gardée* reúne, para além dessas características, a fácil descodificação de movimentos aprendidos em aula e a constante sensação de alegria e festividade transmitida quer pela execução técnica como pela interpretação e expressividade atribuída às personagens.

Na procura do objeto de estudo, deparamo-nos com as metas curriculares definidas para o domínio da Educação Literária na disciplina de Português, onde se lê “prossegue o estudo de obras significativas, adequadas a esta faixa etária, no sentido, sobretudo, de que os alunos possam ir construindo e consolidando a sua capacidade leitora, nomeadamente em torno dos géneros e textos eleitos, como fábulas, lendas, contos.” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 2), e posteriormente,

As muitas finalidades possíveis da Educação Artística têm sido objecto de intenso debate. Este debate conduz a perguntas como estas: “A Educação Artística serve só para ensinar a apreciar ou deve ser também um meio para melhorar a aprendizagem de outras matérias?”; “A arte deve ser ensinada como disciplina virada para si própria ou virada para o conjunto de conhecimentos, capacidades e valores que pode transmitir (ou ambas as coisas)?” Comissão Nacional da Unesco (2006, p.4).

Ponderando este trecho, equacionamos em que medida poderia ser realizado na disciplina de TDC um estudo da obra à semelhança do estudo na disciplina de Português,

Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos (...), relacionar partes do texto (...) com a sua estrutura global (...) responder, de forma completa, a questões sobre os textos (...) identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos e a representação de mundos imaginários (...) relacionar a literatura com outras formas de ficção (cinema, teatro). (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 11).

Enumerando alguns dos autores portugueses de maior referência estudados neste ciclo, Almeida Garrett, Maria Alberta Menéres ou Sophia de Mello Breyner Andresen, entendemos a importância do conhecimento e estudo das suas obras, tal como referido no sítio da Netprof “Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade” [Consultado em julho, 2, 2016]. No caso da dança clássica esse património é composto por séculos de (i) história, (ii)

de evolução da técnica, (iii) de protagonistas do desenvolvimento e ascensão da dança clássica e (iv) de bailados apresentados ao público.

Considerando os conteúdos programáticos do 2.º ano do EAED na EDDALM (Anexo II), onde são asseguradas as competências técnico-artísticas que formam alunos de dança e potenciais bailarinos, a entidade propõe-se a investir concomitantemente na informação cultural e na formação de público, desiderato também defendido pela Comissão Nacional da Unesco (2006, p.18): “o papel da Educação Artística na sensibilização dos auditórios e dos diferentes públicos para a apreciação das manifestações artísticas.”. Seguindo estes pressupostos, o estudo do bailado *La Fille Mal Gardée* ganhou nova dimensão e maior profundidade, com a possibilidade de servir propósitos distintos no contexto de ensino-aprendizagem. Elaborou-se o Quadro 2, de forma a facilitar a compreensão da escolha do bailado assim como as suas principais características facilitadoras para o ensino com crianças.

Quadro 2 - Características do bailado *La Fille Mal Gardée*

História	<p>De interesse nesta faixa etária:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Mais de 200 anos de apresentações ininterruptas;▪ Acompanha a evolução da dança clássica na sua trajetória pelo mundo;▪ Marco para o Royal Ballet e o coreógrafo Sir Ashton;▪ Versão de Sir Ashton adotada por diversas companhias;▪ Adaptada em contexto académico pela EDDALM.
Ação	<p>Compreensão fácil para este nível:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Real: acontece em determinado lugar e com certas pessoas;▪ Poucas personagens;▪ Compreensão do tempo e espaço;▪ Clareza das partes: apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho;▪ Leve, encanto, humorística, alegre, divertida, cômica.
Técnica	<ul style="list-style-type: none">▪ Tipicamente <i>Ashtoniana</i>: trabalho de pés rápido, <i>port de bras</i>, <i>épaulement</i>³⁴;▪ Privilegia-se a técnica pura aos movimentos de grande amplitude; <p>Inteligível para o grupo:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Passos da aula de TDC facilmente reconhecíveis; <i>skip</i>, <i>polka</i>, <i>posé temps levé</i>, entre outros;▪ Danças tradicionais inglesas;▪ Uso de diferentes adereços: <i>maypole</i>, lenços, fitas, entre outros;

³⁴ *Épaulement* - Espiralar o tronco levando o ombro para trás, por consequência o outro ombro irá para a frente. Permite às posições clássicas expansão, ir além dos limites académicos, criando mais expressão e emoção (comentário nosso).

Interpretação	A desenvolver com a turma: <ul style="list-style-type: none">▪ Empenho na interpretação das personagens e criação do ambiente;▪ Alterações de ambiente como a felicidade do piquenique vs. desordem no vendaval;▪ Mímica e expressividade aliadas;▪ Encanto e fascínio;▪ Humor e comédia.
Música	A potencializar em contexto de aula: <ul style="list-style-type: none">▪ Revigorante;▪ Motivadora;▪ Animada;▪ Facilmente apreciada;▪ Boas dinâmicas musicais.

Legenda: Principais características do bailado *La Fille Mal Gardée* a observar e desenvolver em aula

Relativamente às variações selecionadas, A “Dança de Maio” e “A Tempestade”, apresentam como principais características³⁵ em comum (Quadro 3):

Quadro 3 - Características genéricas do excerto em estudo

<ul style="list-style-type: none">▪ Ação clara: o desfecho do ato I cena 2, celebração das colheitas e a intempérie;▪ Movimentos técnicos facilmente reconhecidos e trabalhados em aula ou adaptados para o momento;▪ O trabalho de grupo (<i>maypole</i>), trabalho a pares (<i>maypole</i>), trabalho em grupos mais pequenos (“A Tempestade”), trabalho individual (mímicas);▪ O trabalho com o adereço (<i>maypole</i>);▪ A música com boas dinâmicas descomplica a alteração de ambientes;▪ Interpretação de uma personagem demonstrando alegria, diversão, aflição e preocupação.
--

Legenda: Principais vetores universais das variações a “Dança de Maio” e “A Tempestade”

4.1 O Método e o Papel do Professor

Apesar de se cingir a exposição documental relacionada com o bailado em estudo, estamos conscientes da evolução simultânea da técnica de dança clássica. Reconhecemos

³⁵ Elementos Coreográficos do Final do 1.º Ato: “Dança de Maio” e “A Tempestade” (Apêndice D).
Paula Tojal Feliciano | Mestrado em Ensino de Dança | 2016

a existência de outras escolas que, partir do séc. XIX, foram distinguidas pela nacionalidade. A escola francesa, fundada por Louis XIV, dando os primeiros passos para a atual *l'École de Danse de l'Opéra national de Paris*, o método italiano de Enrico Cecchetti preservado pela *Cecchetti Society* e praticado em todo o mundo, tal como o método russo de Agripina Vaganova. O método de Bournonville, que durante décadas foi o único aplicado na Dinamarca, os métodos ingleses RAD e Imperial Society of Teachers of Dancing³⁶, (ISTD), oferecem um sistema de avaliação e progressão de nível difundido em mais de 75 países. Nas américas destacam-se a norte o método de Balanchine e a sul o método cubano de Alicia Alonso.

A formação académica de TDC é transmitida em aulas de grupo, onde a encabeçar surgem os seguintes desafios anexos: (i) os alunos assimilam as atividades de maneira cinestésica e cognitiva processando a informação visual de demonstrações, ou auditiva nas instruções verbais ou musicais. Segundo Foster (2010), o processo cinestésico é experimental como forma de associar e reconhecer o movimento através do corpo; (ii) na observação prática do docente e correções eficazes para cada aluno, refere Batalha (2004), “Os feedbacks são um contributo importante para os alunos sentirem que cada esforço para aprender, é um momento importante no seu processo de formação.” (p.125), acrescentando também que “podem ser correctivos ou motivacionais (...) para auxiliar o estudante a compreender melhor o movimento e as correções dos exercícios necessários, emite feedbacks quinestésicos” (p.125), Estanqueiro (2012), inclui “O elogio eficaz reforça a autoestima do aluno e promove a sua autonomia, tornando-o capaz de valorizar os seus esforços e prescindir dos estímulos do professor.” (p. 25). Destaca-se ainda como (iii) o docente deverá ser intuitivo, criativo, artista e educador do mesmo modo irá “despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar. A motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo vicioso.” (Estanqueiro, 2012, p. 11). Acresce ao professor, “desenvolver a criatividade, educar a emoção, estimular a sabedoria, aumentar a capacidade de solução em situações de tensão, enriquecer a socialização.” (Cury, 2003, pág. 132), porque, enquanto docentes reconhecemos que “quando uma pessoa deixa de perguntar, ela deixa de aprender, deixa de crescer.” (Cury, 2003, p. 130). Por outro lado, é esperado que os alunos tragam para as aulas a vontade de colocar o máximo esforço na sua aprendizagem “num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos (...). A cooperação é um factor de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina.” (Estanqueiro, 2012, p. 22), uma

³⁶ Imperial Society of Teachers of Dancing, ISTD – organização fundada em 1904, com sede em Inglaterra e difundida por 75 países. Estruturada em 12 subdivisões das danças sociais ou da dança teatral, incluindo a TDC. O enfoque é na expansão dos diversos estilos de dança, estudo aprofundado dos seus respetivos *syllabus* (programas) e avaliação através do sistema de exames (tradução livre, retirado do sitio da internet).

vez que, “O treino do bailarino clássico é mais longo, mais rígido e faz do virtuosismo uma meta.” (Portinari, 1989, p. 134).

O MBF “a única metodologia de ensino de dança clássica alguma vez criada especificamente para o contexto do ensino vocacional artístico português.” (Amorim, 2012, p. 139), auxilia professores na orientação técnica e das metodologias do ensino, condução e sistematização dos conteúdos, com a salvaguarda de que a docência deva ser criativa, nos diversos parâmetros e adequada ao contexto de aula e a obrigatoriedade de formação e atualização constante por parte dos docentes, “O professor reflecte sobre a sua prática (...) autocritica-se (...) procura novas soluções (...) construção de planos de aula com incidência nos objetivos” (Estrela, 1994, p. 126).

Barbara Fewster³⁷ desloca-se a Portugal, em meados da década de 80, a convite da ESD associada à Escola de Dança do Conservatório Nacional para a criação de uma metodologia de ensino a aplicar em ambas as instituições. O seu *know-how* de anos de prática, visa o desenvolvimento de uma técnica segura, faseada, estruturada de acordo com a idade, que acompanha as estruturas de crescimento físico e o crescimento das capacidades técnico-artísticas do estudante. O MBF pretende que seja alcançada com determinação e firmeza, uma memória física dos alinhamentos e do movimento na sua prática como se compreende da leitura dos programas, particularmente no exemplar do 2.º ano (1986). A necessidade de consciência corporal a funcionar como um todo ou em isolamento das partes de forma dilatada, pausada, mas com força, domínio e motivo. As progressões, são elaboradas de forma assertiva e de acordo com as finalidades propostas às idades dos alunos. Assim, na prática da aula, deve ser dado a cada movimento/ exercício o tempo necessário para a sua construção e assimilação, segundo Amorim (2013),

Ter presente que a postura correcta em dança clássica, com o que implica de domínio da rotação coxo-femural (en-dehors), controle da cintura abdominal e fortalecimento dorsal, constituem por si só uma tarefa árdua e que requer bastante esforço e concentração.” (p. 4).

A coordenação dos grupos musculares em movimento é complexa, mas deve ser dada a devida atenção a cada grupo singularmente, “Dancers gradually develop strenght and

³⁷ Enquanto aluna estudou na escola do Sadler’s Wells, tendo posteriormente ingressado na companhia como bailarina no final da década de 40. Detentora de uma vasta experiência e intervenção na área da técnica de dança clássica, foi seguidamente convidada a lecionar na Royal Ballet School, onde com o seu conhecimento empírico criou na década de 70, um método de ensino que preparasse alunos com potencial físico, entre os 8 aos 11 anos para o ingresso nos programas vocacionais dessa instituição, assim referido no seu sítio da internet (The Royal Ballet, 2015). Segundo o sítio da ISTD foi convocada a integrar o concelho da ISTD e posteriormente da RAD, tendo sido orientadora para os dois métodos.

muscle memory during years of training that enable them to control and coordinate these elements” (Foster, 2010, p.55). Resumidamente elencamos, alguns dos elementos em relevo no plano de aula. O alinhamento postural, no caso de uma posição estática, 1.ª posição de pés por exemplo, “the skull, shoulder girdle, ribcage, spine, and pelvis are held in vertical alignment, and they are equally balanced over the legs and feet without undue muscular tension or gripping” (Foster, 2010, p.55). Alcançado este alinhamento do eixo, torna-se mais fácil a articulação coxofemoral,

turn-out extends from the hip joints through the upper and lower legs and feet. Align knees with the pelvis and the foot. The kneecap (patella) falls directly between the second and third toes. The ankle is perpendicular to the floor so that the foot does not roll either inward or outward (Kassing e Jay, 1998, p. 22).

Depois de estabelecidos estes pressupostos, para que se considere dançar, é necessário que ocorra uma transferência de peso “de uma perna para a outra sem perder a elegância do gesto” (Sampaio, 2013, p. 130). Primeiro uma correta colocação do peso na posição fechada, depois uma troca para outra posição fechada e por último utilizando os passos de ligação.

4.2 Construção do plano de aula

Conscientes que “o currículo, os programas e os planos de estudo são componentes relevantes do processo de transformação e melhoria do ensino da Dança” (Fernandes et al., 2007, p.76), foi elaborado, no interesse da disciplina, um plano de aula (Apêndice E) motivado no estudo de um bailado clássico, *La Fille Mal Gardée*, abrangendo as ações que elencamos, uso das músicas do bailado nos exercícios da aula, compreensão da ação da história, incluindo mímica e prática de um excerto/ variação desse bailado, nomeadamente, o final do ato I, que inclui a “Dança de Maio” e “A Tempestade”. A aula em questão teve como finalidade desenvolver e aperfeiçoar a dança clássica, nas suas competências técnico-expressivas considerando sempre a citação de Batalha (2004), “o tempo de aula é precioso e várias estratégias podem ser implementadas para comunicar a informação sem gastar tempo de aula.” (p.125).

É responsabilidade do professor elaborar, efetivar e entusiasmar os alunos para uma metodologia ao alcance das bases técnicas previstas, refletindo que “no todos los alumnos pueden someterse al mismo régimen de entrenamiento, pues la constitución no es la misma en todos.” (Dummond, 1954, p. 109). Esse programa de estudo deve em sincronismo transmitir as tradições da prática de dança clássica, como, as cinco posições dos pés

codificadas por Noverre, “esta perdurabilidade es la mejor prueba de su eficacia” (Dumond, 1954, p.114); ou as primeiras regras de colocação e uso dos braços de Pierre Beauchamps, “the convention that the hands should never cross the center of the body in the standard positions of the arms or when moving from one arm position to another.” (Hammond, 1998, p. 333); orientando os alunos à beleza do movimento da dança clássica, à visão e percepção como formas facilitadoras de aprendizagem, ao sentido rítmico buscando na música um aliado motivador para o desempenho, à facilidade de movimentos através das transferências de peso e do trabalho da força muscular, à resistência física e elevação na secção de allegro, ao equilíbrio, à imaginação e à expressão.

Das diferentes escolas apresentadas anteriormente, todas têm em comum com o método adotado para este estudo, a estrutura da aula de TDC. Se primeiramente podemos falar da acordança na divisão em duas secções, barra³⁸ e centro³⁹, em seguida podemos referir a não tão unânime disposição das matérias. Deste modo na primeira secção da aula, barra, os exercícios poderão ser executados de frente para esta, de lado ou combinando as duas posições no mesmo exercício. Esta secção serve para “develops the strength, speed, balance, flexibility, turnout, alignment, extension, articulation, and coordination (...) barre work builds and refines your technique (...) constantly reinforces the basics; it also offers the time to think about details.” (Minden, 2005, p. 121). Estes objetivos vão sendo construídos e desenvolvidos numa disposição crescente de atividades desta secção de acordo com a demanda técnica, física e de amplitude do movimento. Na segunda secção da aula, o centro, este também começa de forma mais lenta, com *port de bras* ou *battements tendus*⁴⁰, para controlo do eixo, e colocação correta das partes do corpo, após o trabalho mais fixo, “while barre work usually concentrates on one exercise at a time, center floor combinations link various steps” (Minden, 2005, p. 153). Mas tal como na primeira secção, a dificuldade dos exercícios é crescente de forma a que no final da aula se consiga alcançar o clímax do treino “class becomes exhilarating when you are truly dancing.” (Minden, 2005, p. 153). De maneira que querendo cumprir os objetivos propostos para a aula, deverá ser feita uma gestão efetiva das suas partes, secção barra e centro e suas atividades componentes. Dessa gestão não

³⁸ MBF 2.º ano - *Plies, Transfer of Weight, Battements Tendus, Battements Jetés, Battements Glissés, Battements Piqués, Retirés, Ronds de Jambe par Terre, Battements Fondus, Battements Frappes, Assembles Soutenus, Ronds de Jambe en L'air, Adage, Petit Battements, Grands Battements, Rises, Bending Exercises* (Fewster, 1986).

³⁹ MBF 2.º ano – *Port de Bras, Plies, Battements Tendus, Transfer of Weight, Battements Jetés, Battements Glissés, Retirés, Ronds de Jambe par Terre, Battements Fondus, Battements Frappes, Petit Battements, Ronds de Jambe en L'air, Pirouettes, Grands Battements, Temps Lie, Adage, Rises, Petit Allegro, Petit Batterie, Allegro* (Fewster, 1986).

⁴⁰ *Battements Tendus* – ação de deslizar o pé pelo chão, esticando a perna até à ponta do pé e voltando à posição fechada. Pode ser executado a partir da 1.ª, 3.ª ou 5.ª posições dos pés, nas direções à frente, ao lado ou atrás (comentário nosso).

devem ser negligenciadas as regras de conduta dentro do estúdio de dança, e assim considerados em plano de aula o cumprimento inicial entre alunos e professor assim como o agradecimento e despedida no momento final.

Porém, outras secções deverão ser consideradas, de acordo com Xarez (2012, p. 28) “Deve realizar-se um período de aquecimento porque a elevação da temperatura corporal permite uma melhor eficiência dos sistemas cardiovascular, muscular e nervoso (...) melhor rendimento (...) prevenção de lesões”. Por razões semelhantes também defende o retorno à calma, “permite facilitar a recuperação do esforço (...) protegendo os músculos e articulações de mudanças bruscas (...) prevenir a ocorrência de lesões.” (p. 33). Como consideramos válidos os argumentos de Xarez, incluímos no plano de aula o aquecimento, no início das atividades e alongamentos no final de cada secção, obrigando-nos a uma gestão horária cada vez mais assertiva dos conteúdos da aula. Consideramos pertinente esta ação na medida em que serão incutidos bons hábitos de trabalho num nível e faixa etária onde as consequências no futuro serão certamente mais saudáveis e duradouras.

you get a lot more out of class if you arrive ten minutes early to warm up (...) it facilitates ballet technique (...) is important for preventing injury (...) serious enough to keep you from improving your technique and enjoying class. (Minden, 2005, p. 107)

Semelhante matéria a frisar é o trabalho distinto entre raparigas e rapazes. Se na história da dança os homens interpretavam os papéis femininos, nos dias de hoje erradamente passam para plano secundário pelo pouco número presente em aula. Erro crasso que não deve ser cometido pelo professor. Se os géneros diferem na anatomia, também o deverão demonstrar na estética. Habitualmente os rapazes são mais altos, mais pesados, mais largos nos ombros e estreitos na cintura, menos flexíveis, apresentando maiores dificuldades de abertura na rotação coxofemoral. Esteticamente deverá ser tida em conta a posição da cabeça e linha do olhar, colocação das mãos e a sustentação dos braços. Tecnicamente, e de um modo geral, observam-se as seguintes diferenças: “a reverance, a forma de deslocação através do andar, o treino da força assim como o virtuosismo das pirouettes e o adestramento mais intensivo dos saltos (desenvolvimento do *battu*, *elevation* e *ballon*)” (Santos, 2013, p. 68). Da nossa prática do passado reconhecemos que, devido à personalidade agitada dos meninos, estes deverão ter poucas pausas em aula e deverão treinar todas as aulas a secção de *pirouettes* e de *allegro*. Numa fase mais avançada deverão ter um treino físico e técnico mais específico para duetos.

De acordo com o pai da técnica do bailado clássico, Blasis, séc. XIX, “Once admitted to the Academy⁴¹, pupils began an eight year course of training that included three hours of dancing and an hour of pantomime instruction” (Hammond, 1998, p. 345). Conscientes da importância da mímica na história da dança clássica, essencialmente no progresso marcado por Dauberval no *La Fille Mal Gardée*, onde pela primeira vez, “dance seamlessly blends with pantomime to create narrative” (Minden, 2005, p. 83), o auxílio na interpretação deste ou outros bailados, “learning the gestures of mime and perfecting their delivery is an important part of dance education.” (Minden, 2005, p. 252). Consideramos este tema como estratégia de ensino para o nosso estudo em questão. O estudo da mímica desenvolve a criatividade, interpretação e expressividade, características diferenciadoras e essenciais na execução do *port de bras*. Estas distinguem o bom aluno pelo compromisso manifestado na sua prática de dança. Com o objetivo de entender os movimentos mais elementares, assimilar a narrativa deste ou de outros bailados e orientar para a sua própria criação foram documentados movimentos que prezam a harmonia, beleza e expressividade para desenvolver na parte empírica (Apêndice F), “Toda a atividade expressiva e criativa da criança desenvolve-se a partir das suas capacidades de pensamento e de imaginação.” (Sousa, 2003 p.34).

A música, sendo um forte aliado para a dança, toma proporções maiores quando referimos esta faixa etária. Se por um lado, os jovens de hoje em dia quase não ouvem nem apreciam música clássica, por outro lado, esta toma o papel de coprotagonista nas aulas, “é percebida como um valor estruturante do vocabulário motor” (Amorim, 2013, p. 12). Assim, é-lhe exigido que inspire, motive e que transmita o próximo passo com naturalidade, “Listen to music: it inspires, it motivates, and actually helps you to dance better” (Minden, 2005, p. 183). “A qualidade e variedade musicais sublinham e apoiam as qualidades e contrastes do movimento e colaboram directamente para a corporização das qualidades artísticas a estimular nos estudantes.” (Amorim, 2013, p. 12), e foi nesse sentido que foi feita a pesquisa musical de forma a construir um plano de aula (Apêndice E) usando as músicas do bailado *La Fille Mal Gardée*. Como não existiu a possibilidade de acompanhador musical, tornou-se mais minuciosa esta pesquisa no sentido de encontrar o maior número de músicas do bailado adaptadas para o contexto de aula. O aquecimento e os alongamentos praticaram-se com as músicas originais do bailado, faixas de maior duração, mais adequadas a esses momentos de forma a incutir um *feeling* de performance nessas secções.

Por último, porque não faz parte da nossa experiência profissional a participação ou montagem de bailados clássicos, de forma a melhor conhecer e estudar o bailado *La Fille Mal Gardée*, fez-se uma pesquisa (i) audiovisual servindo o propósito de aprofundar o conhecimento das variações ao nível coreográfico, técnico, interpretativo e do ambiente

⁴¹ Academia de Dança do Teatro Alla Scala de Milão (tradução nossa).

criado, (iii) documental acerca das ações do bailado para criar temas de informação, debate ou trabalhos de grupo na parte empírica deste EPP. De vital importância a gestão do tempo de aula de TDC para o estudo das variações, usado apenas como estratégia motivadora, não foi o cerne do estudo, mas uma parte de um todo. Entendemos que o estudo das variações apesar de tudo proporciona aos alunos “an opportunity to develop and refine yourself as a dancer as well as to learn some great choreography. Instead of the relatively brief combinations you do (...) you now learn more extended pieces, often from the classic repertory.” (Minden, 2005, p. 55).

Secção III – Metodologia de Investigação

A investigação científica assume-se como um método racional, sistemático e rigoroso de aquisição de conhecimento. Podendo ser considerada sob diversos pontos de vista é, ainda, possível defini-la como um processo de colheita de dados empíricos com o objetivo de descrever, explicar e prever fenómenos.

Neste capítulo, pretendemos apresentar a metodologia adotada no estudo em questão, justificando as nossas opções em função da natureza e âmbito do estudo. Na fase concetual, delimitamos e concretizamos as etapas da escolha do tema, da revisão da literatura, da enunciação dos objetivos do estudo, das questões orientadoras da investigação e das hipóteses avançadas. Na fase metodológica, apresentaremos o desenho e paradigma da investigação, a definição dos participantes, bem como os instrumentos e procedimentos para a colheita e análise de dados.

1. Metodologia qualitativa e paradigma interpretativo

As investigações apoiam-se em fundamentos filosóficos e em métodos apropriados para o estudo dos fenómenos em causa, destacando-se duas escolas de pensamento: a filosofia de orientação positivista e a filosofia associada à corrente naturalista, diferindo, entre si, pelos seus paradigmas de investigação. Definindo o paradigma como “um sistema de crenças, princípios e postulados que informam, dão sentido e rumos, servindo de modelo, às práticas da pesquisa” (Vilelas, 2009, p. 99) ou como um “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 52), optou-se, nesta investigação, por uma metodologia de natureza qualitativa, integrada numa abordagem de cariz interpretativo e naturalista, nos pressupostos de que “a realidade é múltipla e descobre-se progressivamente no decurso de um processo dinâmico, que consiste em interagir com os indivíduos no meio e de que resulta um conhecimento relativo ou contextual” (Fortin, Côté & Fillion, 2009, p. 18), isto é, os factos e os princípios são determinados pelos contextos históricos e culturais, que criam múltiplas realidades, sendo que o conhecimento da realidade estudada só faz sentido numa situação ou contexto específico.

1.1. Investigação-Ação

O método em investigação científica pode ser definido como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objectivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detetando erros e auxiliando as decisões do cientista” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 83).

Durante o período de estágio, selecionámos como metodologia a investigação-ação, consubstanciada como “a recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 292). Esta abordagem qualitativa permite ao professor a implementação dos projetos delineados no contexto da atividade letiva de uma forma metódica e científica. Acresce que o professor concilia os papéis de investigador com o de interveniente, já que cria uma variável independente e a manipula de modo a obter um determinado efeito. Neste sentido, lembramos que a investigação-ação se assume como participativa, participante ou cooperante, elencando-se, ainda, as seguintes características: (i) “tem sempre aspetos de índole prática a atingir (...) num processo de mudança (...) onde o saber e a mudança social se podem construir em paralelo”; (ii) “caracteriza-se por uma atitude contínua de fases de planificação, ação, observação e reflexão, e onde se pondera sempre o feedback entre elas”; (iii) “requer o envolvimento de outros que não apenas o investigador no projecto” (Almeida e Freire, 2003, p. 31).

Ressalvemos que o principal objetivo da investigação-ação se prende com a resolução de um problema real e concreto através da implementação de um projeto de intervenção, elaborado em função das necessidades do meio. Neste sentido valoriza-se especialmente o processo e não apenas o produto ou os resultados. Aplicado ao contexto educacional, este facto implica que, ao assumir o papel de investigador, o professor elenca uma série de questões e tenta obter respostas com o objetivo de compreender e melhorar o ensino e o ambiente de aprendizagem, tomando decisões de forma mais sustentada, relativamente às práticas a adotar na gestão diária da sua aula ou na implementação dos programas, por exemplo.

Convém também salientar que a investigação-ação se assume como uma estratégia de investigação, não devendo ser confundida com qualquer técnica de recolha ou análise de dados. Zubert-Skerritt (1996) enumera as etapas deste método em espiral: (i) Planeamento estratégico; (ii) Ação, isto é, implementação do plano; (iii) Observação, avaliação e autoavaliação; (iv) Reflexão crítica e autocrítica sobre os resultados dos pontos anteriores e tomada de decisões para o próximo ciclo de investigação-ação, ou seja, revisão do plano, seguido de ação, observação e reflexão. Este processo implica uma avaliação constante dos resultados obtidos, podendo verificar-se alguns ajustes relativamente à planificação inicial do estágio, já que “os planos são mais flexíveis e podem progressivamente adequar-se à fase em que se encontra a investigação” (Almeida e Freire, 2003, p. 102). Pelas razões acima identificadas, entendeu-se a metodologia de investigação como a metodologia orientadora para o desenvolvimento do nosso Estágio.

2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha de dados é uma importante fase do processo metodológico, visando a obtenção de informações junto do maior número de fontes possível, por forma a obter o conhecimento pretendido. Por ‘dado’ entende-se “cada um dos elementos de informação a que recorreremos durante o desenvolvimento de uma investigação” (Vilelas, 2009, p. 236). Sujeitos a tratamento e organizados seletivamente, os dados permitirão extrair conclusões de relevância relativamente ao problema inicial.

Atentos à panóplia de técnicas e instrumentos de recolha de dados de que um investigador dispõe, seleccionámos os que melhor se adequavam aos nossos objetivos. Assim, optámos por grelhas de observação, diários de bordo, aplicação de questionários, de entrevistas e gravação audiovisual.

1.1. Instrumentos de avaliação

Relativamente à avaliação do projeto, esta operacionaliza-se em dois momentos distintos. Por um lado, através de uma avaliação contínua, analisando-se a evolução dos alunos relativamente à aquisição das novas competências e a eficácia das estratégias implementadas durante o período em questão, através da reflexão sobre as aulas lecionadas, das conclusões registadas em diários de bordo referentes a cada uma das sessões, contendo apontamentos indicadores da aquisição e aplicação de conhecimentos por parte dos alunos e do interesse e empenho demonstrados durante a realização dos exercícios. Por outro lado, recorreremos a uma aferição mais concreta e pontual, através da implementação de questionários (Apêndice J), aferindo a perceção dos alunos ao método em estudo e, por consequência, explorar quais as dificuldades técnicas sentidas ao longo da prática. Seguidamente analisaremos as técnicas e instrumentos de recolha de dados, explanando as suas funções em cada uma das fases de estágio.

1.1.1. Observação direta

Como aludimos, a observação, sendo uma das propriedades do método de investigação em espiral presente neste estudo, possui suas particularidades e etapas próprias. Constatase como primeiro momento, e assim denominado por Vilela (2009) a *incursão*,

A aproximação do pesquisador ao grupo social em estudo. É um trabalho longo e difícil, pois o observador precisa de trabalhar com as expectativas do grupo, além de se preocupar em destruir alguns bloqueios, como a desconfiança e as reticências do grupo. (p.276)

No decorrer do 1.º período letivo, primeira fase do EPP, após a concretização das anteriores propriedades da metodologia investigação-ação, planeamento estratégico e implementação do plano, priorizou-se a observação direta e sistemática. Neste campo, destaquemos a recolha direta de dados pelo observador na situação real em que os fenómenos ocorrem e se adequa ao registo de comportamentos e atitudes a considerar, sendo os dados registados com recurso a instrumentos previamente definidos e de acordo com os objetivos delineados. “A observação é um processo fundamental (...) fornecendo os dados empíricos necessários a posteriores análises críticas.” (Melo Dias, 2009, p. 176), a observação adquiriu o estatuto de participante, sempre que implicava a nossa integração nas atividades realizadas pelo grupo-amostra, e não participante, havendo um distanciamento entre o observador e os observados, quando não se verificava interação no contexto analisado. “Na observação, o observador não interroga; não se comunica; as informações são registadas no momento em que acontecem” (Vilela, 2009, p. 270). Pela mesma razão,

A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...) poderá ajudar o professor a: reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre a teoria e a prática. (Estrela, 1994, p. 57-58).

Para registar os dados obtidos, recorreremos a grelhas de observação⁴² da atividade letiva e às anotações em diários de bordo (Apêndice I).

Conhecendo o contexto e os aspetos de pesquisa, procedeu-se a uma descrição do espaço físico e das pessoas envolvidas, determinando-se as suas relações interpessoais e suas particularidades de grupo ou individuais através de um guia de observação. Esse plano uniformizado, em grelha fechada que assinalando posições numa escala, centra a observação e facilita posteriormente o tratamento dos dados. As grelhas de observação permitiram-nos recolher informações no que respeita às capacidades técnicas, artísticas, motivacionais e de musicalidade sobre a turma (Apêndice G), numa fase inicial e seguidamente de cada aluno a título individual (Apêndice H).

Um outro instrumento de relevo concretiza-se nos apontamentos registados em diários de bordo. Consubstanciam relatos escritos, com o investigador a apontar as notas retiradas

⁴² Registo de Dados de Observação da Turma (Apêndice G) e Registo de Dados de Observação Individual (Apêndice H).

das suas observações de aulas. Além de representarem uma fonte importante de dados, apoiaram durante o desenvolvimento do estudo. Devido à sua natureza mais flexível, os diários de bordo facilitaram o registo de algumas observações e impressões pontuais e permitiram a reflexão sobre as mesmas.

Ao longo do EPP, a gestão destes instrumentos foi conseguida da seguinte forma: após registo imediato das grelhas de observação (Apêndice G) e num outro momento de reflexão era construído o Diário de Bordo (Apêndice I), primeiramente como forma de assimilação e ponderação dos acontecimentos, criando uma segunda perspetiva para a elaboração do plano de ação unificando a realidade da turma e as necessidades do objeto de estudo. Do mesmo modo, este era preenchido de acordo com os diferentes parâmetros assinalados na grelha de observação e anotando impressões que auxiliassem a sua consulta em momentos posteriores.

2.1.2 Questionário

Os questionários servem a finalidade de ordenar e estruturar informação referente à população, variáveis e objeto em estudo. Referem Wood e Haber (2001), citado por Vilela (2009) “os questionários são instrumentos de registo escritos e planeados para pesquisar dados de sujeitos, através de questões, a respeito de conhecimentos, atitudes, crenças e sentimentos.” (p. 287). Deverão ter preparação cuidadosa, primeiramente na escolha de questões abordando o assunto em estudo e identificando os objetivos aos quais se pretende dar resposta refere Vilela (2009). Depois a escolha das questões abertas - que proporcionam maior facilidade de formulação e maior variedade de respostas, contudo estas também podem ser confusas ou erróneas e de difícil análise. Ou no caso de escolha das questões fechadas - estas direcionam o pensamento, facilitando a resposta e análise estatística, por outro lado a informação poderá ser pobre ou induzida. Seguidamente na ação das questões fechadas é necessário considerar se as opções serão dicotómicas, apenas duas, múltiplas ou hierárquicas demonstrando a sua ordem de preferência. Aquando da preparação do questionário foram consideradas as regras de sintaxe simples assim como a duração no preenchimento deste. Logo que os anteriores pressupostos estejam reunidos, o primeiro questionário que se realiza é denominado de pré-teste “que consiste em aplicá-lo a um reduzido número de pessoas para determinar a sua duração, conhecer as suas dificuldades e corrigir os defeitos antes de aplicá-lo à totalidade da amostra.” (Vilela, 2009, p. 295).

No presente caso realizamos um questionário misto, combinando as vantagens de ambos, contudo de reduzidas questões abertas, por um lado pela dificuldade de tratamento inerente e por outro pela dificuldade que tal pudesse apresentar nesta faixa etária.

Após delimitação do assunto em estudo e das questões a colocar, determinamos que o momento para o preenchimento de um único questionário com estas propostas seria na última aula do EPP, onde os alunos conseguiram reunir o maior número de informações relativamente ao objeto do estudo. No entanto, receando que no final do ano letivo, muitas fossem as questões por responder colocando em causa a duração do preenchimento do questionário ou inclusive a sua interpretação e compreensão, assim como a adequação aos objetivos determinados, este foi primeiramente respondido por um grupo amostra em situação o mais semelhante ao grupo de estágio. Tal não foi conseguido na totalidade devido à especificidade do programa desenvolvido ao longo das aulas do EPP, mas no nosso entender julgamos termo-nos aproximado o mais possível da nossa realidade. O questionário-piloto foi recebido, corrigido, reformulado e entregue à turma de estágio em mão de forma a ser respondido confidencial e individualmente na aula (Apêndice J).

2.1.3. Entrevista

A entrevista é um instrumento que serve o desígnio de recolher dados para uma investigação, onde, citando Vilela (2009) “uma das partes procura recolher informações, sendo a outra a fonte dessas informações.” (p. 279). Das diferentes opções dentro da série das entrevistas destaca-se o seu grau de estruturação como o elemento diferenciador. Optamos para este caso, pela entrevista estruturada, que apresenta um guião de perguntas fixo e invariável indo ao encontro das informações que necessitamos reunir. Também foram considerados para a escolha a rapidez na execução desta ação e posterior análise facilitada dos elementos recolhidos.

Nesta ocasião, primeiramente identificaram-se os objetivos que se pretendiam alcançar, em seguida construiu-se o guião com clareza na sintaxe facilitando a compreensão rápida do entrevistado. Depois escolhemos e contactamos previamente o entrevistado, por forma a garantir o interesse e a disponibilidade deste. Por último obedecendo aos métodos desta ferramenta, a entrevista foi gravada, transcrita, realizada a respetiva análise de conteúdo e anexada ao trabalho (Apêndice L).

2.1.4. Análise documental e revisão bibliográfica

No ponto de partida, ordenámos e sistematizamos as questões levantadas que julgamos pertinentes, “formula as suas perguntas e elabora organizadamente os conhecimentos que constituem o seu ponto de partida, revendo e assimilando o que já se conhece a respeito do problema que se está a estudar.” (Vilela, 2009, p. 57). Depois, conscientes desde sempre que o itinerário nem sempre seria de percurso fácil ou visibilidade desimpedida, traçámos uma estratégia para seguir do ponto inicial até ao alvo, em forma de

guião semiestruturado como orientação para a rota de estudo, “apesar de o processo de conhecimento, na vida real, ser contínuo e às vezes muito desorganizado, pois trata-se de uma experiência criativa de onde não podem excluir-se nem a intuição nem a subjectividade.” (Vilela, 2009, p.57). Com o propósito de atingir um novo conhecimento e cientes da necessidade de realização de diversas tarefas para chegar a uma conclusão efetiva foi consultada documentação heterogénea ao longo do tempo do tempo de investigação. Desta maneira, das distintas lições que fomos recolhendo, aprendendo e assimilando, umas iam de encontro à nossa investigação, outras colocavam em causa o nosso estudo e outras ainda afunilavam e apontavam o itinerário a seguir. Os documentos consultados estão devidamente referenciados na secção deste relatório criada para esse fim – Bibliografia.

2.1.5. Meios audiovisuais

Os meios audiovisuais empregues ao longo do estudo foram heterogéneos tanto na forma de uso como no momento de aplicabilidade, sendo apenas considerados na fase de leccionação do Bloco II (ver Procedimentos do Plano de Ação da presente secção). Uma vez que a entrega aos alunos e receção da autorização por parte dos encarregados de educação para o devido efeito (Apêndice M) foi efetuada com meses de antecedência, foi-nos possível filmar as aulas do Bloco II. Foi inicialmente usado o registo vídeo para a sua visualização posterior e constatar sobre a nossa comunicação em sala de aula – num uso simultâneo de linguagem verbal e não-verbal. Paralelamente pudemos aferir sobre comportamentos que nos possam ter passado despercebidos em contexto de aula, inclusive da assimilação da matéria com maior ou menor facilidade ou interesse. O registo dessas imagens foi particularmente útil para o grupo, que teve oportunidade de visualização do trabalho desenvolvido no estudo do excerto e assim entender as correções dadas para melhorar o trabalho. Em conclusão, para além do registo vídeo da aula e das variações também foi feito o registo fotográfico do trabalho desenvolvido, com o intuito de ser usado na apresentação do presente relatório.

2.2. Ética na investigação

Para finalizar o enquadramento metodológico, realçaríamos as questões morais e éticas que se prendem com qualquer investigação científica. Só respeitando os princípios consagrados nos códigos em ética da investigação, garantimos um trabalho rigoroso, escrupuloso e válido a todos os níveis, capaz de dignificar todos os envolvidos.

3. Amostra

Numa investigação, dependendo da complexidade dos objetivos é necessário aplicá-los e observá-los no contexto da população, “Assim, a população é o conjunto de todos os

indivíduos nos quais se desejam investigar algumas propriedades.” (Vilela, 2009, p. 245). Contudo, devido à elevada extensão da população para este estudo, procedemos à extração de uma amostra, “observando uma porção relativamente reduzida de unidades, se obtenham conclusões semelhantes às que chegaríamos se estudássemos o total da população.” (Vilela, 2009, p. 245).

3.1. Caracterização da turma

Aquando da reunião inicial na escola cooperante, foi apresentada a proposta de EPP com foco numa turma de 1.º ano do EAED. Tal não sendo possível por diversas razões plausíveis elencadas pela EDDALM, foi selecionada de seguida a amostra especificamente, porque reunia uma série de distintas características relevantes à nossa investigação, aceitamos o desafio e partimos para o desenvolvimento do Estágio cujo relatório agora se apresenta. A turma para a prática desta proposta de estágio fez parte do 6.º ano regular, 2.º ano vocacional, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos até ao final do ano letivo. É uma turma mista, constituída por 17 alunos, dos quais 15 são meninas e 2 são meninos. Além disso, na sua grande maioria iniciaram a sua prática na dança no EAED e apenas 3 alunas já teriam iniciado antes, na mesma instituição, tendo ingressado nos cursos livres, desde as turmas de *Baby Class* (3 anos). Apesar de frequentarem diferentes escolas regulares, funcionam como turma no EAED, desde o ano letivo anterior, que registava apenas mais uma aluna, a Delegada de Turma, tendo desistido, alegando desinteresse e desmotivação face ao EAED. É uma turma bastante heterogénea em múltiplas dimensões, elegendo algumas com maior evidência no EAED, aludimos a estrutura física, a conduta e o rendimento (conferir Apêndice N).

O plano de estudos (Anexo I) em regime de articulado com a escola regular e suas disciplinas de formação geral, em vigor para o 2.º ano do ensino vocacional na EDDALM, engloba as disciplinas: Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea, Expressão Criativa e Música, na carga horária definida no Quadro 4.

Quadro 4 - Plano de estudos do 2.º ano

Disciplinas	Carga Horária Semanal
Técnica de Dança Clássica	4x90m
Técnica de Dança Contemporânea	1x90m
Expressão Criativa	1x90m
Música	1x90m

Legenda: Plano de estudos do 2.º Ano em vigor no EAED na EDDALM

Segundo os parâmetros da EDDALM para o 2.º ano do ensino vocacional (Anexo II) constam múltiplos momentos de avaliação a decorrer ao longo do ano, com as mesmas normas para diferentes disciplinas, a saber, no caso específico da TDC: teste diagnóstico na primeira metade de cada período; avaliação contínua equivalente a 70% da avaliação global; avaliação prática com a presença de dois examinadores, que se traduz em 30% da avaliação global. De salientar que, no final do segundo período, os exames das disciplinas práticas são abertos ao público.

4. Plano de Ação

4.1. Procedimentos

O tema de estudo do EPP foi apresentado à instituição cooperante a 6 de outubro de 2015 e logo obtivemos autorização para iniciar a fase de Observação no decorrer da mesma semana. O plano de ação traçou-se considerando o ponto 1, do artigo 9.º do regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, visando o cumprimento das 60 horas de prática obrigatória:

- 8 horas de observação estruturada;
- 8 horas de participação acompanhada;
- 40 horas de lecionação;
- 4 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola cooperante.

Contudo, refere o ponto 2 do mesmo artigo, que o plano de horas estipuladas esteja sujeito a uma organização estruturada, em acorância com a instituição de acolhimento. As 64,5 horas do EPP foram distribuídas ao longo do ano letivo da seguinte forma:

- 9 horas de observação estruturada;
- 9 horas de participação acompanhada;
- 34,5 horas de lecionação;
- 12 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola cooperante.

Além desta síntese relativamente à escala horária, poderemos ainda identificar duas etapas distintas no decorrer do EPP, denominemos por 1.ª Fase – Observação; 2.ª Fase - Participação Acompanhada, Lecionação/ Bloco I; e por 3.ª Fase – Lecionação/ Bloco II e explanaremos futuramente a pertinência dos momentos para este estudo. Apresentemos em quadro a sistematização do plano de ação e seus procedimentos (Quadro 5):

Quadro 5 - Sistematização dos Procedimentos do Plano de Ação

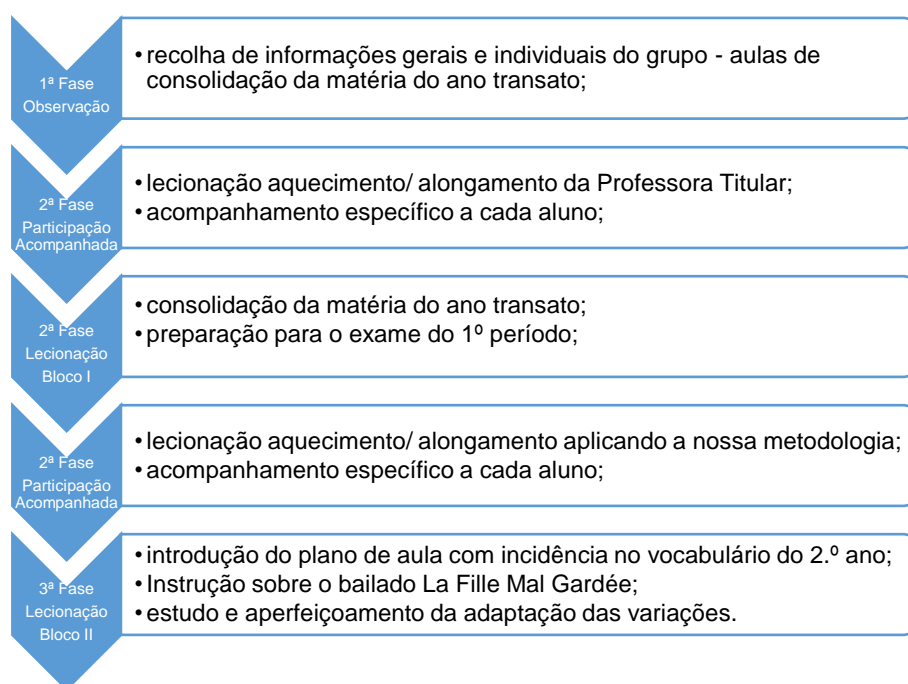
	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
AÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 9h Observação ▪ 4h30 Participação Acompanhada ▪ 6h Lecionação – Bloco I (4 aulas) ▪ 3h Colaboração 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4h30 Participação Acompanhada ▪ 10h30 Lecionação– Bloco II (7 aulas) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 18h Lecionação– Bloco II (12 aulas) ▪ 9h Colaboração
PROCESSO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calendarização e planificação do EPP; ▪ Observação e recolha de dados; ▪ Reflexão dos dados recolhidos; ▪ Pesquisa e revisão bibliográfica; ▪ Elaboração do plano de aula; ▪ Início da Participação Acompanhada, 3 aulas; ▪ Lecionação de 4 aulas de TDC; ▪ Colaboração na Sessão de Cinema⁴³; ▪ Colaboração no Exame de TDC 1º período. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conclusão da Participação Acompanhada, 3 aulas; ▪ Reflexão dos dados recolhidos; ▪ Lecionação de 8 aulas de TDC; ▪ Início da implementação do Plano de Aula; ▪ Introdução ao estudo do bailado clássico <i>La Fille Mal Gardée</i>; ▪ Visionamento do vídeo do bailado clássico <i>La Fille Mal Gardée</i>, o excerto da variação "Dança de Maio e a Tempestade"; ▪ Gravação audiovisual e análise de dados; ▪ Pesquisa e revisão bibliográfica; ▪ Elaboração do questionário. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecionação de 12 aulas de TDC; ▪ Gravação audiovisual; ▪ Reflexão dos dados recolhidos; ▪ Colaboração no Exame de TDC 3º período; ▪ Colaboração no Espetáculo da EDDALM; ▪ Entrega do Questionário; ▪ Preparação e realização da entrevista; ▪ Análise de dados; ▪ Pesquisa e revisão bibliográfica; ▪ Correção, conclusão e entrega do presente Relatório Final de Estágio.

Legenda: Etapas do plano de ação do EPP de acordo com os períodos do ano letivo

⁴³ Sessão de Cinema (Apêndice O).

Secção IV - Estágio – Apresentação e análise de dados

No capítulo anterior elencamos os pontos-chave traçados e alcançados na evolução do Plano de Ação. Agora explanaremos detalhadamente (i) “como?” se desenvolveram esses passos e (ii) “o que?” desenvolvemos, a partir dos dados recolhidos, julgamos pertinente seguir e referir ou conquistamos ao longo do EPP. Nesta secção, analisamos em pormenor as três fases que consideramos fundamentais do estágio realizado. Visualizemos o esquema das distintas etapas decorrentes no EPP:



Após a aprovação do projeto de estágio e dada a licença para o instaurar, imediatamente reunimos com a Direção da instituição cooperante - EDDALM, na pessoa da Professora Ana Luísa Mendonça. Da nossa experiência, conhecemos como características predominantes na sua conduta, a sensibilidade e dinamismo, de tal modo que o projeto foi igualmente aceite com disponibilidade, expectativa e confiança e contiguamente colocado em prática (ver Planificação, Apêndice P). Obtivemos autorização para a participação com a turma de carácter semanal, na aula de quinta-feira.

1. Desenvolvimento do Estágio

De acordo com a totalidade de horas previstas no Regulamento de Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, foi-nos possível cumprir com a carga horária do EPP, ainda ultrapassando por cerca de 4 horas. Contudo, como descrito no capítulo anterior, a carga horária despendida para os procedimentos foi reajustada em acorandança com a instituição de

acolhimento, sendo que a etapa de Lecionação Supervisionada falhou por 5h30 o cumprimento do RECMED. Seguidamente e respeitando a ordem cronológica dos acontecimentos, explanaremos detalhadamente ações, reflexões, renovações e reinícios.

1.1. Observação Estruturada

Entusiasmados e expectantes, demos assim início ao EPP delimitando o processo de levantamento de hipóteses, suas pertinências e objetos de estudo com a efetividade do real quer na instituição cooperante como no grupo de estágio.

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados manifestaram-se de grande aplicabilidade e proveito para o desenvolvimento do presente relatório.

1.1.1. Calendarização

A Observação Estruturada, 1.ª Fase deste EPP, iniciada em outubro de 2015 (Apêndice P), decorreu de maneira acessível e espontânea entre todas as partes envolvidas durante as suas três semanas de extensão. A calendarização inicial contemplava um maior período de tempo, como referido anteriormente, porém, após pedido informal dirigido à Direção da EDDALM e à Professora Titular, foi possível condensar esta 1.ª Fase, assistindo, observando e registando as notas em duas aulas consecutivas por semana. Esta opção foi de grande contributo para o presente plano de ação pois de acordo com um dos objetivos deste estudo, avaliar o efeito das estratégias implementadas em aula na evolução da performance técnico-artística dos alunos, foi possível “visualizar e compreender a dinâmica da turma em diversas valências, como a assimilação da matéria, suas correções e consequente evolução por parte do grupo.” (Diário de Bordo n.º 4). No decorrer desta fase, preenchemos e ajustamos os instrumentos adotados e fizemos a nossa análise em privado, interligando as premissas colocadas inicialmente, os objetivos propostos e a elaboração do plano de aula.

1.1.2. Objetivos

Anteriormente à fase de Observação definimos as unidades a pesquisar para uma turma de 2.º ano do EAED em cumprimento dos conteúdos programáticos da EDDALM para o referido nível. Partimos assim, com o conhecimento do número de constituintes da turma, 17 alunos, seu Professor Titular da disciplina de TDC, seu Diretor de Turma, o docente da disciplina de Música e a escolha do horário para a prática deste estágio, onde os alunos apenas se deslocavam à EDDALM para esse efeito. Posto isto, na iminência de começar esta etapa, preocupou-nos outro fator, fazer uma observação participante passiva, onde através da aceitação da turma à nossa presença, e por consequência ao nosso papel, alcançássemos uma posição despercebida, isto é, que a nossa assistência não fosse notada, de modo a

conseguirmos recolher o máximo de informações fidedignas, do decorrer normal da aula, dentro das dimensões que definimos.

Na intervenção elaboramos duas grades de observação, para momentos distintos na mesma etapa, por outras palavras, inicialmente analisamos a turma nas suas características de grupo, em dimensões gerais para, posteriormente, chegarmos ao particular e atentar cada aluno individualmente. Damos maior relevância às dimensões das capacidades técnicas e artísticas, da motivação e da musicalidade. Não esquecendo, porém, que devido ao elevado número de elementos da turma, e não querendo alongar esta 1.ª Fase recorreremos a grelhas de avaliação sucintas, aproveitando o ponto ‘reflexão’ para aludir a alguma categoria que acreditávamos ser significativa de referência. Nas capacidades técnicas e de acordo com o objetivo ‘verificar a adequação do programa de TDC à faixa etária em estudo e à progressão na aprendizagem’ observamos componentes dessa progressão nas categorias alinhamento e controlo. No sentido de estrutura física, se eram assimilados, assegurados e estáveis para que tal evolução técnica fosse possível, assim como a aprendizagem de novos movimentos ou novas combinações dos já existentes. Na dimensão da capacidade artística em conformidade com o objetivo ‘avaliar o efeito das estratégias implementadas em aula na evolução da performance técnico-artística dos alunos’, indagamos as categorias expressividade e qualidade de movimento, na prática das diferentes atividades e ao longo da aula tentando entender se figurava na sua prática de dança, de forma natural, forçada ou como acessório esquecido na execução. Na dimensão da motivação, não na sua componente psicológica, mas como forma de compreender o incentivo para as categorias participação e desempenho como definimos no objetivo ‘observar o empenho à disciplina, participação dos alunos e a resposta à música’, isto é, averiguamos de que modo se envolvem e colaboram para a ação/prática da aula. Por fim na dimensão da musicalidade, de acordo com o objetivo com ‘a acuidade musical, compreendendo a ligação entre a música e a dança’, traçamos as dimensões adesão à música e dinâmicas de movimento como meio para perceber se escutavam a música aquando da sua performance criando diferentes ambientes e auxiliando nas qualidades características a cada movimento. No ponto ‘reflexão’ registamos a dimensão comportamental, onde buscamos informações como a pontualidade, apresentação, concentração, empenho, interação com os colegas e/ ou a Professora e acontecimentos que se relacionassem direta ou indiretamente com os restantes objetivos deste estudo.

No final de cada observação, em momento pessoal e reservado foram realizadas as nossas reflexões nos diários de bordo, aludindo as dimensões investigadas e outros pontos que nos foram parecendo pertinentes, como estratégias a aplicar no nosso plano de aula.

1.1.3. Desenvolvimento

Entusiasmados e expectantes, demos assim início ao EPP, delimitando o processo de levantamento de hipóteses, suas pertinências e objetos de estudo com a efetividade do real quer na instituição cooperante como no grupo de estágio. A nossa primeira presença em contexto de aula foi coincidente com a realização prática do Teste de Diagnóstico no grupo de estágio⁴⁴. Foi um momento solene para a primeira observação dos alunos e no final da aula foi-nos possível justificar a nossa presença, que ao contrário do esperado, a nossa presença não se relacionava com a atribuição de notas, mas para apresentar o nosso projeto de trabalho que ia envolver os alunos presentes. Porém, esta primeira observação não decorreu em contexto normal de aula, como anotamos na reflexão da Aula 1: “Desta forma, as variáveis encontram-se algo controladas, uma vez que existe pouca dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente na explanação e assimilação de conhecimentos. Sentimos necessidade de repetir a observação com o mesmo instrumento de recolha, contudo, num contexto diário de aula.”. Essa repetição tornou-se proveitosa e esclarecedora, pois sentimos que passamos despercebidos do nosso ponto de observadores, acreditando que o ambiente habitual foi recriado e assim conseguimos recolher informações mais concretas e rigorosas. Num estudo criativo que decorre ciclicamente, ação, reflexão, renovação da ação optamos por diferenciar a observação nas aulas seguintes. Por causa do elevado número de alunos na turma, e pretendendo ter tempo para observar todos nas dimensões já frisadas, decidimos nas aulas n.º 3, n.º 4 e n.º 5, dividir a turma em três grupos mais reduzidos (Apêndice H). A aula n.º 6 serviu de aula de controlo para comparar os dados recolhidos do grupo e do particular, inclusive se alguma dimensão haveria sofrido alterações relevantes com o amadurecimento do trabalho ou no surgimento de alguma divergência com os nossos objetivos de estudo.

A Professora Titular, exercendo a mesma função com a turma pelo segundo ano letivo consecutivo, estava bastante familiarizada com a turma, comportamentos, desempenho em aula, e também com as suas capacidades e dificuldades de grupo ou individuais. Devemos lembrar que nesta 1.ª Fase, os alunos tinham pouco mais de um mês de aulas desde o início do ano letivo, de maneira que orientou o seu trabalho, no sentido de fazer uma revisão e consolidação da matéria lecionada no ano letivo precedente (Anexo II). Pela mesma razão dedicou parte da aula à secção de barra no solo, em nosso entender com o propósito de fazer a recuperação física e muscular dos alunos, após tanto tempo na interrupção de férias. Os registos nos Diários de Bordo permitiram-nos elaborar por tópicos, a revisão da matéria e evolução gradual do trabalho nas aulas (Quadro 6).

⁴⁴ Avaliação preliminar das competências dos alunos em função do programa a cumprir.

Quadro 6 - Registo da fase de observação estruturada

OBSERVAÇÃO DE ELEMENTOS TÉCNICOS	
Barra no Solo	<p>Isolamentos da cabeça;</p> <p>Abdominais;</p> <p>Articulação do pé;</p> <p><i>Cambré</i>;</p> <p><i>Grands battements</i>;</p> <p>‘<i>Sapinho</i>’;</p> <p>Espargatas;</p> <p>Correções feitas através do toque com o objetivo de aumentar a amplitude do movimento;</p>
Barra	<p><i>Plies</i> 1ª, 2ª e 4ª posição, <i>port de bras de coté</i> no final;</p> <p><i>Battements Tendus</i> com diferentes dinâmicas musicais e transferência de peso;</p> <p><i>Battements Glisses</i> a 4 tempos, trabalho de articulação de pé com <i>piqué</i> e <i>petit retiré</i>;</p> <p><i>Demi Ronds de jambe en dehors en l’air</i>, $\frac{1}{4}$ devant;</p> <p><i>Battements Frappés en croix</i>, de frente para a barra;</p> <p><i>Battements Fondus</i> a 8 tempos;</p> <p>Adage de lado e frente para a barra, combina <i>developpés</i> e <i>fouetté à terre</i>;</p> <p><i>Grands Battements</i> de lado e frente para a barra, altera dinâmica com releve passe;</p> <p>Tempo dedicado ao alinhamento e extensão do pé;</p> <p>Execução de frente para a barra para controlo postural (abdominal e pélvico);</p> <p>Coordenação das duas pernas, ex, <i>Battements Fondus</i>;</p> <p>Exercícios com equilíbrio numa perna;</p> <p>Foco no trabalho articulado do pé;</p>
Centro	<p>1º, 2º e 3º <i>Port de Bras Vaganova</i>;</p> <p><i>Battements Tendus en face</i> com alternância de pernas;</p> <p><i>Pirouettes en dehors</i> de 3ª posição; combina balance e giro;</p> <p><i>Balances de coté</i>;</p> <p><i>Polka</i> da diagonal;</p> <p><i>Sautés e echappés</i>;</p> <p><i>Changements en tournant</i>, com meio <i>tour en l’air</i>;</p> <p><i>Glissades derrière</i>;</p> <p><i>Posés temps levé em arabesque</i> da diagonal;</p> <p><i>Jeté en avant</i> da diagonal;</p> <p>Chamadas de atenção às preparações feitas na barra para os exercícios do centro;</p> <p>Exercícios com utilização espacial <i>en face</i> e na diagonal;</p> <p>Exercícios com mudanças de direção;</p> <p>Exercícios com equilíbrio num pé e giro;</p> <p>Repetição foco no trabalho articulado do pé;</p>

Legenda: Elementos observados nas aulas lecionadas pela professora titular durante a fase de observação estruturada

A turma apresenta no geral boas condições físicas para a prática da disciplina. Demonstra fragilidades ao nível do controlo postural e seu entendimento aprofundado, essencialmente quando em movimento, dando a entender que estáticos, antes do exercício começar, têm alguma noção corporal e do objetivo a alcançar. Entende-se do mesmo modo que as dificuldades no alinhamento anca Joelho-tornozelo-pé sofram da colocação anterior, causando para além da diminuição do *en dehors*, a ineficaz colocação do pé em pronação excessiva⁴⁵. Apresentam, assim, um nível técnico médio, onde alguns alunos se destacam em relação a outros, não apenas pelas condições físicas, mas também pela participação no processo de aprendizagem, onde em momento de pausa da aula se encontram a ensaiar e a melhorar algum movimento do estudo. Alguns alunos não adquiriram os conceitos necessários estando ainda em fase de aprendizagem para tentar acompanhar os colegas.

Considerando as competências artísticas, apresentam pouca determinação e pouca comunicabilidade enquanto executam e dançam os exercícios da aula. Foi dos pontos que mais dúvidas suscitou, uma vez que os alunos são vivazes, comunicativos e alegres no decorrer da aula, contudo, quando dançam tornam-se mais sérios.

Relativamente ao envolvimento na aula, os alunos não participam ativamente no processo. Apesar de criarem momentos de conversas paralelas, raramente se dirigem à docente para levantar ou esclarecer dúvidas. Demonstraram gosto pela prática de barra no solo e flexibilidade. Por outro lado, demonstraram que quanto maior o tempo de pausa entre atividades, mais dispersavam a sua atenção, começando a baixar os níveis de concentração.

Finalmente no ponto da musicalidade, denotamos que os alunos não apresentam dificuldades na execução dos exercícios de acordo com a música e, inclusive, alguns apresentam gosto pela música escolhida para a aula. Registamos que não são criadas diferentes atmosferas em aula com a trilogia musicalidade-expressividade-movimento. Assim entendemos que os alunos não dançam, não interpretam, apenas executam depois dos comandos da música e da docente.

Julgamos pelo facto de não trabalharem com o máximo das suas potencialidades, que a turma denota alguma imaturidade típica da faixa etária, e assim ganhem algum senso facilmente conseguirão conquistar etapas mais altas na TDC como a descoberta do seu sentido de performance. Impressionou-nos nesta fase a conduta da turma, que no geral, não apresenta desenvolvimento de competências para convívio no ambiente escolar, essencialmente dificuldades no cumprimento das regras, manifestando uma rotina de falar mais do que o habitual e não respeitando os momentos de silêncio que a aula necessita.

⁴⁵ O pé é uma estrutura tridimensional variável, base do mecanismo antigravitacional e peça fundamental na marcha e sustentação. Uma pronação excessiva com queda da arcada plantar e apoio excessivo da planta do pé, constitui um problema biomecânico frequente que pode originar necessidade de tratamento médico referem Voegli e Pericé (2011).

Para o efeito, apontamos os elementos técnicos mais fortes e mais frágeis do grupo, registados na grelha de observação e apresentamos no Quadro 7, que se segue:

Quadro 7 - Registos de observação geral da turma

OBSERVAÇÃO GERAL DA TURMA	
Aptidão técnico-artística	Apresentam predisposição física para a prática de dança clássica; Revelam conhecimentos teóricos da matéria abordada; Evidenciam um nível técnico médio para a prática de dança clássica; Dificuldades ao nível do controlo postural (pélvico e abdominal), consequentemente do <i>en dehors</i> ; Dificuldades no alinhamento (anca Joelho-tornozelo-pé); Pouca expressividade e fragilidade na projeção do movimento;
Aptidão motivacional	Revelam confiança no ato de falar em contexto de aula; Participação passiva em aula, apenas quando solicitada pela Professora Titular; A secção favorita da aula é a barra no solo ou flexibilidade; Apresentam alguma insatisfação no cumprimento de tarefas;
Aptidão musical	Boa noção rítmica; Ouvem a música enquanto dançam; Apreciam a música utilizada em aula; Nem sempre recordam a dinâmica associada ao movimento; Autonomamente ainda não conseguem ligar a música à dinâmica de movimento;
Aptidão comportamental	Heterogeneidade com boa interação entre géneros; Boa comunicação dentro do grupo; Turma ativa apresenta boa relação com a Professora Titular; Baixa taxa de concentração ao longo dos exercícios e no decorrer da aula; Revelam pouca eficiência ao nível da pontualidade e da aparência em aula;

Legenda: Registos das aptidões gerais da turma recolhidos no decorrer da fase de Observação Estruturada.

Elaboramos posteriormente uma grelha de observação, idêntica nas dimensões, porém de análise individual de cada aluno que nos proporcionasse uma reflexão mais profunda. Podem ser consultados os dados do registo no Apêndice N.

Outro ato de valor adotado desde a génese deste EPP foi a reflexão, em jeito de conversa informal, com a Professora Titular no final de cada aula.

1.1.4. Reflexões

Nesta fase era prioritário iniciar a prática do EPP aferindo sobre a validade das técnicas e instrumentos de recolha. Ressalvemos o receio suscitado na conclusão desta fase ao considerar as grelhas de avaliação, nomeadamente a dimensão denominada ‘motivação’.

Esta poderia induzir em erro uma vez que não estavam a ser consideradas as características do foro da psicologia, mas antes descrever de que modo os alunos se envolvem e colaboram para a prática da aula. Ademais, a Observação decorreu de forma distinta graças à articulação dos instrumentos e seus intervenientes. Foi possível cumprir com o estipulado em aula, nas análises posteriores e em concomitância realizar a pesquisa documental. Com sensatez, no desfecho desta fase, deduzimos que os objetivos traçados para o desenvolvimento do estágio se revelaram em harmonia com o nível de estudos. Salientamos a escolha da temática sobre o bailado *La Fille Mal Gardée*, não se tendo observado nenhuma ocorrência em aula à semelhança da educação para a cultura da dança clássica. Contudo, ao tocar na temática remete-nos para outro ponto, apurou-se sobre a participação e desempenho em aula, que a turma quando pausa entre atividades desmotiva e desconcentra facilmente, o que pode ser um fator oposto ao nosso plano de aula. Queremos com isto dizer que os momentos de transmissão oral do estudo do bailado *La Fille Mal Gardée* obrigam a um desempenho atento, onde, mesmo não tencionando perder mais do que breves minutos em cada aula, precisamos de confirmar a compreensão da ação do bailado.

Aferiram-se competências técnico-artísticas do grupo de estágio e de cada aluno individualmente. Registamos as dificuldades de controlo do *en dehors*, do alinhamento da cintura pélvica e dos membros inferiores carecendo de constante atenção a incluir no nosso plano de aula. Assim, foram contemplados novos movimentos do trabalho de pés no nosso plano de aula. Essa mesma estrutura foi simplificada da nossa ideia preliminar, contemplando exercícios e músicas mais lentas beneficiando o grupo da melhoria das competências técnico-artísticas observadas. Para finalizar, a expressividade e musicalidade não foram tão estimuladas neste momento de observação, porque acreditamos ser o início do ano letivo e outros objetivos se sobrepõem. Abrangemos no plano preparado em concomitância, as secções de aquecimento e alongamento para explorar estas dimensões, indo ao encontro dos interesses da turma.

As dificuldades observadas não são mais do que as esperadas da combinação de fatores inerentes ao grupo, uma turma de elevado número de alunos, na maioria, a iniciar o segundo ano letivo de prática na dança, que poderá ser o último, acrescentando alguma imaturidade inerente à idade. No geral, a turma apresenta dificuldades de autorregulação no cumprimento de regras e na desconsideração pelos momentos de silêncio.

O desafio estava lançado e cabia-nos a nós saber gerir o melhor possível as informações recolhidas através das grelhas de observação e dos diários de bordo, objeto de consulta constante, no sentido de garantir a melhor execução possível do nosso plano de aula para este grupo de estágio.

1.2. Participação Acompanhada

No mesmo mês em que se tinha iniciado o EPP, já estávamos a passar à 2.ª Fase de Participação Acompanhada, porém, o dilatamento da 2.ª fase contraria a celeridade da 1.ª. De tal forma que resolvemos distinguir as ações e assim, temos dois momentos de participação acompanhada, Bloco I e Bloco II. Apesar de semelhantes no desempenho são distantes nos marcos cronológicos (Apêndice P).

Da nossa parte, era já crescente a vontade de colaborar no processo de ensino-aprendizagem e aferir sobre a receção da turma agora à nossa presença e prática evidente. Os objetivos destas aulas partilhadas com a Professora Titular foram discutidos momentos precedentes à ação para nos encontramos em uníssono nos procedimentos. A professora Cláudia Eiras foi sempre muito recetiva às informações transmitidas.

Note-se que a pesquisa documental foi constante durante as fases enunciadas, como forma de alicerçar as nossas ações ou o nosso estudo. As informações pertinentes dos momentos de aula constam nos diários de bordo e naturalmente vieram acrescentar valor ao recolhido anteriormente, compilando cada vez um maior número de informações gerais, individuais, de ações menos positivas e de estratégias a implementar.

1.2.1. Calendarização

Na 2.ª fase deste EPP, Participação Acompanhada, com início a 29 de outubro de 2015, voltaríamos à prática semanal de acordo com a calendarização elaborada inicialmente, com duração de seis semanas. Porém, em conversa com a Professora Titular, e devido a ausência da própria, foi-nos concedida alteração do cumprimento, dando precedência ao momento de Lecionação. De forma que a Participação Acompanhada se alongou por mais sete semanas, descontinuada por fatores que serão elencados posteriormente. Para que melhor se interprete esta fase, designámo-la por Bloco I, compreendendo 3 aulas partilhadas em cinco semanas do 1.º período letivo. O Bloco II decorreu nas duas primeiras semanas do 2.º período letivo e compreende as restantes 3 aulas partilhadas, concluindo esta fase. A consulta da planificação do estágio (Apêndice J) auxilia a perceção da conjuntura.

Em concomitância, os procedimentos anteriores foram recorrentes, recetividade e aprovação por parte da Professora Titular, lado a lado consoante os objetivos estipulados para esta intervenção, a observação-recolha de dados-reflexão-ação, atualizando os registos a cada nova informação. A análise documental foi sempre um pilar importante ao caminho traçado.

1.2.2. Objetivos

Se na fase anterior o objetivo era o nosso distanciamento da turma e do contexto de aula, desta vez verificou-se o oposto, o fazer parte da ação. Porém, interpretando este novo papel, numa aula partilhada com a Professora Titular, questionamo-nos sobre o impacto causado na turma e de que forma poderíamos agir nesse momento. Primeiramente, auxiliamos a Professora Titular num acompanhamento pessoal a cada aluno, depois lecionamos uma seção da aula, como aquecimento ou alongamento, como forma de introdução das nossas metodologias, aferindo a receptividade do grupo. Apesar desta estrutura ser debatida e concertada com a Professora Titular, o plano sofreu de alterações na prática. Dada a ausência da docente numa fase de aproximação ao exame de final de período, e face ao convite de substituímos 4 das suas aulas, tornava-se prioritário neste momento, dar andamento ao estudo do exame. Nas duas aulas partilhadas até à sua ausência definiram-se como objetivos em aula, reunir todas as informações necessárias ao período de autonomia, acompanhamento dos alunos individualmente e a lecionação das seções estipuladas anteriormente, aquecimento e alongamento, mas na metodologia da docente. Com a poupança de tempo havia a possibilidade de rever bem a matéria para os momentos de autonomia. O acompanhamento individual manteve-se e assim conseguimos cumprir com os restantes objetivos: (i) aferir da exatidão dos instrumentos e dos dados recolhidos, ao nível das competências técnicas e artísticas através da possibilidade de correção ao aluno, (ii) avaliar, no momento de correção e acompanhamento individual, a receção da crítica construtiva, assimilação e colocação em prática da melhoria (desempenho), (iii) registar os dados da aula da docente, em diário de bordo, para lecionar de forma autónoma, auxiliando na preparação do exame. Na Participação Acompanhada – Bloco II, 2.º período letivo, foram sancionados os objetivos iniciais, com a introdução da nossa metodologia nas seções acordadas, de forma a explorar o impacto do bailado *La Fille Mal Gardée* na evolução da turma e do aluno.

1.2.3. Desenvolvimento

Na 2.ª Fase do presente EPP, Participação Acompanhada, primeiramente buscamos aferir sobre a sustentação dos dados recolhidos ao nível individual. Concedeu-se prioridade aos alunos que na fase anterior tinham faltado às aulas observadas ou apenas assistido por motivo de lesão, fazendo neste momento a verificação dos dados levantados. A ação foi possível através da observação da lecionação em aula e da correção através do toque. Em seguida, empregando o mesmo procedimento, sondámos o efeito da estratégia implementada, o acompanhamento individualizado, na evolução da performance técnico-artística dos alunos. Corrigimos através do toque no decorrer da música, ou de breves

indicações murmuradas no intervalo de exercícios de forma a não interromper a lição da professora cooperante. As correções abrangeram todos os alunos e foram recebidas positivamente, pois aqueles “mostraram-se curiosos e expectantes da sua vez” (diário de bordo n.º 7). Os feedbacks foram aceites positivamente, na sequência em que o aluno sentia valorização pessoal através deste processo. Esta escolha, segundo a própria docente manifestou em reflexões no final da aula, evidenciou grandes melhorias na turma. A título inicial os alunos correspondiam ativamente praticando e melhorando através das sugestões dadas, “uma vez que a colaboração anterior decorreu de forma tão eficaz, sentiu-se necessidade de repetir o procedimento” (diário de bordo n.º 8). No final das aulas do Bloco I, dedicamos tempo a dois alunos em particular, a quem as correções no decorrer da aula não fizeram tanto efeito. Note-se que se alterou a estratégia de forma a que os alunos saíssem mais confiantes da aula e sem dúvidas. O convite, (Apêndice Q), para a sessão de cinema realizada na EDDALM foi recebido com entusiasmo. A sessão de cinema⁴⁶ (Apêndice I), organizada pela EDDALM e pela sua associação de estudantes (AEEDDALM), que amavelmente aceitaram a nossa sugestão de exibir o bailado objeto do nosso estudo, *La Fille Mal Gardée*, decorreu da melhor forma possível. Foi para nós um dos melhores momentos a recordar deste EPP, apesar dos poucos alunos do nosso grupo, os outros presentes, os seus familiares, a AEEDDALM e o corpo docente e administrativo da EDDALM manifestaram regozijo, quer do ambiente criado, quer da nossa participação na explanação de momentos e curiosidades relacionadas com o bailado *La Fille Mal Gardée* (Figura 2, Apêndice V). Foi lançado o desafio (Apêndice R) aos poucos alunos presentes do nosso grupo de estágio, de descreverem por palavras suas o bailado observado.

No Bloco II, apesar de nos aceitarem naturalmente, os alunos estavam mais desconcentrados e menos interessados nas correções, não as colocando imediatamente em prática, mostraram-se mais indiferentes, renitentes até, à possibilidade de melhoria. De acordo com o objetivo o impacto do bailado *La Fille Mal Gardée* na evolução técnico-artística da turma, foi registada outra alteração. No momento em que lecionamos a nossa metodologia nas secções que particularmente lhes agradavam, não só agradeciam as críticas como procuravam pedir ajuda à estagiária para esclarecer dúvidas ou melhorar a sua execução. As nossas metodologias foram bem-recebidas, desde a aceitação dos exercícios à vontade na sua execução. Referimo-nos em concreto ao *aquecimento*, *alongamento final da barra* e *alongamento final da aula*, todos com uma duração mais extensa do que o habitual da turma

⁴⁶ Além da recolha documental e aprendizagem para a secção da fundamentação teórica, buscamos simultaneamente informações que contemplassem os bailarinos protagonistas do vídeo apresentado, Mariañela Nunez e Carlos Acosta - bailarinos principais do Royal Ballet para o bailado *La Fille Mal Gardée*, registado em 2005. No entanto não achamos pertinente a sua exposição no presente relatório.

e em combinação, a música selecionada fazia parte do bailado em estudo, conferindo aos exercícios uma sensação de coreografia e performance evitando o efeito robótico de execução neste género de exercícios. Acusando positivamente a introdução à temática através do uso da música do bailado nas secções de aquecimento e alongamento e o feeling de performance embutido nos exercícios. Como tal não se verificara nos restantes exercícios da aula definimos como estratégia aguardar pela prática do nosso plano de aula que seguia a mesma corrente destas secções, para aferir reações da turma e posteriores reflexões ou necessidades de mudança. O trabalho individual pedido no final do Bloco I, apesar de várias vezes pedido, não chegou a ser entregue. Entendemos como fatores responsáveis a extensão desta fase, o afastamento das partes devido à interrupção letiva e a desigualdade da execução, onde apenas as 3 alunas presentes na sessão de cinema teriam que fazer o trabalho, ao invés de serem os colegas que faltaram. Contornou-se este ponto enfatizando a posição em que se encontrava este pequeno grupo. Explicamos que somente as 3 nos poderiam auxiliar a ensinar aos colegas a história do bailado, assim decidiu-se em conjunto com as alunas que oral e informalmente apresentavam o trabalho para os colegas.

Nas correções através do toque, e alusivo às competências técnicas, tornou-se possível a melhoria do controlo pélvico, contudo quando era pedida autonomia aos alunos para a execução, num novo movimento e/ou exercício, tal ainda não era atingido. Quanto ao alinhamento, parâmetro de maior dedicação de tempo, preocupou-nos a colocação do tornozelo, maioritariamente enfraquecido e descaído, essencialmente na extensão da perna quer *à terre*, como *en l'air*. Foi mais fácil a compreensão e correção no *dégagé à la seconde* e a correção de alinhamento que se verificou mais difícil foi no *retiré devant*.

No primeiro momento desta fase, Bloco I, foram entregues as autorizações aos encarregados de educação (Apêndice M), contendo informação sucinta do EPP, como identificação da estagiária e contacto eletrónico para esclarecimento de dúvidas, identificação da temática a abordar em aula e instrumentos de recolha de dados. Foi pedido aos alunos a entrega do destacável na EDDALM, confirmando a permissão do seu encarregado de educação, estes foram devolvidos com aceitação e prontidão.

Mantivemos as breves trocas de impressões no final da aula com a professora titular e neste bloco II questionamos sobre o que sentia da turma com a nossa presença em aula, “a turma denota o cansaço semanal já na aula de quinta feira, mas que isso nada se relaciona com a nossa presença” (diário de bordo n.º 17).

1.2.4. Reflexões

Ao nível da nossa intervenção consideramos extremamente positivo o acompanhamento individual, na medida em que a partir de uma ação conseguimos diversos

benefícios. Com esta participação em campo foi possível equiparar os dados recolhidos na fase anterior, não se tendo registado variabilidade pertinente de elementos e, em simultâneo, aferir sobre a reação imediata do grupo de estágio face às correções dadas e consequentes resultados no trabalho desenvolvido. Destacamos novamente a conduta geral da turma, que apesar das solicitações dos dois adultos presentes em aula, continuaram a demonstrar atitudes impróprias para o convívio escolar. Relativamente à introdução da nossa metodologia, foi referido anteriormente a recetividade positiva, aliada à surpresa e entusiasmo nos exercícios apresentados. A extensão dos exercícios, combinada com a música do bailado de estudo, *La Fille Mal Gardée*, e a ligação dos movimentos confere um sentido performativo às secções de aquecimento e alongamento. É importante frisar, que, por um lado, lecionamos as matérias mais simples da aula e mais ao gosto da turma, esperando manter esse entusiasmo até ao final do EPP. Por outro, a nossa admiração evidente no gosto que os alunos demonstram pela secção de alongamento, que é algo a valorizar, uma vez que não apresentam grande flexibilidade. Ficámos agradados pela recetividade e compreensão dos encarregados de educação face ao plano estudo proposto e pela prontidão na entrega dos documentos, contudo não conseguimos entender a falta de adesão ao evento da sessão de cinema que decorreu no desenrolar desta fase. Tais dúvidas foram contempladas na elaboração do questionário. Também foram contempladas outras estratégias de modo a que os alunos tivessem oportunidade de conhecer o bailado mesmo sem o terem visionado.

Entendemos nesta fase a dúvida suscitada quando, na generalidade, a turma apresenta boas capacidades físicas para a prática de TDC *versus* as dificuldades apresentadas nos alunos ao nível técnico. Pensamos que os alunos ainda em fase de aprendizagem e fortalecimento muscular, não possuem, ainda, memória física eficaz do movimento. Note-se que nos estamos a referir ao controlo pélvico e alinhamento anca-pé, onde em diário de bordo registamos a previsão de estratégias para a ação no plano de aula, propositadamente para ser dada a devida atenção e o tempo necessário para se adquirirem as faculdades adequadas a este nível. Podemos elencar algumas das propostas, como a inclusão de movimentos de fortalecimento das áreas requeridas na secção de aquecimento, também exercícios preparatórios na secção da barra antes da estrutura habitual, o ajustamento de músicas selecionadas de modo a serem mais lentas no compasso ou dinâmica, por exemplo dos *battements fondus*, e também a simplificação de alguns exercícios, por exemplo, *battements frappés*. Estas alterações previam maior duração de tempo em aula na concentração destes objetivos, consciência corporal e memória física eficaz do movimento. Desta forma, os objetivos seriam mais facilmente alcançados, uma vez que os alunos têm essas capacidades inerentes, precisando apenas de elevar a sua taxa de rendimento.

Também esta ação permitiu entender de que forma os alunos reagem melhor às correções, sendo as direcionadas e individuais as que se traduzem em trabalho efetivo de melhoria. Por outro lado, se algum colega está a ser corrigido individualmente, o grupo tem tendência a dispersar a atenção “demonstrando-o através das conversas intensas e mal geridas entre colegas” (diário de bordo n.º 13). E da pesquisa documental praticada em concomitância com a prática, guardamos a seguinte citação com o receio de não conseguir encontrar esse equilíbrio na fase de lecionação efetiva,

Tarefas demasiado exigentes, dificilmente realizáveis com sucesso, ameaçam a auto-estima, provocam ansiedade e bloqueiam a inteligência. Abrem a porta à indisciplina, ao insucesso e ao abandono escolares. (...) O “facilitismo” produz no aluno aborrecimento e a sensação desagradável de que foi subestimado nas suas capacidades. Neste caso ele ficará desmotivado e deixará de se esforçar. (Estanqueiro, 2012, p15-16).

Preparamos várias estratégias para colmatar esta necessidade de nivelar a taxa de concentração em aula. Destas, destacamos manter o ritmo das aulas dinâmico, correções curtas, chamadas de atenção para os exercícios que mais gostam ou para o estudo da variação, como “faltam 2 exercícios para o vosso *grands battements!*”, ou “parece que desta vez teremos mais tempo para o estudo da variação!”, entre outros.

1.3. Lecionação Supervisionada

Esta é a etapa que mais se almeja na elaboração e realização do estágio e ao mesmo tempo a que mais se pondera e reestrutura. Na calendarização inicial projetámos o seu início em dezembro, mas, a convite da professora cooperante, antecipamos um mês o primeiro momento dessa fase. Assim, em meados de novembro inicia-se a Lecionação que designamos Bloco I, posteriormente em janeiro instauramos a Lecionação Bloco II. Distinguímos os momentos pelo método e objetivos usados em aula que se dissemelham e explanaremos seguidamente.

1.3.1. Calendarização

A terceira fase do estágio de prática pedagógica desenvolveu-se nos três períodos letivos, contabilizando um total de 34 horas e 30 minutos, lecionando 23 aulas de TDC intervaladas. No 1.º período letivo, em meados de novembro, no Bloco I, foram lecionadas 4 aulas, o equivalente a 6 horas de trabalho prático. O Bloco II iniciou nove semanas após a primeira abordagem. A participação decorreu, no 2.º período letivo, em 7 aulas, 10 horas e 30

minutos de trabalho prático. Finalmente, no 3.º período letivo, de maior extensão prática consumando 12 aulas num total de 18 horas de ação decorreu de abril a junho ininterruptamente, portanto no 3.º período letivo. A calendarização apresentada inicialmente na instituição de acolhimento foi aceite pela direção e pela professora cooperante, mas, com o desenrolar da prática e dos compromissos que surgiram ao longo do ano letivo, foram propostas alterações que entendemos acatar com otimismo.

1.3.2. Objetivos

Como supra enunciado, esta fase de Lecionação definiu-se por diferentes lanços coincidindo com o desenrolar do ano letivo, o progresso deste plano de intervenção crescimento técnico, físico e emocional da turma e, por fim do indivíduo. Cada lanço foi acompanhado de diferentes metas de acordo com o trabalho a desenvolver nas diferentes secções. Sendo este um processo mutável e cíclico de aplicação-reflexão-ação, este ponto sofreu de avanços e recuos na medida de conseguirmos assistir o melhor possível a turma, a ir de encontro ao plano de intervenção. Sempre conscientes de que as metas traçadas eram demasiado exigentes, não nos pareceu plausível renunciar a essa postura, como referimos anteriormente, almejando o melhor para a turma. Por outras palavras, essa exigência dos objetivos esteve sempre proporcionalmente ligada às dificuldades inerentes ao grupo, onde predominava a heterogeneidade dos corpos, dos comportamentos e das intervenções.

1.3.2.1. Bloco I

A marcação dos objetivos surge de um cruzamento entre o cumprimento do plano de aula da professora cooperante, o caminho que pretendemos seguir na nossa intervenção e problemáticas levantadas no momento de Observação. Esta etapa de substituição da docente, serviu como bloco de controlo, para a comparação das diferentes perspetivas das aulas e dos alunos, e no final do Estágio avaliar o efeito das estratégias implementadas. Partimos do plano de aula construído pela professora titular de forma eficaz, englobava movimentos lentos e musicalidade adequada ao movimento. Esforçamo-nos pela adaptação desse plano de aula com os nossos objetivos gerais e específicos, salvo a idiosincrasia destes, de forma a conseguir reciprocidade para este momento. De sobremaneira que apesar do plano de aula da docente ter sofrido poucas alterações, desde a fase de Observação, a turma não estava a retirar da sua ação o essencial para a progressão na aprendizagem. Também das problemáticas levantadas no momento da Observação, achamos pertinente auxiliar na tomada de consciência corporal, através de estratégias individuais, de grupo, quer na teoria como na prática. Foi ainda possível desenvolver duas

propostas que iam de encontro dos nossos objetivos específicos, e que se interligam, a compreensão da música no sentido da dinâmica do movimento e a aprendizagem e construção da mímica (Apêndice F).

1.3.2.2. Bloco II

No Bloco II, de prática efetiva do plano de estudo elaborado, tivemos como principais finalidades a concretização do programa de aula contemplando os objetivos gerais e específicos planejados de antemão. Nesta faseurgia (i) recolher dados sobre a assertividade do plano para a turma e sua receptividade, desde as atividades preparadas para cada secção de acordo com o MBF, até aos exercícios coletivos, mais dançados, exigindo a gestão autónoma do grupo; (ii) exposição da temática do bailado *La Fille Mal Gardée* de modo prático e teórico, em diferentes secções da aula, sua compreensão a título individual e geral; (iii) recolha, análise e avaliação do processo e da nossa postura para definir alterações e/ou resoluções de melhoria ou adaptação da investigação ou da turma. A gestão dos recursos em aula foi emergente, procurou-se a boa utilização dos meios audiovisuais como auxiliares na recolha de dados e a gestão dos adereços do bailado trazidos para a prática da aula, não implicando perdas de tempo desnecessárias.

1.3.3. Desenvolvimento

Como supracitado, mantemos neste ponto a identificação e separação, cronológica e pragmática dos dois blocos desta fase, para melhor compreensão das suas ações e respetivos desenvolvimentos facilitando a reflexão posterior.

1.3.3.1. Bloco I

A etapa de Lecionação – Bloco I decorreu num momento em que, por questões profissionais, a Professora Titular se ausentou do país e nos confiou a tarefa, de autonomamente lecionarmos a sua aula, que tínhamos acompanhado até então, buscando evolução e melhorias para a preparação do exame final de período. Foram realizados os exercícios preparados pela docente contemplando os seus objetivos em acordança possível com os nossos. Desse plano de aula, pela época do ano, era dado grande enfoque aos exercícios da barra e barra no solo, sendo em menor número os exercícios do centro. Mantivemos os exercícios de barra no solo, mas separados de modo a que em todas as aulas se trabalhasse uma divisão dessa secção, que o grupo de estágio tanto apreciava. De acordo com os nossos objetivos, focamo-nos na implementação de estratégias que visassem a progressão e evolução técnico-artística do grupo, tal como a consciencialização corporal para a prática, a acuidade musical e num plano posterior a introdução ao trabalho da mímica. Assim

na consciencialização corporal abordamos (i) a colocação da cintura pélvica na sua teoria e prática, onde todos, individualmente, tiveram oportunidade de constatar que entendiam e conseguiam a sua efetiva colocação e posterior aplicabilidade. Infelizmente de pouca duração no decorrer dos exercícios da barra e quase inexistente o seu controlo nos exercícios do centro, demonstrando a necessidade de mais tempo de investimento e maturação nesta matéria; (ii) o alinhamento anca-pé nos exercícios de barra no solo e a sua correta colocação em pé quando em primeira posição paralela. A compreensão do trabalho muscular nesta posição elementar foi rapidamente transferida para a efetiva colocação do *en dehors*, mas de difícil alcance no decorrer dos exercícios, essencialmente nos movimentos de extensão desta linha; (iii) repetimos e combinamos estes objetivos na secção de *allegro* onde os alunos saíam do chão apenas com o propósito de elevação não considerando o controlo nem a estabilidade; (iv) consideramos a necessidade em intervir no ponto da apresentação em aula, elucidando a correta colocação dos elásticos de cintura auxiliariam na ativação dos abdominais e correta colocação da cintura pélvica, como a colocação e altura dos braços e a noção de postura elegante. No ponto da acuidade musical ajudamos (i) à compreensão da música no sentido da dinâmica do movimento. No decorrer da Observação, tendo verificado que a turma contava a música enquanto dançava, pretendemos desenvolver a interpretação através da musicalidade em exercícios direcionados por nós, mas explorados pelos alunos. Por exemplo, escutar músicas com diferentes ambientes e dinâmicas e questionando-os do que estas lhes transmitiam, ou que movimentos poderiam aplicar para transmitirem essas sensações. A dificuldade demonstrada neste exercício, pela verbalização requisitada ou pelos movimentos interpretativos que iam de encontro aos estudados nas disciplinas de expressão criativa ou de técnica de dança contemporânea levou-nos à descoberta e construção da mímica, no final deste Bloco I. Coincidiu com o festejo do “Dia do Pijama” (Figura 3, Apêndice V), a oportunidade de ensinar alguns movimentos mais usuais (Apêndice F) e, em trabalho de grupo, na criação de ações com esses movimentos. Um jogo de roda onde um aluno fazia um dos movimentos estudados, de acordo com a música e apontava para um colega à escolha que teria de fazer um movimento diferente e assim sucessivamente até que se executassem todas mímicas. Por fim, os alunos foram agrupados em formações de 4 elementos para a criação de uma pequena história com esses movimentos. Anotamos na posterior reflexão da aula 4, “Os movimentos foram bem-recebidos, contudo não tão bem aplicados. Os alunos, na sua maioria, denotaram algumas dificuldades no objetivo, uma vez que introduziram nessa prática movimentos de técnica de dança contemporânea” (diário de bordo nº 12).

A intervenção com a turma correu de forma positiva, quer nas relações pessoais, como nas metas por nós lançadas para a ocasião. Salienta-se que o grupo desenvolveu o trabalho ao longo deste bloco na defesa do seu carácter irrequieto, obrigando-nos a constante

atualização das estratégias de ação, como por exemplo as músicas sem pausas nas atividades de barra no solo ou de grupos, entre outras. Ficamos assim a perceber o que necessitaríamos de alterar na nossa abordagem para a fase de Lecionação – Bloco II, atentando ao mesmo tempo na exigência de despendere de mais tempo nos exercícios em que a turma apresenta maiores dificuldades.

Neste ponto entendemos como era complicado conciliar as tarefas de lecionação com as anotações nos registos e a constante pesquisa de suporte ao nosso estudo, tendo ficado aquém dos objetivos propostos para a revisão bibliográfica no momento. Não foi feito o registo audiovisual neste bloco.

1.3.3.2. Bloco II

Iniciamos a última etapa do EPP, Lecionação - Bloco II no final de janeiro, relativamente em meados deste processo. De sobremaneira que sentimos necessidade no prólogo da Lecionação Supervisionada - Bloco II, fazer um balanço para análise do trabalho pesquisado, elaborado e desenvolvido e de projeção do mesmo processo para as conquistas vindouras.

Foi definida de início, a recetividade para lecionarmos os nossos próprios exercícios, tendo em atenção, os conteúdos programáticos do 2.º ano do EAED, todavia eram automaticamente cumpridos pelo MBF. Foram posteriormente aprovados pela professora cooperante, que por um lado aplicou dois deles na sua sequência de exame do final do 2.º período, “*corrida clássica* e os *rises e battements tendus* o que nos deixou surpreendidos, mas agradecidos pelo reconhecimento do trabalho” como anotado na reflexão da aula n.º 5, e paralelamente teve a amabilidade de dar continuidade nas suas aulas a movimentos específicos do nosso trabalho, quando a própria verificou essa necessidade.

Relembrando que apesar de a turma do 2.º ano praticar quatro aulas de TDC por semana, o nosso trabalho conjunto seria de periodicidade semanal (quinta-feira). Dessa forma restavam apenas 7 aulas até à interrupção letiva para desenvolver tantos objetivos. Articulou-se o trabalho consoante apresentado no quadro 8.

Quadro 8 - Lecionação Supervisionada

2.º Período	4 aulas (a)	Introdução ao programa de aula elaborado (1.ª fase); Apresentação ao bailado do estudo; Visualização do excerto a estudar; Passos de preparação para “Dança de Maio” - secção de <i>allegro</i> .
	3 aulas (b)	Consolidação do programa de aula (1.ª fase); Reconhecer as personagens principais do bailado <i>La Fille Mal Gardée</i> ; Início da montagem da “Dança de Maio”; Visualização apenas da variação iniciada.

3.º Período	6 aulas (c)	Evolução do programa elaborado (2.ª fase); Consolidação “Dança de Maio”; Passos preparatórios “Dança de Maio” e “A Tempestade”; Início da montagem d’ “A Tempestade”; Visualização apenas da variação iniciada.
	6 aulas (d)	Consolidação do programa de aula (2.ª fase); Consolidação e união do excerto; Trabalho de resistência; Visualização do grupo de estágio na prática do excerto.

Legenda: Proposta de plano de aula para a 3.ª fase do EPP

O estudo do excerto final do ato I do bailado *La Fille Mal Gardée*, não sendo o cerne da implementação foi, todavia, o coeficiente constante das aulas devido às dificuldades inerentes ao estudo de variações neste nível, mesmo após as adaptações feitas. Por outras palavras, é exigido um trabalho contínuo, promotor da memorização, que consolide e aperfeiçoe os elementos técnicos e artísticos incorporados. Ressalvemos a necessidade emergente de abdicar dos últimos 10 minutos de aula, para a construção e progresso deste elemento.

Após a lecionação de cada aula, e à semelhança dos procedimentos anteriores, mantivemos a rotina adquirida de registar em diário de bordo aspetos relacionados com planificação da aula - temática, objetivos e seus conteúdos - descrição das atividades, estratégias pedagógicas implementadas ou a desenvolver. A esta fase acrescentou-se o uso do registo vídeo que em muito ajudou os intervenientes.

Para a divisão (a) desta fase preparou-se um plano de aula de acordo com os objetivos específicos estipulados,

Construção do plano de aula MBF	<ul style="list-style-type: none"> 1ª fase evolutiva dos exercícios; Revisão Party Steps com direções ou voltas, a pares ou em grupo; Implementação da pausa antes do exercício e depois deste acabar.
Explorar a música do bailado através dos exercícios	<ul style="list-style-type: none"> Músicas do bailado dançadas ao longo da aula; Breve referência à música escutada e dançada; Qualidade do movimento; Revisão do trabalho das mímicas do Bloco I.
O Bailado <i>La Fille Mal Gardée</i>	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação do Ato I, cena I; Ato I, cena 2; Ato 2 (dividido em duas partes); Visualização do excerto completo a aprender; Debate sobre a visualização: movimentos reconhecidos, ambiente criado;

Relativamente ao MBF, os exercícios assentaram em 3 pilares importantes: colocação da cintura pélvica, consciencialização do controlo do *en dehors* a partir da anca e alinhamento anca-pé essencialmente nas extensões *à terre*. Os elementos foram individualmente o tema de cada aula, proporcionando assim maior concentração, nas secções da barra e do centro, deixando a última aula para combinação e gestão autónoma dos alunos, e assim aferimos novas estratégias a implementar. O fato de os exercícios se encontrarem numa 1.ª fase, mais lenta, de menor coordenação braços-cabeça, menores direções do corpo, favoreceu algumas melhorias. A revisão dos *party steps* proporcionou-nos o feedback necessário ao estudo dos elementos presentes na “Dança de Maio”. Apesar de aparentemente fáceis, apontou-se que a técnica não deve ser descurada para posteriormente aliar a interpretação.

Uma vez que não foi possível a prática de aula com acompanhador musical, mas antes com o uso de músicas compradas, nem todos os exercícios da aula são dançados com as músicas adaptadas do bailado *La Fille Mal Gardée*. Desta forma, assim que uma das músicas surgia era dada a indicação de que pertencia ao bailado, para que os alunos comesçassem a reconhecer. Começámos por introduzir a qualidade do movimento através da revisão das mímicas feitas no período anterior. Estas deviam ser demonstradas com convicção, usando todo o corpo e linha do olhar.

Na visualização⁴⁷ do excerto a estudar, registamos a maior adesão ao momento. Os alunos demonstraram vontade em ver novamente ou ver outras partes do bailado, o que contradiz a falta de adesão à sessão de cinema. No final da observação, as críticas eram legítimas e interessadas iniciando o debate sobre os movimentos reconhecidos e sua terminologia da aula de TDC, “os passos que já sabemos (...) e os que ainda vamos aprender” (diário de bordo n.º 22).

A apresentação ao bailado foi feita em momentos breves, essencialmente de pausa para descanso, não perdendo tempo de aula, nem dinâmica desta. Explanamos a ação de forma oral dividindo o bailado por partes de forma à melhor compreensão e menor perda de tempo (Apêndice C):

◦ Aula 1 - Ato I, cena I

A reação da turma foi espirituosa em relação ao namorico dos protagonistas e aos castigos da Viúva Simone.

◦ Aula 2 - Ato I, cena 2

Fizeram questões sobre o simbolismo da “Dança de Maio”, pensando que se relacionava com

⁴⁷ *La Fille Mal Gardée*, Interpretação do Royal Ballet em 2005. Coreografia Frederick Ashton, música de John Lanchbery e bailarinos principais Marianela Nuñez e Carlos Acosta (Lanchbery, 2005).

o casamento dos protagonistas.

◦ Aula 3 - Ato 2:

Mais uma vez o grupo manifestou-se na parte cômica da ação quando Simone adormece e Lise tenta tirar a chave, criando eles próprios, soluções para conquistar com sucesso essa etapa. Ressalvemos que no geral, o grupo não interage com as explicações, apenas ouvindo demonstrando pouco interesse ou participando noutras atividades.

◦ Aula 4 - Ato 2 (final):

Alguns membros do grupo, ouvindo a explicação desta aula, compreenderam o final mesmo antes deste ter acontecido. Outros arranjaram diferentes opções para o final do bailado.

Para a divisão (b) desta fase o plano de aula não sofreu grandes alterações, uma vez que o intuito era consolidar os conhecimentos para as 3 últimas aulas, assim,

Plano de aula MBF	<ul style="list-style-type: none">• 1ª fase evolutiva dos exercícios - consolidação;• Combinações Party Steps como preparação para a “Dança de Maio”;• Garantir a pausa antes do exercício e depois deste acabar.
Explorar a música do bailado através dos exercícios	<ul style="list-style-type: none">• Músicas do bailado dançadas ao longo da aula;• Referência à música escutada e dançada;• Qualidade do movimento;• Mímica da prenda.
Introdução ao estudo da “Dança de Maio”	<ul style="list-style-type: none">• Visualização da “Dança de Maio”;• Iniciação ao trabalho da variação - <i>gallops, skips, polkas</i>;• Uso de adereços - <i>maypole</i>.

Dos exercícios lecionados na divisão anterior, apesar de cronologicamente ter decorrido muito tempo, foram na realidade, poucas as aulas para assimilar tanta matéria. Assim prosseguimos no sentido de consolidar conhecimento e registar melhorias técnico-artísticas. Combinamos os tópicos colocação da cintura pélvica e consciencialização do controlo do *en dehors* a partir da anca em simultâneo proporcionando maior concentração para registo de melhorias até ao final do período. Alteramos a tática no caso da secção de *allegro, petits sauts, pas de chats* e *grand allegro*, para obter melhores resultados, nomeadamente melhor ação de impulso e conseqüente aperfeiçoamento técnico durante o salto, necessário ao estudo das variações. Os *party steps* foram combinados entre si formando sequências iguais às da variação em estudo para esta divisão, como *pony trots* e *polkas* com *demi bras* e cabeça. Servia o propósito de “polir” e melhorar os movimentos de forma independente das variações.

O início ao estudo da “Dança de Maio” foi positivo pelo entusiasmo demonstrado nos momentos, na gestão do *maypole*⁴⁸ e na execução da dança. Um dos maiores desafios iniciais foi a gestão do grupo. Precisamente por serem inquietos, não se continham no conflito entre colegas dentro da sala de aula originados pela dificuldade na gestão do adereço. Sentiam que no caso de alguém falhar, sendo necessária a repetição, que todos saíam prejudicados. Assim como a disposição emparelhada para os momentos de dueto ao longo da variação, escolhida pelos próprios, nem sempre decorreu da melhor forma. Estes momentos necessitaram da nossa intervenção com as melhores técnicas de consensualidade, reagrupando disfarçadamente e alternando com a tarefa de segurar o *maypole*.

Acerca do estudo e compreensão do bailado *La Fille Mal Gardée*, visto que na anterior divisão o grupo não se demonstrou muito participativo na explanação oral, entregou-se a sinopse do bailado (Apêndice N) com o objetivo de que, individualmente, lessem e posteriormente trouxessem assinalados os personagens principais. Apenas a aluna C trouxe a resposta na aula seguinte. Voltamos a pedir ao grupo a execução da atividade.

Ao longo da divisão anterior observamos com maior atenção a gestão de tempo necessária para a realização do planeamento a que nos propomos. Em combinação com uma turma que carecia de pontualidade e empenho necessitámos fazer ajustes para educar mentalidades. Como tal já tinha sido observado na fase adequada a essa tarefa, introduzimos um aquecimento longo pelo sentido performativo adequado à temática, pelo treino de resistência necessária à execução do excerto, pelo fortalecimento muscular associado ao aumento de temperatura corporal e pela sincronia com o atraso habitual de alguns elementos, que assim poderiam executar a atividade à chegada, sem perder os exercícios técnicos da barra. O aluno entrar a meio da atividade não é prática com a qual estejamos à vontade e, face às circunstâncias foi necessário mudar a estratégia. Nesta divisão foram lecionados 3 exercícios de aquecimento de carácter individual, com foco no fortalecimento de zonas musculares (abdominais, bíceps e tríceps) e melhoria na articulação do pé, de execução sem música, com o propósito de se concentrarem para a aula, revendo matérias dadas ou dúvidas que tivessem ficado por explicar (Apêndice E).

Nesta divisão o grupo denotava maior cansaço, natural da época em que nos encontrávamos, final do 2.º período, e ainda da desmotivação face ao EAED conferenciada com a Professora Titular, como citado anteriormente.

Para a divisão (c) da Lecionação – Bloco II a decorrer no último período do ano letivo definimos os seguintes objetivos:

⁴⁸ O *maypole* usado em aula tinha uma estaca de madeira com 2,60m de altura e 20 fitas de cetim coloridas com 2m de comprimento (Figura 4, Apêndice V).

Plano de aula MBF	<ul style="list-style-type: none">• 2ª fase evolutiva dos exercícios;• Exercícios de centro - <i>allegro</i> - adaptados para dueto ou grupo;• Gestão e dinâmica do tempo de aula.
Explorar a música do bailado através dos exercícios	<ul style="list-style-type: none">• Músicas do bailado dançadas ao longo da aula;• Referência à ação da música escutada e dançada;• Qualidade do movimento;• Mímica - prenda.
O Bailado <i>La Fille Mal Gardée</i>	<ul style="list-style-type: none">• Ação do bailado e personagens principais;• Visualização d' "A Tempestade" - a aprender;• Execução das duas variações do bailado.

Esta divisão principiou com um grupo notoriamente fora de forma, na reta final do ano letivo sem o trabalho sólido desenvolvido anteriormente e esquecido o que tinha sido construído até à data, em todas as valências da aula. As duas primeiras aulas foram passadas a incentivar para a gestão de tempo e dinâmica da aula, pois não estavam dedicados proactivamente aos exercícios. Inclusive usamos de um cronómetro para compreenderem a demora na colocação em pose para o início das atividades. Tal ação foi transversal às distintas fases da aula e assim que demoraram menos tempo, demonstraram maior satisfação pela quantidade de ações que tinham sido capazes de realizar.

Tínhamos como objetivo para esta divisão a evolução dos exercícios do MBF, mas tal não foi possível por várias razões que passamos a elencar, fugimos à metodologia com a introdução de mais do que 3 elementos neste nível sendo necessário rever o material de apoio (Fewster, 1986) e o facto de sentirmos um recuo do grupo no início deste período poderia ser prejudicial. Decidiu-se dar um passo atrás, mantendo a estrutura inicial do plano de aula, por finalmente se notar alguma evolução no trabalho técnico e onde os alunos sentiam que conquistavam e construíam melhor os exercícios. Em 3 aulas combinamos o tópico alinhamento anca-pé e sua extensão em diversas alturas aos tópicos anteriores. Nas últimas aulas conseguimos combinar as transferências de peso. De relembrar que os exercícios de aquecimento individual começaram a surtir efeito técnico, tal como anotado na reflexão da aula n.º 12, "os alunos entram sozinhos no estúdio e executam o aquecimento individual, cada um ao ritmo do seu próprio corpo."

Como na divisão anterior não tinham trazido a sinopse do bailado com as personagens assinaladas, foi lido em aula (n.º 8), em voz alta, pela única aluna que tinha trazido o trabalho. Posteriormente foram capazes de identificar as personagens principais. Na aula n.º 12 foi entregue a ação que decorre em algumas das músicas usadas na barra (Apêndice O), de forma a conectar as informações que detinham com a respetiva música. Para este momento

a participação foi positivamente diferente. Os alunos demonstraram interesse e assim foi escolhido um aluno diferente para a leitura de cada exercício da barra.

Relativamente ao estudo do excerto do bailado, a prática das mímicas acabou por se basear no efeito pretendido para a “Tempestade”. A “Dança de Maio” apesar de concluída, continuou a suscitar problemas na inversão do sentido da roda, mesmo após termos retirado os *pony trots* adotando apenas *polkas*, pois perdíamos mais tempo do que o estipulado, prejudicando “A Tempestade”. Na aula 12 não ensaiámos a primeira parte do excerto para ganhar mais tempo para a construção e consolidação d’ “A Tempestade”.

Para a última divisão (d) da etapa final, as últimas 6 aulas, mantivemos a estrutura da aula (Apêndice E) adotada melhorando a dinâmica desta, o empenho proactivo dos exercícios e a constante combinação assertiva dos exercícios de acordo com os objetivos. De forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido em aula, mantendo a postura no final de cada exercício, ensinamos os alunos que não deveriam olhar para nós enquanto fazíamos as correções gerais ou individuais, quanto menos relaxar na barra. Assim, sentindo a dinâmica dessa posição, ao invés de se sentirem parados, ouvindo-nos dizer ‘não me olhem’ percebiam que ainda não era para descansar, apenas para ouvir. O êxito não foi geral, mas marcou a diferença. Também nesta divisão, as correções não partiram sempre da nossa parte, tentamos, sempre que possível, questionar os alunos sobre como poderiam fazer melhor, como deveria ser executado e dessa forma a participação aumentou. Também foi possível à turma visualizar a sua interpretação das variações em contexto de aula. O fator preocupante revelado pela maioria, no final, presumindo que a sua execução era adequada. Sobre “A Tempestade” o problema mais evidente teve a ver com a música mais difícil de contar, foi-lhes pedido que a interpretassem. Ainda foi possível na aula n.º 16 ler a ação do bailado nas músicas que constam dos exercícios do centro (Apêndice P), no mesmo registo de participação ativa como na leitura da barra. Cada vez ficavam mais à vontade com o tema.

Nesta divisão cada uma das nossas aulas foi pautada por grandes eventos, visita da Orientadora, visita de estudo à ESD, exames de final do ano, espetáculo EDDALM. No espetáculo da instituição o nosso grupo de estágio ficou ao nosso cuidado. Para além de nos termos relacionado mais, fora do contexto da aula, paralelamente foi possível observar a sua apresentação em palco e a interpretação que vimos deixou-nos bastante orgulhosos. Na aula seguinte após este evento, só tivemos presente metade da turma com uma vontade de trabalhar como não tinha sido registado até então, tendo corrido sempre bem a inversão dos sentidos na “Dança de Maio”, resultando num desenrolar das fitas perfeito. Na última aula não tendo todos os alunos presentes, fizemos ainda assim o registo vídeo e fotográfico das variações. Infelizmente não foi o ponto alto da sua execução, uma vez que alguns tinham

faltado na aula anterior e já em modo ‘férias grandes’ da escola regular não se empenharam como lhes era possível.

1.3.3.3. Análise do Questionário

Este bloco finda com a realização do questionário para o grupo, no qual, entre outros, aferimos sobre as dificuldades que surgiram no estudo do bailado *La Fille Mal Gardée* na aula de TDC. Tendo definido os objetivos de acordo com o assunto do estudo reunimos questões factuais, de aquisição de conhecimentos, de opinião e de conduta. Nas perguntas factuais procuramos saber o nível de escolaridade no que concerne à prática da dança, a possível participação na adaptação de bailados na escola e a presença na sessão de cinema (Apêndice O) organizada na EDDALM para a visualização do bailado *La Fille Mal Gardée*. Nas questões de conduta buscamos informação relacionada com a acessibilidade e visualização deste ou de outros bailados, assim como a importância atribuída ao trabalho técnico em TDC. Nas perguntas de opinião abordamos a ocasião da sessão de cinema, o estudo desenvolvido ao longo das aulas de TDC, sua compreensão e a importância atribuída para o momento de estudo ou situações de futuro. Nas questões de aquisição de conhecimentos abordamos os elementos técnicos dançados na variação e seus graus de dificuldade assim como a preparação necessária aos alunos para o momento. Inicialmente o número de questões assustou o grupo, mas ao longo do preenchimento entenderam que estas eram de resposta rápida e simples.

A título inicial o interesse seguiu em aferir experiências da turma e considerações sobre a aquisição de técnica. Como o campo do nosso estudo assenta no 2.º ano do ensino vocacional, buscamos saber se dispunham de prática de dança anterior ao ingresso no EAED. Posto isto, três alunos iniciaram essa prática há 8 anos, um aluno há 7 anos, outro aluno há 6 anos e dez alunos iniciaram a prática de dança há 2 anos, aquando do ingresso no EAED. Quando nos referimos ao domínio do nosso estudo, a prática específica de TDC, dois alunos declararam ter iniciado a prática de TDC há 8 anos, um aluno há 7 anos, outro aluno há 6 anos e onze alunos iniciaram a prática de TDC há 2 anos, assim que ingressaram no EAED. Os resultados de ambas as respostas são apresentados no gráfico 1.

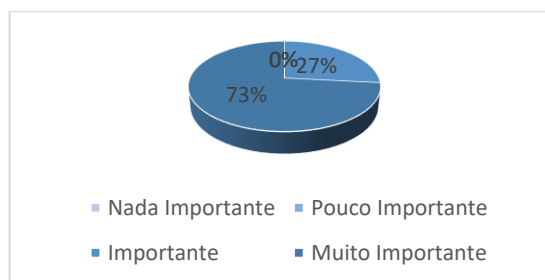
Gráfico 1 - Produto das respostas do questionário - questões n.º 1 e n.º 2



Legenda: Experiência efetiva em dança e particularmente em TDC

Quando questionámos acerca da importância da aquisição de boa técnica clássica na sua formação em dança, quatro alunos declararam considerar “importante” e os restantes onze alunos “muito importante”, logo, não se registaram respostas para as opções “nada importante” ou “pouco importante”, como evidenciado no gráfico 2.

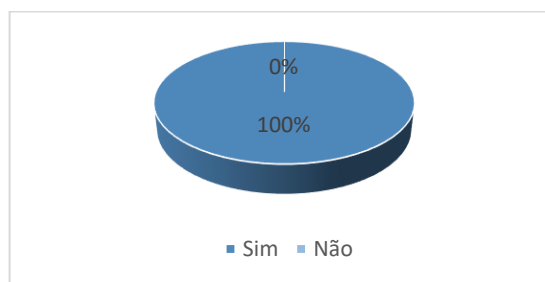
Gráfico 2 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 3



Legenda: Dimensão atribuída à aquisição de boa técnica clássica

Após aferirmos da experiência na disciplina, buscamos informações no capítulo dos Bailados Clássicos, o seu conhecimento e possível participação. Questionamos primeiramente o conhecimento de algum bailado clássico, a resposta foi unânime, pois toda a turma respondeu afirmativamente, como representado no gráfico 3.

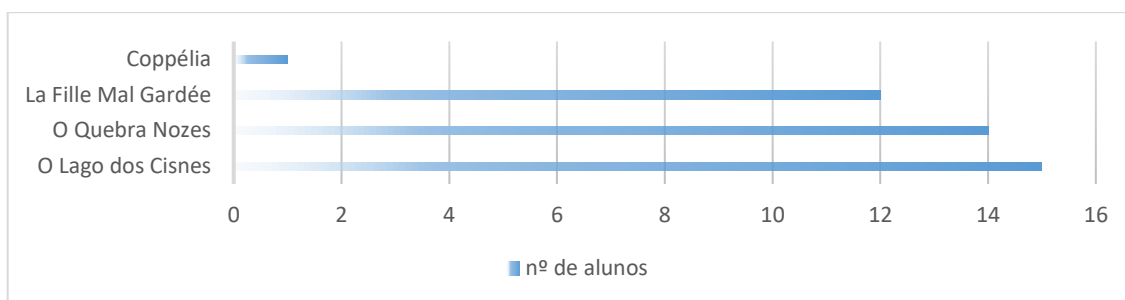
Gráfico 3 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 4



Legenda: Cultura de bailados clássicos

Quando inquirimos sobre a dimensão cultural efetiva desses bailados, foram referidos os bailados “Coppélia”, “La Fille Mal Gardée”, “O Quebra Nozes” e “O Lago dos Cisnes”, como apresentado no gráfico 4. Em relação aos três últimos citados, a resposta foi justificada na questão 8, uma vez que foram apresentados pela escola cooperante em espetáculo anual, todavia apenas uma minoria terá participado no *La Fille Mal Gardée* de 2009. Assim a maioria dos alunos que assinalou o bailado do nosso estudo fê-lo como consequência do trabalho desenvolvido em aula, validando assim a nossa abordagem.

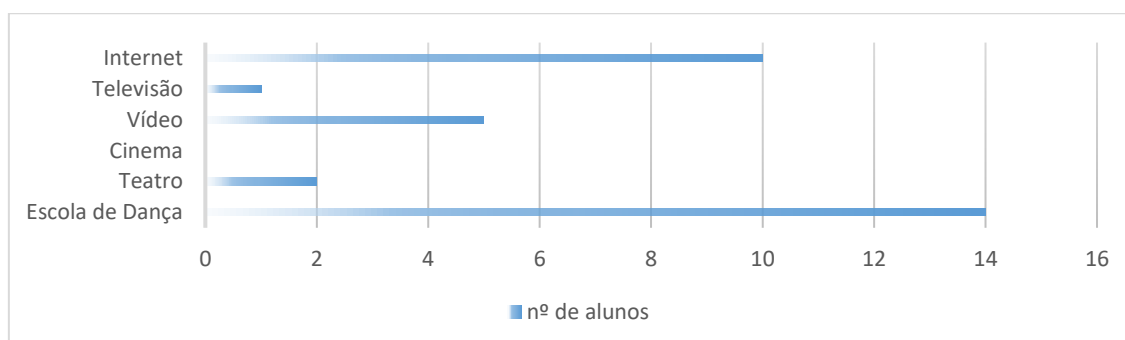
Gráfico 4 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 5



Legenda: Bailados clássicos visualizados

Procuramos saber como obtiveram acesso a esses bailados clássicos. Das opções apresentadas, verificamos que catorze alunos tiveram acesso através da escola de dança, dez alunos tiveram oportunidade de visualização na internet, cinco alunos obtiveram acesso através do vídeo, dois alunos tiveram oportunidade de assistir em teatro, e um aluno tinha visto na televisão, assim apresentado no gráfico 5. Entendemos nas respostas dadas dimensão da escola de dança e a aplicação pertinente da nossa temática. Da listagem constava também a opção cinema, isto é, a possibilidade de visualizar bailados transmitidos em direto nas salas de cinema, mas para que esse acesso fosse possível teriam que se deslocar cerca de 40km. Gostaríamos de referir outra conclusão, relativamente ao acesso através da televisão, onde pensamos reunir mais respostas, uma vez que no serviço por cabo ou satélite ocorrem exibições pelo menos semanais. Não dispõem do serviço ou desconhecem essa oferta.

Gráfico 5 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 6



Legenda: Meios de acesso aos bailados clássicos

Quando inquirimos sobre a possível participação em bailados clássicos organizados pela escola, a resposta afirmativa foi novamente unânime (gráfico 6).

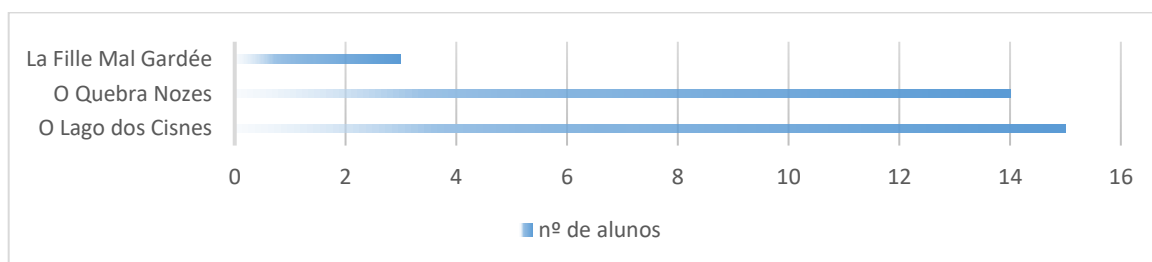
Gráfico 6 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 7



Legenda: Participação em bailados clássicos organizados pela escola

Quando procuramos saber quais os bailados clássicos organizados pela escola de dança em que possam ter participado, unanimemente responderam a participação n' "O Lago dos Cisnes", catorze alunos participaram n' "O Quebra Nozes" e três alunos participaram no bailado "La Fille Mal Gardée" (gráfico 7).

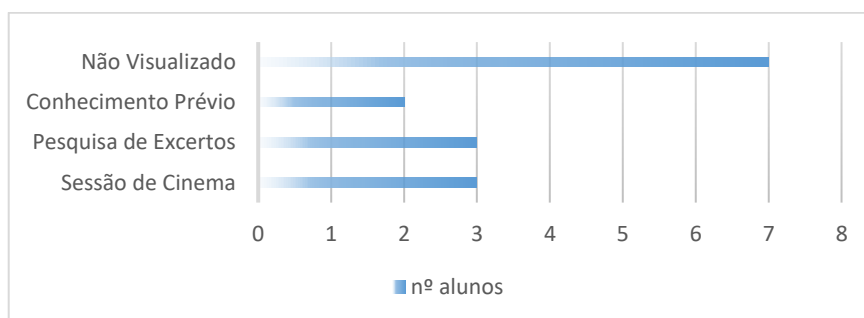
Gráfico 7 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 8



Legenda: Identificação dos bailados clássicos participados

No terceiro segmento do questionário buscamos informações relativas ao bailado clássico do estudo e sobre o processo aplicado em aula. Primeiramente, aferimos sobre a visualização do bailado deste estudo (gráfico 8), onde três alunos tiveram oportunidade de assistir à sessão de cinema, três alunos terão pesquisado excertos em casa, dois alunos declararam conhecimento prévio ao estágio e sete alunos referiram que não tiveram oportunidade de visualização.

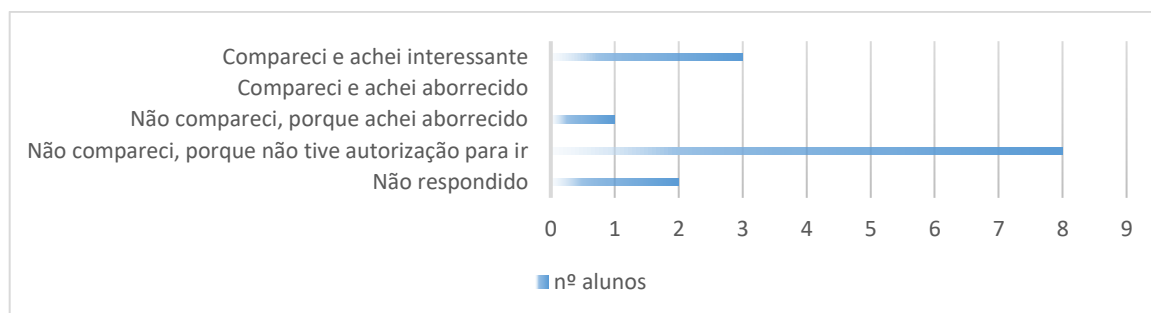
Gráfico 8 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 9



Legenda: Visualização do bailado *La Fille Mal Gardée*

Relativamente à sessão de cinema, procuramos entender o entusiasmo na receção aos convites, contrária à pouca adesão registada no evento. Assim, 3 alunos assistiram e acharam interessante, um aluno não compareceu, porque achou aborrecido e 8 alunos não compareceram, porque não obtiveram autorização. De referir que nenhum aluno selecionou a opção “Compareci e achei aborrecido” e que dois alunos preferiram não responder a esta questão como evidenciado no gráfico 9.

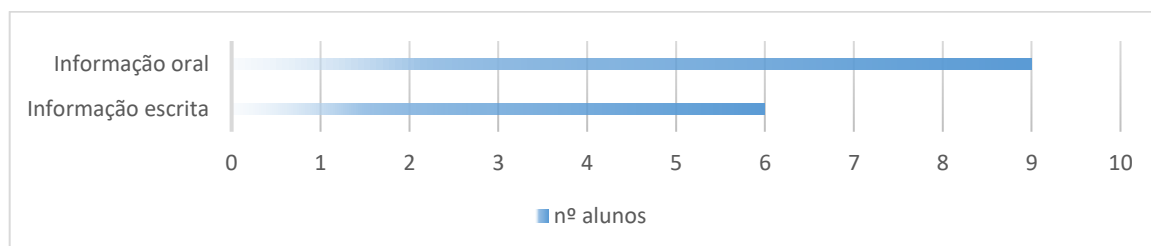
Gráfico 9 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 10



Legenda: Participação na sessão de cinema

Posteriormente procuramos recolher informações acerca do método implementado em aula, questionando sobre a compreensão do bailado, nove alunos consideraram mais fácil a informação oral transmitida em aula e seis alunos preferiram a informação escrita oferecida em aula, assim referenciado no gráfico 10. Com um número significativo de respostas valida as estratégias implementadas em aula.

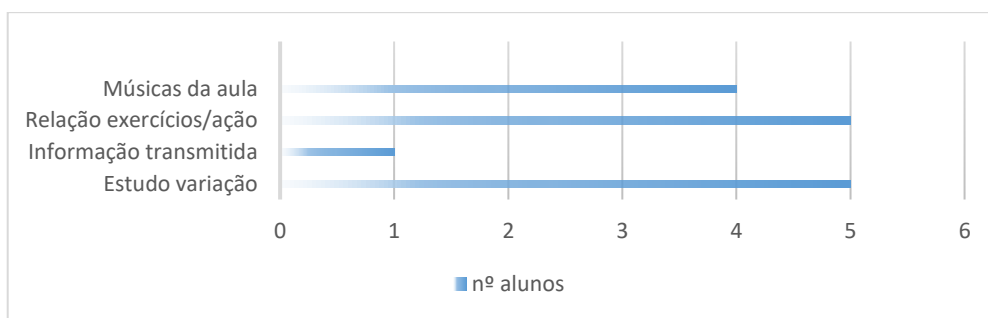
Gráfico 10 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 11



Legenda: Compreensão da informação lançada em aula

Sobre a fonte de maior fascínio no estudo do bailado em aula, quatro alunos afirmaram as músicas dançadas, cinco alunos referiram os exercícios relacionados com momentos de ação do bailado, um aluno declarou a informação transmitida oralmente em aula e cinco alunos referiram o estudo da variação (gráfico 11).

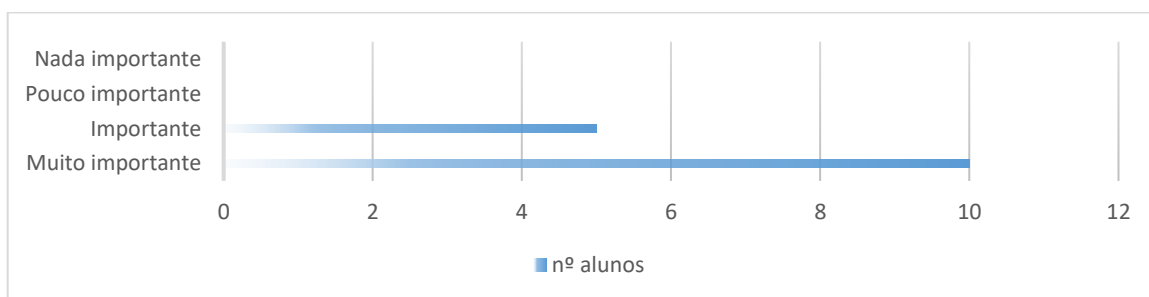
Gráfico 11 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 12



Legenda: Abordagem ao estudo

Posteriormente pesamos o estudo da variação na aula de TDC, apresentamos os resultados no gráfico 12, onde se regista que cinco alunos referiram “importante” a articulação entre os elementos e dez alunos responderam “muito importante”, sendo que não obtivemos resposta a duas opções lançadas.

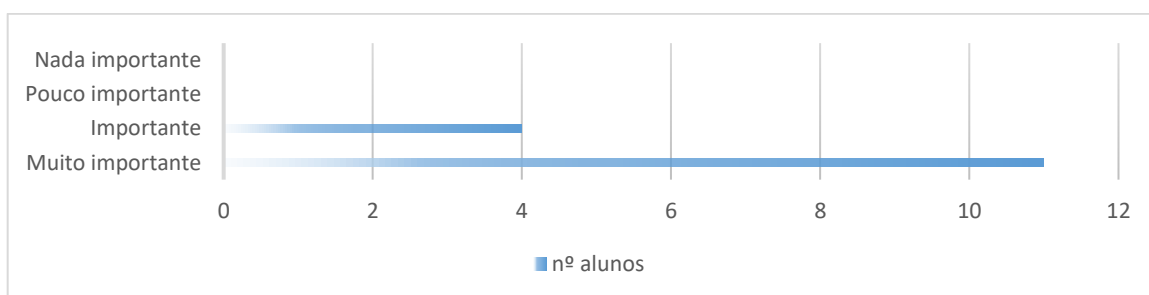
Gráfico 12 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 13



Legenda: Estudo da variação na aula de TDC

Aferimos sobre a relevância que atribuem ao estudo de variações de bailados na sua formação e prática em dança, uma vez mais não obtivemos resposta a duas das opções lançadas e apenas registamos quatro alunos selecionaram “importante” e onze alunos responderam “muito importante” (gráfico 13).

Gráfico 13 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 14



Legenda: Estudo de variações clássicas ao longo da formação em dança

Na justificação à resposta anterior, obtivemos os seguintes resultados (Quadro 9):

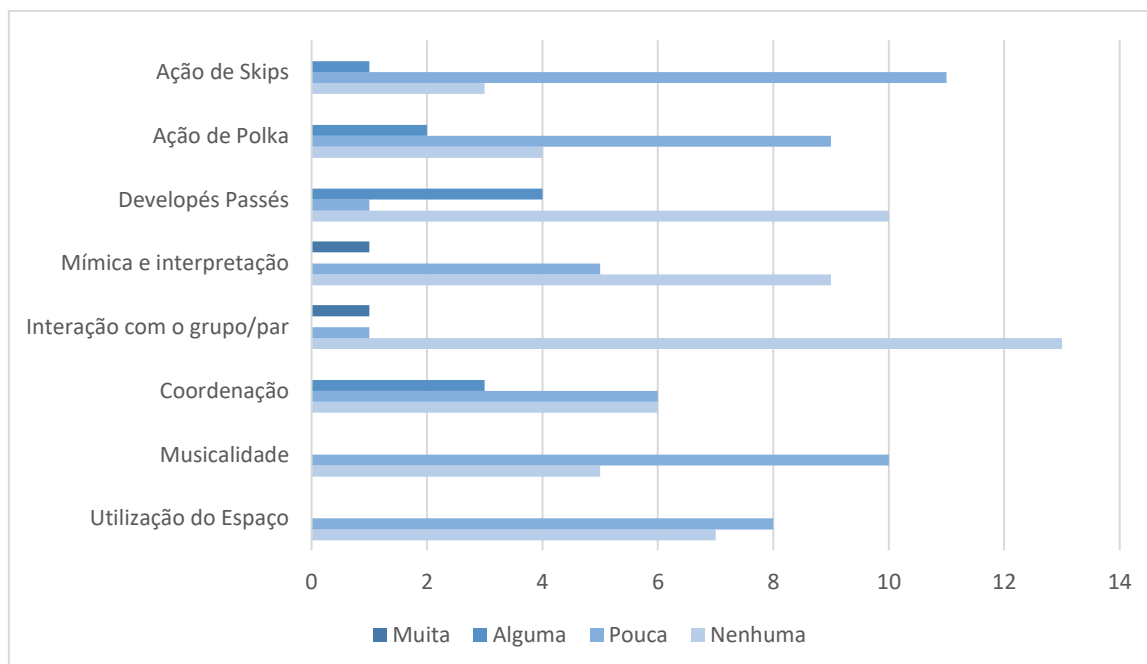
Quadro 9 - Tratamento das respostas abertas do questionário – questão nº 15

Respostas Dadas
R1: sem resposta
R2: porque é interessante.
R3: porque gosto de dançar.
R4: porque assim aprendemos mais.
R5: porque gosto da forma como são criadas as danças.
R6: aprendemos novos passos e se visualizarmos vídeos sobre o bailado torna-se mais fácil de os fazer.
R7: porque podemos ver o que um dia poderemos fazer.
R8: porque temos de fazer bem e saber bem para o podermos fazer.
R9: porque a professora nos ajudou a dançar o que pretendíamos.
R10: porque aprendemos e também ficamos a conhecer melhor os bailados.
R11: porque gosto como são as danças são criadas, as suas histórias e o que nos transmite.
R12: eu acho muito importante porque podemos aprender a história de cada bailado.
R13: a ver excertos de bailados podemos aprender novas técnicas.
R14: porque sem bailados não conseguimos perceber.
R15: sim pois conhecemos mais tipos de movimentos.

Legenda: Justificação do estudo de variações clássicas ao longo da formação em dança.

Seguidamente consideramos as dificuldades encontradas e geridas ao longo do estudo e procuramos saber as dificuldades sentidas pelos alunos com o intuito de elaborar uma comparação final. Apresentamos essa análise de dados no gráfico 14.

Gráfico 14 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 16

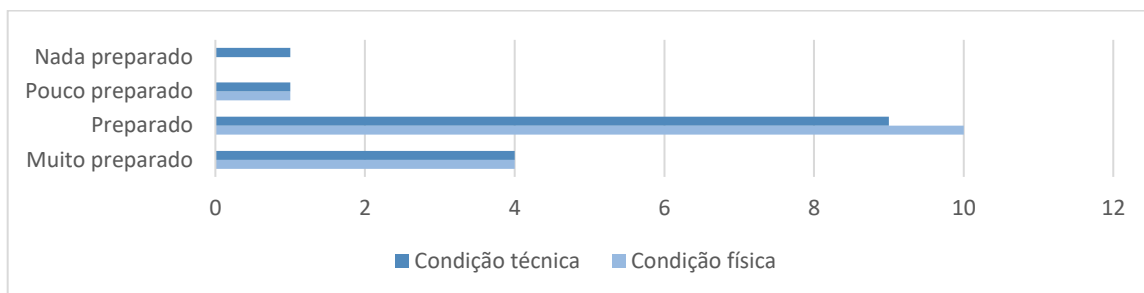


Legenda: dificuldades sentidas na variação

De salientar que a média das respostas dadas na questão n.º 16, é o ponto ‘pouca dificuldade’ na execução, denotando imaturidade no trabalho técnico, uma vez que os elementos atingiram parâmetros aceitáveis.

Por último, as questões formuladas estavam relacionadas com a experiência vivenciada na aprendizagem da variação do bailado, de forma a entender particularmente as percepções desta prática. No gráfico 15, verificamos que maioritariamente se sentem preparados física e tecnicamente para a aprendizagem de variações de bailados clássicos, contudo denotam dificuldades técnicas. Assim, na condição física para este estudo nenhum aluno se revelou nada preparado, um aluno declarou sentir-se pouco preparado, dez alunos consideram-se preparados e quatro alunos muito preparados. Na condição técnica, um aluno não se sente nada preparado, um aluno revelou sentir-se pouco preparado, nove alunos consideram-se preparados e quatro alunos muito preparados tecnicamente para o estudo de variações de bailados clássicos.

Gráfico 15 - Produto das respostas do questionário – questões n.º 17 e n.º 18



Legenda: Condição física e técnica de cada aluno para o estudo de variações clássicas

Considerando o mesmo interesse na experiência vivenciada pela turma, procuramos saber qual o ponto mais marcante nesta aprendizagem, registados no quadro 9.

Quadro 10 - Tratamento das respostas abertas do questionário – questão nº 19

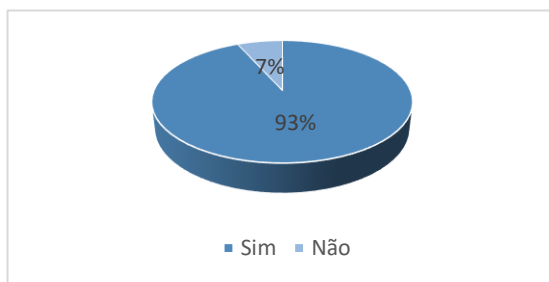
Respostas Dadas
R1: A “Dança de Maio”
R2: A “Dança de Maio”
R3: A “Dança de Maio”
R4: A “Dança de Maio”
R5: As músicas
R6: As músicas
R7: As músicas e grupos
R8: As danças e as músicas

R9: Dançar com o meu par
R10: As fitas e as colheitas
R11: A mímica
R12: A ajuda da professora
R13: Aprender
R14: Aprender
R15: a dificuldade nos passos de dança

Legenda: identificação do ponto mais marcante na aprendizagem do bailado *La Fille Mal Gardée*.

Finalizamos com uma questão que consideramos pertinente, a continuação do estudo de bailados clássicos em articulação com a aula TDC, registando no gráfico 16, uma maioria de catorze alunos respondendo afirmativamente e um aluno não pretende dar continuidade a este método.

Gráfico 16 - Produto da resposta do questionário – questão n.º 20



Legenda: Continuidade no estudo de bailados clássicos em articulação com a aula de TDC.

Esta fase de Lecionação Supervisionada finda com a realização da Entrevista, à direção da EDDALM, na pessoa da Professora Ana Luísa Mendonça (Apêndice L), com o intuito de fornecer informações de suporte ao nosso estudo que na altura ainda reuníamos de forma pouco consistente.

1.3.4. Reflexões

Ao longo desta fase, foram várias as estratégias alinhavadas e aplicadas para os diferentes objetivos pré-definidos. Não sendo suficientes, novas estratégias foram delineadas para superar as dificuldades surgidas e, assim, construir um trabalho estruturado e coerente. No Bloco I, contemplando 4 aulas de TDC, apesar da aplicação sistemática do plano de aula da Professora Titular, constatámos que mesmo o grupo apresentando desânimo, cansaço, conversa desmedida e dificuldades no campo da conduta escolar, desenvolveu conceitos em aula. Contudo a dinâmica desta em nada se assemelhava à prática habitual de TDC, impossibilitando a implementação da nossa temática devido ao consumo excessivo de recursos, como a gestão do tempo nas diferentes secções da aula. Por outro lado, como

naturalmente distava da nossa temática, foram ajustados alguns elementos técnicos por forma a seguir ao encontro do excerto final do Ato I do bailado *La Fille Mal Gardée*. De acordo com os nossos objetivos, focamo-nos na implementação de estratégias que visaram a progressão e evolução técnico-artística do grupo, tal como a consciencialização corporal para a prática, a acuidade musical e num plano posterior a introdução ao trabalho da mímica. Posteriormente, aquando da Lecionação – Bloco II, foram feitas adaptações da estratégia no sentido de consciencialização da turma para as exigências de uma aula de TDC, começando pela concentração do corpo e mente nos aquecimentos individuais, pela gestão do tempo nas secções de forma eficaz, pela implementação de sentir a dinâmica permanecendo na pose no final do exercício, pela consciencialização corporal possibilitando a construção do movimento de forma autónoma, pelo desenvolvimento de acuidade musical, dançando a música ao invés de obedecer aos seus comandos e assim ter a oportunidade de dançar efetivamente segmentos mais longos, como aquecimento, alongamentos ou o estudo das variações e finalmente, um primeiro estudo de interpretação musical através das mímicas relacionadas. De nossa parte, adaptamos as variações o mais possível ao contexto académico, desde tornar a música mais lenta, à correspondência dos passos de acordo com o estudado em aula, com a criação de momentos de pausa no decorrer das variações tornando o movimento mais limpo, sincronizado e criando momentos de descanso físico, mas de preparação mental para a execução seguinte. Desenvolvemos metodologias de ensino em aula proporcionais às capacidades da turma em conjunto com os objetivos pretendidos para o MBF, para a temática adotada e para o desenvolvimento técnico-artístico do grupo.

Relativamente ao objetivo específico ‘explicar personagens principais e secundárias, momentos da ação e características do bailado *La Fille Mal Gardée*’, foram tantos os estímulos abordados em aula, que se tornou quase impossível não saberem a ação do bailado. Inicialmente o grupo não correspondia ao debate em aula sobre o bailado, mas após entrega das circulares tornaram-se mais seguros nas suas intervenções.

Os resultados obtidos através do questionário não influenciaram a implementação do plano de aula, mas permitiram-nos registar e avaliar a manifestação do grupo a este estudo, dificuldades físicas e técnicas sentidas e a continuidade de intervenções à semelhança.

A elaboração da entrevista facultou dados documentais necessários à formulação do presente relatório ao mesmo tempo que sentimos a valorização da instituição pelo trabalho concretizado.

1.4. Participação em outras atividades

O artigo 9.º do RECMED contempla quatro horas de colaboração em atividades institucionais. Dessas, nós triplicamos a nossa colaboração perfazendo um total de doze

horas de participações na EDDALM. A nossa cooperação decorreu ao longo dos 3 períodos letivos em atividades complementares e de interesse ao contexto deste estágio, solicitadas quer pela docente da turma, como pela direção da instituição. Passemos à exposição dos momentos:

◦ Sessão de Cinema na EDDALM (2h)

A Sessão de cinema é organizada pela AEEDDALM e ao longo deste ano letivo conseguiram organizar dois desses momentos. Têm como encargo criar um cartaz informativo alusivo ao tema, horário e condições de acesso. No próprio dia encarregam-se de preparar o estúdio de ioga para o efeito, providenciando o computador com o filme, projetor, e algumas provisões para o público. Quando soubemos da ocorrência deste momento na EDDALM, perguntamos se era possível uma aliança com a AEEDDALM, com vista à exibição do nosso bailado. A sugestão foi tão bem-recebida que nem participamos na organização, levando apenas provisões no próprio dia. Assim, tentamos colmatar com a nossa ajuda no decorrer da exibição com pequenos comentários explicativos da ação do bailado, nomeadamente a interpretação das mímicas. No final deste esclarecemos outras curiosidades do bailado, das personagens, dos bailarinos assistidos, tal como factos históricos. Foi um momento extremamente agradável e cativante para todos os envolvidos.

◦ Exame de TDC final do 1.º período letivo (1h)

Os exames das distintas disciplinas realizados no final de cada período letivo têm como júri os docentes da entidade. Porém, como são vários exames a acontecer em simultâneo, torna-se penoso conseguir articular docentes, turmas, júri e exames. Desta forma, fomos convidados a fazer parte do painel de avaliadores, mas não na liderança da mesa. Tínhamos, portanto, como tarefa a atribuição de notas de exame a cada aluno nos diversos parâmetros. Sentimos a nossa presença importante no momento, como transmissão de confiança aos alunos, uma vez que o outro jurado presente não era docente dos alunos em questão. Por outro lado, foi importante a recolha de dados da turma neste contexto solene, anotados em diário de bordo (nº 15) onde todos se esforçaram como nunca, deixando todos os presentes regozijados de orgulho. No final, como habitual, discutimos o nosso parecer com a professora titular.

◦ Exame de TDC final do 3.º período letivo (1h)

O convite para a participação neste exame decorreu à semelhança do explanado anteriormente. Os nossos procedimentos foram iguais durante e após o exame.

◦ Espetáculo “O Lago dos Cisnes” comemorativo dos 15 anos da instituição (8h)

No nosso auxílio no *backstage* antes, durante e depois da apresentação, desempenhamos as seguintes tarefas: “preparação de cenários e adereços, vestir e costurar figurinos, pentear alunos, cuidar do nosso grupo em momento de espera, desmontagem e

arrumação dos elementos cénicos” (diário de bordo nº 37). A atividade foi estafante, contudo, dada a nossa experiência, não apresentou qualquer dificuldade, como foi notado pela direção da EDDALM. Acima de tudo, a participação foi útil por termos presenciado o momento do nosso grupo em palco e o amadurecimento do ano letivo de trabalho.

2. Avaliação pessoal da intervenção pedagógica

Chegados a este momento é necessário rever os passos dados na nossa intervenção para avaliarmos de forma oportuna o processo desenvolvido. Nas primeiras aulas dedicamos-nos a uma Observação aprofundada do grupo sobre o qual incidiu a nossa intervenção pedagógica registando os dados, sem tecer juízos de valor, nos instrumentos adequados. Julgamos ter desenvolvido de forma positiva esta ação pertinente, pelos conhecimentos iniciais que adquirimos da turma, colocando-nos num ponto de partida superior do habitual processo, que ocorre no início do ano letivo aquando da atribuição de turmas. As reflexões posteriores aos momentos de aula, autónomas ou discutidas com a Professora Titular auxiliaram muito, a prosseguir no caminho que íamos traçando. Esta primeira fase do EPP desencadeou a restante metodologia aplicada. Assim fomos desenvolvendo atividades em aula e progredindo na missão do professor, auxiliando os alunos e turma a desenvolver de forma eficaz, o melhor do seu potencial. Nem sempre foi clarividente a melhor estratégia a adotar e das diversas vezes que a ansiedade surgiu da necessidade de melhorar táticas ou do cumprimento do plano, foi necessário debruçarmo-nos sobre a pesquisa documental realizada ou nos registos elaborados para encontrarmos o ‘norte’. Revelou-se de extrema gratificação a composição do plano de aula de acordo com o MBF (Apêndice E), permitindo mais experiência e compreensão dos seus elementos e por outro lado, pela utilização das músicas do bailado que em muito inspiraram à execução da aula. O estudo do bailado *La Fille Mal Gardée* no seu alargado espetro enriqueceu em muito a nossa cultura, e em paralelo contagiámos os que nos estavam próximos. O estudo das variações foi ‘a cereja no topo do bolo’, exigente à nossa experiência, porém acreditamos que o resultado para todos os intervenientes deste processo correspondeu às expectativas. Do mesmo modo que recriar a cada aula o ambiente de festividade e alegria, típico do bailado é transversal a todos os que dançam, assim como o lema da EDDALM “quem dança é mais feliz!”. Acreditamos na importância da temática abordada e nos resultados positivos obtidos com a turma. Das restantes atividades que fomos desenvolvendo ao longo do EPP na instituição cooperante, não só as sentimos relevantes, quer para o estudo como para o grupo de estágio, mas em paralelo sentimo-nos parte integrante de uma equipa coesa que acredita e se movimenta no sentido de proporcionar o melhor aos seus discentes. Voltamos a frisar que os desafios inerentes a este tipo de estudo ocasionam vitórias refasteladas.

3. Aspectos relacionais com o público-alvo

A nossa ligação com a turma carrega do passado recente uma história caricata e uma mutação no decorrer do EPP. Dada a nossa experiência anterior ao estágio na EDDALM, os nossos caminhos já se haviam cruzado no passado, fosse em avaliações de exame ou na lecionação de aulas. As nossas tarefas eram desempenhadas no outro polo da EDDALM, onde inclusive lecionávamos a turma diretamente concorrente a esta no ano letivo precedente. Nas instalações da escola de dança reina a competitividade saudável entre os dois polos e os alunos relacionam-se particularmente bem. Mesmo assim, aquando da atribuição de turma no início do estágio, receamos algum desconforto pelos motivos supra descritos. Sentimos que tal não aconteceu, apesar do caminho sinuoso que traçamos ao longo do trabalho conjunto. Não foi uma relação constante, julgamos derivada da instabilidade da nossa presença, mas também devido ao processo de crescimento que o grupo passou ao longo do ano. Um dos alunos que apresentava as melhores condições físicas para a prática de TDC, que muito se esforçava, sempre o conhecemos a dizer que não gostava da disciplina e que era “tudo uma seca” (diário de bordo n.º 5). Percebemos nas aulas de observação que era muito perfeccionista e o que o aborrecia era falhar ou não fazer melhor. Descobrimos, também, que apesar da atenção difusa, sabia a matéria melhor do que ninguém. Passamos o resto do ano a tentar dar-lhe confiança nas suas competências e na importância de errar para aprender melhor. No final do espetáculo encontramos-lo a chorar porque ia deixar o EAED. A grande maioria entrou em conflito consigo mesmo, por volta de meados do 2.º período letivo demonstrando vontade em deixar o EAED, concluindo apenas por obrigação. Registamos no diário de bordo n.º 23, após conversa com a docente, por palavras nossas, “alguns não querem isto. Já desistiram.”. Tornando-se difícil cativá-los e mante-los entusiasmados nestas condições, mesmo quando alguns colegas se sentiam prejudicados no trabalho da variação pela falta de dedicação do colega e/ ou par. Tentamos diferentes estratégias, falhamos, acertamos, mudamos novamente e acreditamos que o final foi feliz. Registamos o seu crescimento pessoal, e da turma onde a maioria tencionava desistir, apenas 3 acabaram mesmo por sair, a convite por não reunirem as condições mínimas para a continuidade da prática. Não foi o caso do aluno que referimos anteriormente, esse decidiu continuar. Se não atingimos todos os objetivos, ganhamos pelo menos os imensos braços na aula final e o olhar de confusão na última vez que executaram a variação. Onde deveria reinar a felicidade e conquista do plano traçado, significava também o fim e o encerrar de um capítulo do qual nós também fizemos parte.

4. Aspetos relacionais com a instituição

Referimos anteriormente que a nossa ligação à escola de dança é antecedente à fase do estágio, onde desempenhamos as funções de docente de TDC, no EAED e nos cursos livres; de Práticas Complementares de Dança – Sapateado; e direção de turma. Para este ano letivo, foi de livre escolha desempenharmos apenas a função destinada pelo estágio de forma a melhor cumprirmos os nossos objetivos. Aproveitamos o espaço para referir os bons laços criados e cultivados de princípio com todos os elementos, desde a direção, aos docentes e funcionários administrativos ou da empresa de transportes, fomos sempre tratados com o maior carinho e simpatia. Em tudo nos tentaram ajudar no que fosse possível para reunir as melhores condições para a prática do estágio. A Professora Ana Luísa Mendonça demonstrou sempre grande apreço e entusiasmo pelo trabalho desenvolvido. A Professora Cláudia Eiras foi sempre de uma contribuição acima do normal, com uma perspetiva do real extraordinária, oferecendo comentários sensatos que tanto nos auxiliaram neste processo. Esteve presente na nossa última aula, ajudando na recolha de imagens da variação do estudo. Gostaríamos ainda de salientar que durante a prática do estágio foi primordial retribuir o zelo da EDDALM e concomitantemente honrar os ensinamentos da ESD.

Secção V – Conclusões

Findo o estágio, parece-nos conveniente refletir sobre a prática desenvolvida no decurso da nossa intervenção na EDDALM.

Da pesquisa documental realizada constatámos a pertinente correlação dos intervenientes do bailado *La Fille Mal Gardée* - Dauberval, Blasis, Ashton e Fewster - pelo desenvolvimento da técnica de dança clássica especialmente nas secções de *port de bras* e *allegro*, pela importância atribuída à interpretação e acuidade musical e pelo mérito destacado à mímica e expressividade na ação dos movimentos.

Em diferentes patamares, mas com o mesmo intuito de melhoria e desenvolvimento, destacamos a EDDALM, pela constante vontade de crescer fisicamente nas suas instalações, na formação proporcionada aos seus alunos e no investimento por parte da direção no sentido de educar os alunos para o conhecimento da dança, através das adaptações de bailados clássicos nos seus espetáculos, ou da implementação das sessões de cinema na EDDALM, fazendo chegar a dança tanto aos alunos como aos seus familiares.

Foi objetivo da lecionação de aulas de TDC desenvolver os conteúdos programáticos do 2.º ano do método Barbara Fewster, por forma a registar a sua progressão e evolução técnica. Estes conteúdos também deveriam remeter para o estudo do bailado clássico *La Fille Mal Gardée*, complementando a construção técnica e artística das respetivas variações. No decorrer dessa prática, estudo da “Dança de Maio” e d’ “A Tempestade”, fizemos a ponte com os elementos construídos nas restantes secções da aula, aperfeiçoamento dos elementos técnicos, realização dos movimentos dentro do andamento musical, mímica e interpretação, coordenação do trabalho de grupo, gestão do adereço e desenhos espaciais, sempre inculcando a sensação performativa típica do produto final - o espetáculo - onde nomeadamente, interpretam a personagem sempre alerta para o trabalho a realizar.

Conscientes da falta de experiência na organização de um bailado clássico, a colocar em prática numa turma mista (rapazes e raparigas), ultrapassámos este marco confiantes na nossa experiência profissional na área da docência e com ajuda do visionamento de vídeos do bailado e pesquisas bibliográficas. Todavia as nossas primeiras intervenções nos ensaios do bailado clássico *La Fille Mal Gardée* revelaram algum constrangimento da nossa parte devido à falta de confiança neste módulo de ensino.

Foi possível cumprir com os objetivos traçados e os resultados são notórios. As estratégias implementadas em aula melhoraram moderadamente o convívio escolar, a dinâmica e a gestão autónoma do tempo de aula. Assim como, associadas à temática do bailado *La Fille Mal Gardée*, e englobando as ações propostas em aula para conhecimento da ação do bailado e suas personagens, corroboraram para a evolução técnica dos alunos.

No que concerne ao programa de TDC, foi realmente necessário fazer uma adequação ao grupo de estágio, na medida em que não nos foi possível, pela limitação temporal, abordar todos os conteúdos programáticos na aula. Registamos assim progressões em correspondência com o alvo – turma e nível. Considerámos a intervenção nas 23 aulas de TDC satisfatória para o desenvolvimento do trabalho. Ressalvemos o tempo diminuto para os procedimentos a implementar em aula, o aprimoramento das variações (10/15min.) e o espaçamento temporal entre aulas para argumentar a necessidade de mais horas de intervenção e assim alcançar, a totalidade dos objetivos traçados. Gostaríamos de ter aprofundado mais o trabalho no sentido de que os alunos conhecessem o coreógrafo e o compositor, que tivessem usado mais adereços do bailado para além do *maypole*, como os lenços, as fitas, entre outros.

No tocante às questões levantadas antes da realização do estudo, «Poderá a compreensão do bailado clássico *La Fille Mal Gardée* melhorar as perspetivas, expectativas e resultados dos alunos na aula de técnica de dança clássica?» e «Que estratégias conseguiremos aplicar em aula com o intuito de cativar o interesse do grupo e clarificar as orientações da componente prática em TDC?». Com base na metodologia Investigação-Ação, perspetivámos desenvolver estratégias de ensino promotoras de melhorias significativas da realidade educativa da dança clássica, refletindo o ciclo constante de ação-observação-planificação-reflexão-ação. Foi através da aplicação prática destes princípios que constatámos a evolução moderada do grupo de estágio. Intervimos de maneira a cultivar o desenvolvimento do gosto, do interesse e da compreensão dos alunos em relação à TDC. Incentivamos sobre a importância na visualização de bailados clássicos, num todo ou em partes, como elemento estruturante da formação pessoal, da preparação e aperfeiçoamento da técnica de dança clássica.

É importante refletir na dificuldade registada em agregar o maior número de músicas do bailado adaptadas ao contexto de aula, facilitando a familiarização dos alunos com a temática. Descobrimos posteriormente, que em fevereiro de 2016, Debbie Parks lançou uma série de álbuns de músicas para aulas nomeadamente, dois deles são sob a temática *La Fille Mal Gardée* que poderão ajudar no futuro a desenvolver este trabalho de forma mais aprofundada, introduzindo os elementos em falta por gestão de tempo, ou inclusive fazer um intercâmbio com as escolas que adaptaram este bailado para os seus espetáculos aferindo das razões para essa escolha e consequentes resultados.

Torna-se, assim, evidente que este ano de estágio teve um impacto positivo quer para os envolvidos na EDDALM quer para nós.

Bibliografia

- Amorim, V. (2012). *Patrick Hurde: História de vida um contributo para a história da dança em Portugal, na segunda metade do séc. XX e início do séc. XXI*. (Tese de doutoramento). Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/2496>
- Amorim, V. (2013). *Metodologias e didáticas da dança clássica I: Tópicos de recomendações metodológicas no âmbito da metodologia Barbara Fewster*. Lisboa: Escola Superior de Dança.
- All About Maypole Dancing. (2016). *Home*. Consultado em outubro, 9, 2015, <http://www.maypoledance.com/>.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Fundamentos, métodos e técnicas*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Consultado em julho, 2, 2016, do website da Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/portugues>.
- Cohen, S. J. (Ed.). (1998). Ashton, Frederick. In David Vaughn, *International encyclopedia of dance: A project of Dance Perspectives Foundation, Inc.* (Vol. 1, pp. 145-159). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S. J. (Ed.). (1998). Ballet technique: Arm positions. In Sandra Noll Hammond, *International encyclopedia of dance: A project of Dance Perspectives Foundation, Inc.* (Vol. 1, pp. 332-333). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S. J. (Ed.). (1998). Bournonville, August. In Patricia MacAndrew, *International encyclopedia of dance: A project of Dance Perspectives Foundation, Inc.* (Vol. 1, pp. 503-514). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S. J. (Ed.). (1998). Dauberval, Jean. In John V. Chapman, *International encyclopedia of dance: A project of Dance Perspectives Foundation, Inc.* (Vol. 2, pp. 351-354). New York: Oxford University Press.

- Cohen, S. J. (Ed.). (1998). De Valois, Ninette. In Beth Elliot Genné, *International encyclopedia of dance: A project of Dance Perspectives Foundation, Inc.* (Vol. 2, pp. 395-404). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S. J. (Ed.). (Ed.). (1998). Fille Mal Gardée, La. In John V. Chapman, *International encyclopedia of dance: A project of Dance Perspectives Foundation, Inc.* (Vol. 2, pp. 594-597). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S. J. (Ed.). (1998). Fonteyn, Margot. In Dale Harris, *International encyclopedia of dance: A project of Dance Perspectives Foundation, Inc.* (Vol. 3, pp. 41-46). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S. J. (Ed.). (1998). Karsavina, Tamara. In Mary Clarke, *International encyclopedia of dance: A project of Dance Perspectives Foundation, Inc.* (Vol. 3, pp. 655-657). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S. J. (Ed.). (1998). Massine, Léonide. In Lisa A. Fusillo, *International encyclopedia of dance: A project of Dance Perspectives Foundation, Inc.* (Vol. 4, pp. 315-325). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S. J. (Ed.). (1998). Nerina, Nadia. In Clement Crisp, *International encyclopedia of dance: A project of Dance Perspectives Foundation, Inc.* (Vol. 4 pp. 584-585). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S. J. (Ed.). (1998). Pavlova, Anna. In Roberta Lazzarini, *International encyclopedia of dance: A project of Dance Perspectives Foundation, Inc.* (Vol. 5, pp. 119-127). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S. J. (Ed.). (1998). Rambert, Marie. In Mary Clarke, *International encyclopedia of dance: A project of Dance Perspectives Foundation, Inc.* (Vol. 5, pp. 295-297). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S. J. (Ed.). (1998). Rambert Dance Company. In Alastair Macaulay, *International encyclopedia of dance: A project of Dance Perspectives Foundation, Inc.* (Vol. 5, pp. 297-304). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S. J. (Ed.). (1998). Royal Ballet. In Peter Brinson, Anita Finkel, *International encyclopedia of dance: A project of Dance Perspectives Foundation, Inc.* (Vol. 5, pp. 411-422). New York: Oxford University Press.

- Cohen, S. J. (Ed.). (1998). Taglioni, Family. In Alberto Testa, *International encyclopedia of dance: A project of Dance Perspectives Foundation, Inc.* (Vol. 6, pp. 69-77). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S. J. (Ed.). (1998). Vaganova, Agripina. In Valery A. Kulkov, *International encyclopedia of dance: A project of Dance Perspectives Foundation, Inc.* (Vol. 6, pp. 309-310). New York: Oxford University Press.
- Comissão Nacional da Unesco. (2006). *Roteiro para a educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Touch Artes Gráficas.
- Companhia Nacional de Bailado. ("016). *Companhia Nacional de Bailado: 39 anos em 16 andamentos*. Consultado em julho, 31, 2016, <http://www.cnb.pt/gca/?id=13>.
- Conservatório de Música da Jobra. (2016). *Historial*. Consultado em julho, 30, 2016, <http://www.cmj.pt/pt/conservatorio/historial/>.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Drew, W. F., Olds, A. R., Olds Jr., H. F. (1997). *Como motivar os seus alunos*. (3ª ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Dumond, T. (1954) *El ballet: Historia, evolución e técnica*. Barcelona: Editorial Fama.
- Escola Superior de Dança. (2012). *Regulamento do curso de mestrado em ensino de dança*. Consultado em setembro, 3, 2015, do website da Escola Superior de Dança: <https://www.esd.ipl.pt/mestrado-em-ensino-de-danca-regulamentos/>.
- Escola Superior de Dança. (2013). *Regulamento do curso de mestrado em ensino de dança*. Consultado em setembro, 3, 2015, do website da Escola Superior de Dança: https://www.esd.ipl.pt/wp-content/uploads/2015/12/03_MED_regulamento_mestrado_12-2015.pdf.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação: O papel dos professores* (2.ªed). Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (2.ª ed). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (Coord.), Ó, J. R., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A., Travassos, A. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico: Relatório final revisto*. Disponível no Repositório Científico da UL: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5501/1/>

- Fewster, B. (1986). *For the study of classical ballet: Second year programme* (Revised 1991). Lisboa: Escola Superior de Dança.
- Fortin, M., Côté, J., Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Foster, R. (2010). *Ballet pedagogy: The art of teaching*. Florida: University Press of Florida.
- Ginasio. (2016). *Ginasio*. Consultado em outubro, 9, 2015, <http://www.ginasio.pt/gca/index.php?id=2>.
- Haskell, A. (1955). *Ballet*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Imperial Society of Teachers of Dancing. (s/d). *History*. Consultado em outubro, 10, 2015, <http://www.istd.org/about-us/history/>.
- Imperial Society of Teachers of Dancing. (s/d). *Staff Barbara Fewster OBE*. Consultado em outubro, 10, 2015, <http://www.istd.org/staff/miss-barbara-fewster-obe/?from=/about-us/people/grand-council/>.
- Kassing, G., Jay, D. M. (1998). *Teaching beginning ballet technique*. USA: Human Kinetics.
- Kraus, R., Chapman, S. (1981). *History of the dance in art and education*. 2ª ed. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Lanchbery, J., (Composição), Ashton, F., (Coreografia), The Royal Ballet (Interpretação). (1981) *La Fille Mal Gardee* [DVD]. London: NVC Arts.
- Lanchbery, J., (Composição), Ashton, F., (Coreografia), The Royal Ballet (Interpretação). (2005) *La Fille Mal Gardee* [DVD]. London: NVC Arts.
- Lanchbery, J., (Composição), Ashton, F., (Coreografia), The Royal Ballet (Interpretação). (2015) *La Fille Mal Gardee* [Cinema]. London: Opus Arte.
- Macaulay, A. (1987). *Some views and reviews of Ashton's choreography*. Guilford, Surrey: National Resource Centre for Dance, University of Surrey.
- Mendonça, A. L. G. R. (2014). *Adaptações metodológicas e pedagógicas no ensino da técnica de dança clássica: Estudo de caso com uma aluna com Síndrome de Down na escola de dança Ana Luísa Mendonça*. (Relatório de mestrado). Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/4715>
- Melo Dias, C. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 175-188.

- Minden, E. G. (2005). *The ballet companion: A dancer's guide to the technique, traditions, and joys of ballet*. New York: Fireside.
- Município de Oliveira de Azeméis. (s/d). *Caraterização*. Consultado em novembro, 23, 2015, http://www.cm-oaz.pt/oliveira_de_azemeis.1/caracterizacao.41/caracterizacao.a54.html.
- Nascimento, V. M. S. (2010). *Os professores de técnicas de dança das escolas de educação artística vocacional em Portugal Continental: Caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da sua prática docente*. (Tese de doutoramento). Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/2495>
- Netprof. (s/d). Competências essenciais: Língua portuguesa. Consultado em julho, 2, 2016, do [website](http://www.netprof.pt) da Netprof: http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemalD=NPL0303&id_versao=8030.
- Neto, C. (s/d). *A criança e o jogo: Perspectivas de investigação*. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Portugal.
- Oliva Creatice Factory. (s/d). *Inspiring talent*. Consultado em novembro, 23, 2015, http://olivacreativefactory.com/wp/?page_id=77.
- Padovan, M., Prina, F. C. (1995). *A dança no ensino obrigatório*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portaria nº 225/2012 de 30 de julho. *Diário da República nº 146/2012 – I série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Portinari, M. (1989). *História da dança* (2ª ed). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S/A.
- Revista da Dança. (2016). *In memoriam John Auld (1925-2015) um amigo de Portugal*. Consultado em agosto, 10, 2016, <http://www.revistadadanca.com/?p=2290>.
- Royal Opera House. (2012, maio 17). *La fille mal gardée (royal ballet), frederick ashton's sunny english ballet*. [Ficheiro em vídeo]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=m1mJIA59qm4>. Consultado em junho, 6, 2016.
- Royal Opera House. (2015, maio 5). *Members of the royal ballet introduce la fille mal gardée (the royal ballet)*. [Ficheiro em vídeo]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=el4z9bJDO4o>. Consultado em junho, 6, 2016.
- Royal Opera House. (2016). *Darcey Bussell*. Consultado em junho, 5, 2016, <http://www.roh.org.uk/people/darcey-bussell>. Consultado em junho, 5, 2016.

- Royal Opera House. (2016). *Lesley Collier*. Consultado em junho, 5, 2016, <http://www.roh.org.uk/people/lesley-collier>. Consultado em junho, 5, 2016.
- Sampaio, F. (2013). *Balé passo a passo: História, técnica, terminologia*. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora.
- Santos, S. (2013). *Particularidades do género masculino no ensino da técnica de dança clássica: 3ºAno / rapazes escola de dança do conservatório nacional*. (Relatório de mestrado). Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/3733>
- Sasportes, J. (1979). *Trajectoria da dança teatral em Portugal*. Amadora: Bertrand.
- Sasportes, J., Ribeiro, A. P. (1991). *História da dança*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Semanário à Informação Essencial. (2015). Consultado em novembro, 23, 2015, <http://www.labor.pt/fotos/424/12887.GIF>.
- Shaw, B. (1989). *First steps in ballet*. London: Treasure Press.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: 2º volume drama e dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- The Guardian. (2015). *La fille mal gardée review: a sheer rush of happiness*. Consultado em setembro, 12, 2015 em <https://www.theguardian.com/stage/2015/apr/26/la-fille-mal-gardee-royal-ballet-review-natalia-osipova-steven-mcrae>.
- The New York Times. (2016). *Review: Dancing Chickens and a Real Pony in American Ballet Theater’s Comic Pastoral*. Consultado em junho, 15, 2016, em http://www.nytimes.com/2016/05/26/arts/dance/review-dancing-chickens-and-a-real-pony-in-american-ballet-theaters-comic-pastoral.html?_r=0.
- The Royal Ballet School. (2015). *History of the associate programme: timeline*. Consultado em fevereiro, 3, 2016, <http://www.royalballetschool.org.uk/training/associates/history-of-the-associate-programme/>.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Voegli, A. V., Pericé, R. V. (2011). *20 Lecciones sobre patologia del pie*. Barcelona: Mayo Ediciones.
- Xarez, L. (2012). *Treino em dança: Questões pouco frequentes*. Cruz Quebrada: FMH Edições.

Apêndices

Apêndice A - Recursos Humanos e Recursos Físicos EDDALM

A destacar nos recursos humanos que os elementos do Concelho Pedagógico são representantes de cada área do ensino artístico, um docente de TDC, um docente de Técnica de Dança Contemporânea e um docente de Música. A EDDALM tem ainda como colaborador uma empresa de transportes com o propósito de fazer a ligação dos alunos entre a escola de ensino regular e a escola de dança.

Quadro 11 - Recursos Humanos na EDDALM

Direção Pedagógica	2
Concelho Pedagógico	3
Docentes	18
Administrativa	1
Auxiliar de Ação Educativa	1
Funcionárias de Limpeza	2

Destacam-se nos recursos físicos (Quadro 11):

No polo EDDALM - Oliveira de Azeméis: 2 Estúdios de dança equipados com espelhos, chão de madeira e chão de linóleo, equipamento de som, barra de madeira fixa e móveis, portas amovíveis possibilitando maior espaço, ar condicionado; 1 Sala de música polivalente com a possibilidade de se transformar em sala de dança; 1 Espaço multifuncional - receção, bar, sala de convívio dos alunos dispendo de televisão, DVD, televisão por cabo e internet; 1 Gabinete de direção; 1 Sala de professores; 2 Balneários para os alunos (feminino e masculino); 1 Balneário para professores e funcionários; 1 Casa de banho adaptada para portadores de deficiências; 1 Espaço exterior.

Quadro 12 - Recursos Físicos na EDDALM – Oliveira de Azeméis

Estúdios de Dança	2
Salas de Música	1
Gabinete da Direção	1
Sala de Professores	1
Balneários Femininos	1
Balneários Masculinos	1
Balneários Professores	1
Casa de Banho Adaptada	1
Espaço Multifuncional	1
Espaço Exterior	1

No polo EDDALM - São João da Madeira (Quadro 12): 2 Estúdios de dança equipados com espelhos, chão de linóleo, equipamento de som, barras de madeira fixas e móveis, portas amovíveis possibilitando maior espaço, ar condicionado; 1 Estúdio de dança com chão de madeira, equipamento de som, barras móveis, espelhos; 1 Sala de música polivalente com a possibilidade de se transformar em sala de dança; 1 Espaço multifuncional - receção, bar, sala de convívio dos alunos dispendo de televisão, DVD, televisão por cabo, internet; 1 Gabinete de direção; 1 Sala de professores; 1 Sala de massagens; 2 Balneários para os alunos (feminino e masculino); 1 Balneário para professores e funcionários; 1 Casa de banho adaptada para portadores de deficiências; 1 Espaço exterior.

Quadro 13 - Recursos Físicos EDDALM – São João da Madeira

Estúdios de Dança	3
Salas de Música	1
Gabinete da Direção	1
Sala de Professores	1
Sala de Massagens	1
Balneários Femininos	2
Balneários Masculinos	1
Balneários Professores	1
Casa de Banho Adaptada	1
Espaço Multifuncional	1
Espaço Exterior	1

Apêndice B - Biografia Sir Frederick Ashton

Frederick William Mallandaine Ashton, nascido a 17 de setembro de 1904 em Guayaquil no Equador, cresceu em Lima, no Peru devido à carreira do pai. Aí, com 13 anos assistiu à apresentação de Anna Pavlova⁴⁹ e nesse momento decidiu tornar-se bailarino, impedido a princípio, até ser enviado para se formar em Inglaterra. Apesar disso, após um anúncio de jornal, decidiu ingressar nas aulas de Léonide Massine⁵⁰, posteriormente Marie Rambert, ambos fundadores do British Ballet e impulsionadores da dança clássica em Inglaterra, que o terão encorajado a dar os primeiros passos na coreografia. “It’s firm grounding was in classic technique – the Cecchetti method – as taught by Rambert.” (Vaughn, 1989, p. 147).

Frederick Ashton, então um coreógrafo em ascensão, viu os seus trabalhos serem reproduzidos e apresentados pela Europa e Américas, como enunciado por Kraus e Chapman (1981). Encontrou em Margot Fonteyn⁵¹, a musa e intérprete ideal para arrebatantes colaborações em coreografias originais, outras, bem-sucedidas montagens, que perdeu por mais de um quarto de século, segundo Portinari (1989).

Sucedeu a Ninette de Valois⁵², como diretor artístico do Royal Ballet de 1963 a 1970. E, como referenciado por Portinari (1989), destacou-se por criar no Royal Ballet um estilo peculiar, distante da exuberância russa ou do requinte francês, no entanto caracterizado pela precisão técnica e sóbrias interpretações.

Revelou Ashton uma força de vontade e um carácter que nunca perdeu, mesmo quando parecia gozar um êxito demasiado prematuro. Criava todas as obras com extraordinária facilidade. O resultado era sempre de grande efeito teatral, elegante,

⁴⁹ Anna Pavlova (1881-1931) – Bailarina clássica russa que abraçou a missão de levar a dança clássica a todas as audiências onde por vezes nunca tinham assistido a apresentações deste estilo. A sua técnica, apesar da pouca rotação na anca, *en dehors*, é definida pelos bonitos alinhamentos essencialmente no *arabesque*. De referir o poder da sua presença em palco graças à sua personalidade para interpretar papéis dramáticos ou de comédia (Lazzarini, 1998).

⁵⁰ Léonide Massine (1896-1979) – bailarino e coreógrafo. Coreograficamente criativo, pelas escolhas musicais, pelos contrastantes movimentos e pelo trabalho de pés rápido e complicado. Estrela da companhia de Diaghilev, coreografou *Le Tricorne*, *La Boutique Fantasque*, *Pulcinella* e *Gaîté Parisienne*. Posteriormente foi coreógrafo para o *Sadler’s Wells Ballet* (Fusillo, 1998).

⁵¹ Margot Fonteyn (1919 – 1991) – bailarina e escritora. Aluna na *Sadler’s Wells Ballet School*, estreou anos mais tarde como bailarina na mesma companhia. Foi bailarina da companhia do *The Royal Ballet* onde se tornou icónico o seu trabalho de dueto com Nureyev. Foi musa de Ashton, MacMillan, Cranko. Escreveu *Margot Fonteyn: Autobiography* (Harris, 1998).

⁵² Ninette de Valois (1898 - 2001) – bailarina, professora e diretora da companhia do Royal Ballet. Aluna de Edouard Espinosa e bailarina da companhia de Diaghilev. Abriu a sua escola de dança *Academy of Choreographic Art* e posteriormente a companhia *Vic-Wells Opera Ballet* marcando os seus primeiros passos a par da evolução da história da dança clássica em Inglaterra. Em menos de uma década a sua companhia seguiu para o *Sadler’s Wells Ballet* onde o repertório clássico era equilibrado com novas produções da própria De Valois e também de Frederick Ashton. Foi diretora da companhia do Royal Ballet e coreógrafa até 1963 (Genné, 1998).

com uma visão original (Haskel, 1955, p. 131).

O seu método de trabalho era analítico, entusiasta e intuitivo com atenção máxima para os detalhes e concomitantemente para o plano geral, “...his manner of ‘drawing the steps out of the dancers’ and then putting them into some sort of shape...” (Macaulay, 1986, p.1). Macaulay cita também que não existe coreógrafo com tamanha flexibilidade para recriar movimentos ou cenas de animais, inclusive ao vivo em palco, como no caso do pônei no bailado *La Fille Mal Gardée*. Entra imediatamente a seguir, não negligenciando o *pas de deux* da fita, que simboliza o amor entre o jovem casal - Lise segura as rédeas e Colas brinca fingindo ser um cavalo. Ashton demonstrou sempre grande preocupação em manter os seus bailados carregados de expressividade, ligando temáticas e movimentos com essa premissa artística e criativa. “It shows Ashton at his most imaginative: and what he achieves in expression is both deep and full of meaning. In it we see classical dance as romance and enchantment.” (Macaulay, 1986, p. 7).

Foi um coreógrafo brilhante com exemplos como *Façade*, *Les Rendezvous*, *The Dream*, *Nocturne*, *Les Patinners* e *La Fille Mal Gardée*, apenas para enunciar alguns bailados coreografados. As suas obras foram exibidas pelo Royal Danish Ballet, Australian Ballet, The National Ballet of Canada, San Francisco Ballet e Joffrey Ballet apenas para enumerar alguns. “No setor coreográfico, o Royal Ballet ainda não produziu substituto à altura de um Frederick Ashton...” (Portinari, 1989, p. 184).

Apêndice C – Versão Integral *La Fille Mal Gardée*

Aula 1 - Ato I, cena I (resumido na exposição oral, salientando pontos fortes):

O bailado abre com o insólito despertar na aldeia provocado pelo galo e galinhas no galinheiro, “very challenging and difficult dance, almost virgin on tap dancing steps” (Royal Opera House, 2015). O bailado retrata a paixão entre Lise e Colas, dois jovens da aldeia que se encontram às escondidas para expressar o seu amor. Lise vive com a sua mãe, a Viúva Simone numa quinta na França. Colas é agricultor e trabalha para a mãe de Lise. Simone, porém, sonha casar a sua filha com Alain, descendente do vizinho, Thomas, milionário e proprietário de terrenos. Coitado do Colas que tem de esgueirar-se para a quinta para visitar a sua amada e acaba sempre por ser apanhado. Num breve momento conseguem ficar apenas os dois a demonstrar o seu amor através dos nós dados numa fita. o Pas de Deux da fita, simbolizando o sentimento nutrido por ambos os personagens principais, “*Lover’s dances are full of tenderness and passion.*” (Vaughn, 1989, p. 147) evidencia a juventude e inocência de Lise, presente nos encontros às escondidas da mãe. Quando Simone aparece, manda Colas embora, e castiga Lise pedindo que vista o vestido mais bonito para a apresentar a Alain. Lise não demonstra interesse pelo jovem infantil e desajeitado. A ação do ato I, cena I, culmina com a saída dos camponeses para as culturas na época das colheitas ao mesmo tempo que Thomas ostenta a sua riqueza.

Aula 2 - Ato I, cena 2 (resumido na exposição oral, salientando pontos fortes):

O ato I, cena II, decorre no milheiral, onde após acabarem os seus trabalhos, os camponeses decidem festejar as boas colheitas. Alain tenta fazer boa figura, tocando flauta para que todos dancem, mas mais uma vez é alvo de chacota, dando espaço ao encontro de Colas e Lise. “*Not to find Alain sympathetic is to ignore a part of ourselves: his permanent childishness is so lovable (...) it brings our own childhood to mind*” (Macaulay, 1986, p.19-20). Entretanto Colas e Lise, juntamente com as suas amigas, no Pas de Deux de Fanny Elssler, onde se subentende um crescimento físico e emocional por parte dos protagonistas da ação. Desta vez não se encontram sozinhos e as amigas de Lise auxiliam na criação do ambiente inesquecível,

Lise holds a balance on one point and, grasping the ends of eight ribbons above her head, revolves, while her eight girlfriends, holding the ribbons’ other ends, run around her. It’s as miraculous as observing the harmony of the spheres in motion. (The New York Times, 2016).

A Viúva Simone está no piquenique com o milionário Thomas, contudo, apercebe-se que Lise e Colas não estão presentes. Como forma de distraí-la, uma amiga de Lise pede que demonstre os seus dotes na execução da divertida e ritmada Dança dos Tamancos. Simone

fica entusiasmada e rapidamente se esquece do casal, “And Simone isn’t just a grouse, (...) she does a clog dance (...) we’re made aware of all her vitality, her sense of fun and comradeship.” (Macaulay, 1986, p.19). Após a sua apresentação, e como os camponeses fazem um piquenique, “see them dancing as they harvest, in steps that never feel false to the truth of farm life.” (The New York Times, 2016), e este é simbolizado também pela “Dança de Maio”, “the maypole dance looks incredibly easy. It is not easy, because if one person makes an error, the maypole, actually gets into a knots.” (Royal Opera House, 2015). E o Ato I termina com “A Tempestade” e suas interpretações algo poéticas no meio do vendaval, “Dancers are blown in waves, wheels, lines. And when the thunder returns, they cross the stage in lines and in perfect classical jumps (sauts de basque), windswept, fragile” (The New York Times, 2016).

Aula 3 - Ato 2 (resumido na exposição oral, salientando pontos fortes):

No ato II, a ação decorre no interior da casa da Viúva Simone. Mãe e filha chegam a casa depois da chuva, secam-se e colocam lenços ao pescoço como forma de prevenir as doenças. Simone tranca a porta, mas ao adormecer não se apercebe que mesmo assim Lise e Colas se conseguem encontrar. A Dança da Pandeireta de rápido trabalho de pés, denota a cumplicidade entre mãe e filha, a intensidade expressiva transporta-nos para a alegria e comédia sempre presentes neste bailado. Simone sai de casa trancando a porta depois dos agricultores trazerem as colheitas e receberem os seus pagamentos, sem perceber que Colas ficou lá escondido. Não podemos esquecer um dos momentos mais marcantes ao nível da mímica, “Quando Casarmos”, onde Lise sonha com a vida familiar ao lado de Colas, “There is a very simple and charming mime scene which uses few of the traditional gestures and relies instead on carefully selected natural movements which you will all recognize instantly.” (Shaw, 1989, p. 93).

Aula 4 - Ato 2 final (resumido na exposição oral, salientando pontos fortes):

Lise pensa estar sozinha, fica envergonhada quando Colas aparece. O *Pas de Deux do Lenço*, no interior da quinta, “but then, there is also the simple moments where we sit in the pile of hay, and have one of the most intimate moments in ballet” (Royal Opera House, 2015). Lise esconde Colas no seu quarto, contudo assim que a mãe chega percebe pelos lenços que Colas esteve lá em casa. Mas Thomas, Alain e o notário estão a chegar para consumir o casamento. Lise vai de castigo para o quarto. O contrato é assinado e quando Alain sobe para consumir o casamento descobre o casal. Simone nunca mais irá perdoar a filha por ter perdido uma fortuna, contudo a pedido das amigas de Lise e do notário que cancela o casamento, Simone acaba por entender, perdoar e abençoar o amor e a união de Lise e Colas. O bailado encerra com a bênção da Viúva Simone aceitando o amor e união de Lise e Colas, “her eventual blessing of Lise’s union with Colas – impulsive and big-hearted, placing her cheek upon their joined hands: a beautiful bit of mime.” (Macaulay, 1986, p. 20).

Apêndice D – Elementos Coreográficos do Final do 1.º Ato: “Dança de Maio” e “A Tempestade”

Elementos Coreográficos “Dança de Maio”		
	Original pelo Royal Ballet	Adaptação ao plano de estudos
Grupo	Mímica entrada	Mímica entrada
	<i>Gallops forward</i>	<i>Gallops sideways</i> (menos)
	Com fita	
	<i>Skips/ hop steps</i>	<i>Skips</i> (menos)
Pares	<i>Skips</i> à volta do par	<i>Skips</i> à volta do par (menos)
	1. <i>Skips en avant</i> 2. <i>Polkas en arrière</i>	1. <i>Skips en avant</i> 2. <i>Skips en arrière</i>
	1. Joelho E no chão 2. <i>Pas de Basque</i>	1. Joelho E no chão 2. <i>Corrida clássica</i>
	<i>Polka en avant</i>	<i>Polka en avant</i> (menos)
Grupo	Inverte sentido <i>Polka en avant + pony trots + stamp feet</i>	Inverte sentido <i>Polka en avant</i>
Elementos Coreográficos “Tempestade e Final 1º Ato”		
Grupo	Sem fita	
	Mímica tempestade	Mímica tempestade
	Com fita	
	Mímica tempestade DE	Mímica tempestade DE
	Corrida à volta <i>Maypole</i>	Corrida à volta <i>Maypole</i>
	Sem fita	
Grupo (+ pequeno)	<i>Stamp + pas de bourrée under</i>	<i>Stamp + pas de bourrée under</i>
	<i>Posé en avant + enveloppé devant para 4ª fondu derrière</i>	<i>Posé en avant + petit enveloppé devant para 4ª fondu derrière</i>
	<i>Piqué arabesque derrière + stamp feet</i>	<i>Piqué arabesque derrière + stamp feet</i>
		individual
	Mímica tempestade	Mímica tempestade
	<i>Jeté en tournant + jeté en avant</i>	<i>Posé temps levé arabesque derrière</i>
	Mímica tempestade + corrida para sair	Saem com o passo anterior

Análise dos Elementos Coreográficos:

A “Dança de Maio” cativa imediatamente o público pelo sincronismo do trabalho de grupo e pela contagiante imagem de celebração e festividade do colorido “*Maypole*”. Desta forma os camponeses transmitem bem a ideia de alegria e satisfação após o momento de colheita. É importante que a turma reconheça a circunstância e o consiga igualmente expressar. De mencionar que é executada num compasso 6/8, de fácil compreensão para os alunos visto que é uma qualidade habitual na secção de *allegro*, propiciando agilidade. A variação é facilmente deduzida e reconhecida pelos alunos, dada a simplicidade da maioria dos movimentos, o que por sua vez os entusiasma para a execução da variação. Por outro lado, estes não atentam na maior dificuldade da variação que se prende com a rapidez exigida aos bailarinos, coordenando os movimentos com o trabalho de grupo e gerindo a fita do “*Maypole*” como um prolongamento da sua estrutura. Esse será o desafio. Salvaguardando tantas questões a gerir ao mesmo tempo, foi necessário efetuar algumas alterações coreográficas da peça original para a facilitar à nossa turma de estudo. Primeiramente a música foi atrasada para que a turma, que não são bailarinos, conseguisse executar os movimentos com correção técnica. Porém um ligeiro atraso, uma vez que se trata da secção de *allegro* e o objetivo não é que os alunos permaneçam no ar. Mesmo com o atraso na música, foi necessário fazer menos repetições dos movimentos para não levar os alunos à exaustão e para tornar o movimento e momento mais limpos.

N’ “A Tempestade” as características interpretativas e de desempenho não são muito diferentes. Destaca-se o estilo musical desta peça, *Mazurka* ($\frac{3}{4}$), que exige igualmente vivacidade e coordenação em elementos não só de *allegro* mas com a exigência de extensões *en l’air, devant* ou *derrière*, no solo ou em salto. Os alunos têm uma breve liberdade técnica nos momentos de mímica que indicam o início da chuva ou quando o tempo muda ficando mais forte, o que na verdade os deixa “descansar” da agilidade pedida no decorrer da variação. Também dançam em grupo, mas desta vez em vários grupos mais pequenos de 4 elementos. Pede-se aos alunos resistência física e mental para estes quase cinco minutos de duração das variações do final do 1º Ato do *La Fille Mal Gardée*.

Em suma, as variações são animadas, dinâmicas, de interpretação fácil para o público e musicalmente cativantes e decifráveis. Exigem atuação expressiva, comunicativa de acordo com a temática, a música e o par ou grupo. Carecem de agilidade, resistência, força e coordenação dos movimentos e interação com o grupo e adereço.

Apêndice E – Plano de Aula

Plano de aula construído em função dos conteúdos programáticos do 2.º ano vocacional do EAED, dos elementos das variações estudadas e do método Barbara Fewster.

CONTEÚDOS DOS EXERCÍCIOS		OBJETIVOS
🎵 Sem música	Aquecimento Individual I Prancha, Cotovelos e mãos pousados no chão Subir o braço pousar no chão.	Desenvolver a concentração e a preparação mental para a aula. Reprodução em trabalho de casa. Aquecer e fortalecer zonas musculares específicas requisitadas no decorrer da aula. Fortalecer <i>cou de pied</i> .
	Aquecimento Individual II Prancha, Mãos no chão, braços esticados; Joelho ao peito, volta prancha.	
	Aquecimento Individual III Frente barra, 1ª paralela, Mãos na barra Dobrar perna, pé atrás na ½ ponta <i>pliés</i> em paralelo.	

🎵 6/8	Corrida Clássica e Cumprimento Inicial 1ª; M: demi seconde R: Demi bras D (E na cintura)	Desenvolver a concentração inicial, a expressividade. Cumprir conduta em sala de aula. Fortalecer a agilidade no trabalho de pés.
1	Rise	
2-4	Corrida clássica para lugares do centro, posição inicial (linha a linha)	
1-4	Rise	
5-8	Corrida clássica en avant, posição inicial	
1-8	Passo vénia D, pausa % E Corrida clássica para círculo	
🎵 4/4 "Finale"	Aquecimento em Grupo 1ª paralela; Mãos juntas atrás das costas	Aumentar a temperatura corporal através de exercícios simples, eficazes e estimulantes. Desenvolver a expressividade, comunicação e o nível de concentração até ao final. Fortalecer a agilidade no trabalho de pés. Promover a resistência cardiovascular necessária ao estudo das variações.
1	D ½ ponta	
2	Ponta	
3	½ ponta	
4	Fecha paralelo	
5-8	% E	
1-16	<i>Pony trots</i> (baixo), colocar mãos na cintura	
1-16	Marchas, Swing em oposição	
1-4	Balance D	
5-8	<i>Rise</i>	
1-8	% E	
1-12	Caminhar de cócoras, Colocar mãos na cintura	
13-16	½ ponta, En avant	
1-16	Caminhar com <i>petit développé</i>	
1-8	Corrida clássica, À la seconde	
1-8	Balance	
1-96	% marchas até balance	
1-6	6 palmas	
7-8	<i>Dégagé devant</i> , swing em oposição	
1-16	<i>Skips</i>	
1-8	Deitar no chão	
1-16	Abdominais	
1-8	Levantar	

BARRA

♩ 6/8	Rises e Battements Tendus 1ª paralela, frente barra, Bras bas	Aperfeiçoar os alinhamentos e o peso. Alongar o arco do pé. Colmatar as dificuldades da colocação correta do pé, especialmente nas 4ªs devant.
1-2 3-4 ----- 1-2 3-4 5-6 7-8 1-16 1-2 3-4 5-6 7-8 1-24 1-2 3-4 5-8 1-8 1-8 1-8 1-8 1-32	En avant pousar mãos na barra <i>Demi plié</i> Sobem calcanhares mantendo <i>demi plié</i> <i>Rise</i> Desce % duas vezes Pernas <i>en dehors</i> Paralelo Pernas <i>en dehors</i> , 1ª posição Pausa % tudo <i>en dehors</i> Paralelo <i>En dehors</i> <i>Espera</i> <i>B. Tendu 4ª devant</i> <i>B. Tendu à la seconde</i> <i>B. Tendus 4ª derrière</i> <i>Demi plié</i> % outro lado	
♩ 4/4	Transferência de Peso - Danish 1ª posição, Bras bas	Focar no trabalho dos adutores e preparar para pliés. Colocar os alinhamentos a partir do centro. Corrigir transferências de peso e pressão/ alongamento no trabalho de pés. Preparação para secção de allegro.
1-2 3-4 ----- 1-2 3-4 5-6 7-8 1-2 3-4 5-6 7-8 1-2 3-4 5-8 1-24	<i>En avant</i> <i>à la seconde</i> , mão na barra <i>Slide 4ª devant</i> pequena <i>B. Tendu 4ª devant</i> Pousa <i>4ª devant</i> pequena <i>Slide 4ª devant</i> <i>B. Tendu 4ª devant</i> <i>4ª devant</i> <i>Slide 4ª devant</i> pequena <i>B. Tendus 4ª devant</i> Pousa <i>4ª devant</i> pequena <i>Slide 1ª posição</i> de pés bras bas, <i>En avant</i> , <i>à la seconde</i> % <i>derrière</i>	
♩ 6/8 Pas de Deux Fita	Pliés 1ª posição, Bras bas	Aquecer os membros inferiores e articulações da bacia. Desenvolver o <i>en dehors</i> . Coordenar membros superiores, inferiores, cabeça, linha do olhar e respiração. Promover o alongamento e impulso para pirouettes e allegro.
1-2 3-4 ----- 1-4 5-8 1-4 5-6 7-8 1-16 1-16 1-12 13-16	<i>En avant</i> <i>Dégagé à la seconde</i> , <i>para seconde</i> , mão na barra <i>Demi Plié</i> % <i>Grand Plié</i> <i>Dégagé</i> Fechar 1ª pos. % 1ª pos., 4ª croisé % 5ª pos. % 4ª pos. <i>Dégagé</i> fecha 5ª, <i>Seconde</i> bras bas	

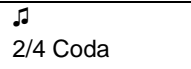
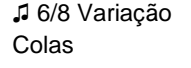



♩ 2/2 Tambor	Battements Tendus 5ª posição, Bras bas	Fortalecer grupos musculares da perna. Articular o pé. Usar a pressão no chão. Alinhar bacia/ joelho/ pé. Transferir peso. Acentuar musicalidade e dinâmicas. Preparar para a secção de allegro e estudo da variação.
1-2 3-4 ----- 1-2 3 4 5-8 1-8 1-8 1-8 1-32	M: demi seconde, bras bas B. <i>Tendu 4ª devant</i> , En avant Pousa <i>4ª devant</i> <i>Demi plié</i> 2 B. <i>Tendu 4ª devant</i> , à la seconde, bras bas % à la seconde % <i>derrière</i> Bras bas à la seconde % inverso	
♩ 2/4 Clog Dance	Battements Glisses com acento 3ª posição, Bras bas	Fortalecer grupos musculares da perna. Articular o pé. Usar a pressão no chão. Alinhar bacia/ joelho/ pé. Transferir peso. Acentuar musicalidade e dinâmicas. Preparar para a secção de allegro e estudo da variação.
1- 3 4 ----- 1-2 3 4 5-6 7 8 1-8 1-15 16	En avant, à la seconde B. <i>Glissé à la seconde</i> Fecha 1ª pos., % B. <i>Glissé</i> em 2ª fechando <i>demi plié devant</i> 2 B. <i>Glissé devant</i> % fecha em <i>demi plie</i> B. <i>Glissé à la seconde</i> % fechando <i>derrière</i> % tudo Fecha 5ª pos. <i>Bras en avant</i> <i>Seconde, bras bas</i>	
♩ 3/4	Rond de Jambe e Battements Fondu 5ª posição, Bras bas	Controlar en dehors. Compreender impulso para saltos (agilidade ao abrir/ lento ao descer). Coordenar membros.
1-4 ----- 1-8 1-8 1-14 15-16 1-32	M: Demi seconde, bras bas B. <i>Fondu en l'air devant</i> , fecha, En avant, seconde B. <i>Fondu en l'air à la seconde, fecha</i> , En avant, seconde 2 <i>Ronds de Jambe en dehors</i> , En avant, seconde, bras bas Fecha <i>derrière</i> % inverso	
♩ 4/4	Battement Frappé 5ª posição, <i>Bras bas</i>	Melhorar dinâmicas musicais e qualidade de movimento. Coordenar membros e cabeça de acordo com variações. Usar da expressividade e interpretação. Otimizar a agilidade pé e perna para execução de passos/saltos rápidos.
1-2 3-4 ----- 1-8 1-8 1-8 1-8 1-32	<i>En avant</i> , à la seconde <i>cou de pied devant</i> 4 B. <i>Frappés devant</i> Demi rond de jambe en l'air en dehors, <i>cou de pied devant</i> , mão na cintura 4 B. <i>Frappés</i> em 2ªpos. à la seconde Demi rond de jambe en l'air en dehors, <i>cou de pied derrière</i> % inverso, <i>Bras bas</i>	
♩	Adage 3ª posição <i>Bras bas</i>	Fortalecer a colocação da pélvis. Rodar os músculos en l'air. Sustentar o movimento. Coordenar movimentos. Melhorar dinâmicas musicais e qualidade de movimento. Preparar para Port de Bras, Adage
1-4 ----- 1-4 5-6 7-8 1-8	M: Demi seconde, bras bas Developpé devant En avant, seconde Rise, desce Dégagé, fecha 5ª pos. <i>Bras bas</i> % <i>derrière</i>	

1-8 1-2 3-4 5 6 7 8 1-32	% à la seconde Chassé en avant En avant Transfere peso para 4.ª derrière en haut Rotation para a barra Rotation para outro lado Braço à la seconde Fecha 5.ª pos. bras bas % outro lado	no centro e para "A tempestade".
♩ ¾ Mazurka	Grand Battement 3ª posição Bras bas	Preparar para a secção de grandes saltos. Articular o pé. Usar a pressão no chão. Alinhar bacia/ joelho/ pé. Transferência de peso. Controlar centro, abdominais e pélvis para estabilização do movimento. Preparar Arab. derrière en l'air para variações.
1-2 3-4 ----- 1-8 1-8 1-4 5-8 1-4 5-8 1-32 1-64	En avant E barra, D à la seconde ----- 4 Grands B. em 2ª 4 Grands Balançoir Fica en l'air Pousa 4.ª derrière Fecha 5.ª pos. En avant à la seconde % inverso % 2.º grupo	Fortalecer o balance de um ou dois pés. Controlar centro, abdominais e pélvis para estabilização do movimento. Aperfeiçoar a chamada rápida para movimento como pirouettes e variações.
♩ 4/4 Tango	Relevé 5ª posição, frente barra <i>Bras bas</i>	
1-2 3-4 ----- 1 2-3 4 5-8 1 2-6 7-8 1-16 1-32	<i>En avant</i> mãos na barra ----- Demi plié Relevé 5ª Desce % Demi plié Retiré passé derrière Desce % outro lado % 2.º grupo	

CENTRO

♩ 3/4 Pas de Deux Casamento	Alongamento Final Barra Círculo Chão, sapinho de barriga para baixo	Aumentar alongamento e flexibilidade pernas e costas.
1-4 ----- 1-8 1-8 1-8 1-8 1-16 1-8 1-8 1-8	----- Afastar pernas para 2ª pos. Sentar Alongar o tronco D Espargata D % outro lado Sentar sapinho de barriga para baixo Pés na cabeça Levantar	
♩ 3/4	Port de Bras 5ª posição, croise, Bras bas	Ligar e sustentar os movimentos. Coordenar membros e cabeça de acordo com a qualidade do movimento.
1-4 ----- 1-4	M: demi seconde, bras bas ----- En avant 1.º arabesque	

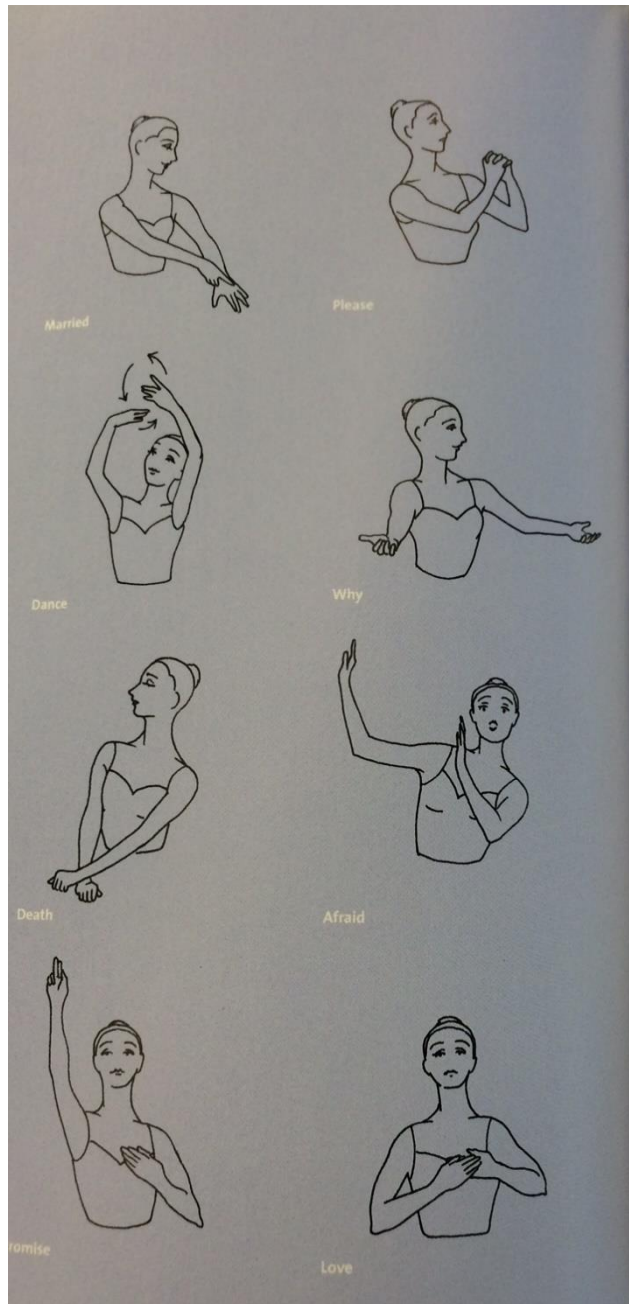
5-8 1-4 5-8 1 2 3-6 7 8 1-16	% 2.º arabesque % início à la seconde bras bas Chassé en avant, en avant Transfere para 4ª pos. Derrière, 4.ª en haut 4 Classical Walks en avant A la seconde Fecha 5.ª pos. bras bas % tudo.	Desenvolver sentido de performance, expressividade e comunicação. Trabalhar dinâmicas musicais. Desenvolver os alinhamentos e transferências de peso executados na barra. Adquirir noção espacial.
♪ 2/4	Battements Tendus 5ª posição, croisé Bras bas	Fortalecer grupos musculares da perna. Articular o pé. Usar a pressão no chão. Alinhar bacia/ joelho/ pé. Transferir peso. Acentuar musicalidade e dinâmicas. Preparar para a secção de allegro e estudo da variação.
1-4 ----- 1-2 3 4 5-8 1-8 1-8 1-8 1-32	M: demi seconde, bras bas ----- B. Tendu 4ª devant, En avant Pousa 4ª devant Demi plié 2 B. Tendu 4ª devant, à la seconde, bras bas % à la seconde % derrière Trocar 4.ª en haut % outro lado	
♪ 6/8	Adage 5ª posição, en face Bras bas	De acordo com os elementos recolhidos n' "A tempestade", esses foram articulados em movimentos mais lentos para maior fortalecimento e compreensão do movimento (B. lent devant passé para 4ª derrière e arabesque derrière en l'air no balance). Exercício de força. Nivelção da pélvis. Domínio e sustentação do movimento.
1-4 ----- 1-8 1-8 1-8 1-4 5-8 1-32	M: demi seconde, bras bas ----- Developé 4ª devant % à la seconde % 4.ª derrière pousa à terre 2 classical poses en avant Fecha 5.ª pos. % outro lado, inventando uma pose no final	
♪ 3/4 Valsa	Pas de Basque Húngaro 1ª posição paralela Mãos dadas em grupo	Melhorar agilidade e rapidez no trabalho de pés. Controlar transferências de peso. Coordenar membros e cabeça. Promover o trabalho e noção de grupo necessário ao plano de estudos. Elemento coreográfico adaptado da "Dança de Maio".
1-4 ----- 1-4 5-8 1-4 5-8 1-48 1-16 1-48	----- 4 Pas de Basque Húngaro en avant % croisé % en avant Stamp D pas de bourree under, dégagé derrière D demi bras % grupo B, C, D % grupo A para E Braços cruzados nas costas % grupo B, C, D para E	
♪ 2/4	Soubresauts e Skips 5ª posição Bras bas	Melhorar agilidade e rapidez no trabalho de pés. Controlar transferências de peso.
1-4 ----- 1-8	----- 8 Soubresauts	

1-8 1-16 1-32	8 Skips acabando E devant M: demi seconde R: mãos na cintura % outro lado (ou % outro grupo) % tudo	Coordenar membros e cabeça. Promover o trabalho e noção de grupo necessário ao plano de estudos. Elemento coreográfico adaptado da “Dança de Maio”.
	Petits Sauts 5ª posição Bras bas	Fortalecer trabalho de pernas e pés forte para saltos em altura, com controlo no impulso e na receção. Aumentar resistência e coordenação para estudo das variações
1-4 ----- 1 2-3 4 5-6 7-8 1-8 1-16	----- Echappé 4ª devant 4ª en avant Estica demi plié Fecha 5ª Bras bas Echappe changé 2ª seconde 4ª en avant bras bas % outro lado % tudo	
	Allegro 3ª posição Bras bas	Fortalecer trabalho de pernas e pés forte para saltos em altura, com controlo no impulso e na receção. Aumentar resistência e coordenação para estudo das variações.
1-4 ----- 1 2 3-6 7-8 1-8	----- En avant pas de chat 4ª en avant Soubresaut % pas de chats e soubresaut changement Troca 4ª en avant % outro lado Seconde, bras bas	
	Polkas en avant e en arrière 5ª posição, croisé, em 3 para 1 Bras bas	Fortalecer pernas e pés para saltos em altura. Controlar a receção. Coordenar membros e cabeça em elementos das variações. Estimular expressividade e comunicação.
1-4 ----- 1-2 3-4 5-8 1-2 3-4 5-8	----- Degagé devant D en avant, E cinta ----- Polka en avant D Demi bras % polka na E en avant 4 gallops à la seconde à la seconde Polka en arrière E en avant Demi bras % polka D Mímica “chuva”	
	Polkas e Pony Gallops 5ª posição, croisé, em 3 para 1 Bras bas	Fortalecer pernas e pés para saltos em altura. Controlar a receção. Coordenar membros e cabeça em elementos das variações. Estimular expressividade e comunicação.
1-4 ----- 1-2 3-4 5-6 7-8 1-8	----- Degagé devant D en avant, E cinta ----- Polka en avant D Demi bras % polka na E en avant Pony gallop na D, stamp ED Demi bras % pony gallop e stamps en avant % tudo	
	Grand Allegro 3ª posição, croisé, em 3 para 1 Bras bas	Fortalecer pernas e pés para saltos em altura. Controlar a receção. Coordenar membros e cabeça em elementos das variações. Estimular expressividade e comunicação.
1-4 ----- 1-2 3-4 5-8 1-8	----- Degagé derrière M: Demi seconde R: Demi bras ----- Pose temps arabesque derrière 1º arabesque Chassé passé 4ª en avant % % tudo	

<p>♪ 3/4 Pas de Deux Fanny Elssler</p>	<p>Alongamento Final Ajoelhados</p>	<p>Aumentar a flexibilidade. Acalmar o corpo no final da aula. Baixar a temperatura corporal. Prevenção de lesões.</p>
<p>1-4 ----- 1-4 5-8 1-4 5-8 1-4 5-8 1-4 5-8 1-32</p>	<p>Degagé devant ----- Alongar tronco Alongar pernas Subir arabesque % alongar tronco sentados Cambré Pé na cabeça Espargata Ajoelha % outro lado</p>	

Apêndice F – Mímica

Figura 2 - Elementos de Mímica



Legenda: Elementos de Mímica abordados em aula (Minden, 2005, p. 252)

Apêndice G - Registo de dados de observação da turma - Aula 1

Escola, Ano e Turma:

Disciplina:

Professor Titular:

Local:

Data:

Hora:

N.º de alunos:

Faltas:

Tema:

Definiremos para este momento as seguintes dimensões:

- **Capacidades técnicas e artísticas:**
- **Motivação:**
- **Musicalidade:**

No final, encontra-se uma breve reflexão sobre o papel desempenhado na observação da aula e sobre os dados recolhidos através deste instrumento.

Dimensão	Categorias	Fraco	Suficiente	Bom	Excelente
Capacidades Técnicas	Alinhamento				
	Controlo				
Capacidades Artísticas	Expressividade				
	Qualidade do Movimento				
Motivação	Participação				
	Desempenho				
Musicalidade	Adesão à Música				
	Dinâmicas Movimento				

Análise/ Estratégias a definir/ Reflexão:

Apêndice H – Registo De Dados De Observação Individual – Aula 3

Escola, Ano e Turma:

Disciplina:

Professor Titular:

Local:

Data:

Hora:

N.º de alunos:

Faltas:

Tema:

Definiremos para este momento, as mesmas dimensões:

- **Capacidades técnicas e artísticas:**
- **Motivação:**
- **Musicalidade:**

No final, encontra-se uma breve reflexão sobre o papel desempenhado na observação da aula e sobre os dados recolhidos através deste instrumento.

Alunos Grupo A		A	B	C	D	E	F
Dimensão	Categorias	F, fraco; S, suficiente; B, bom; E, Excelente.					
Capacidades Técnicas	Alinhamento						
	Controlo						
Capacidades Artísticas	Expressividade						
	Qualidade Movimento						
Motivação	Participação						
	Desempenho						
Musicalidade	Adesão à Música						
	Dinâmicas Movimento						

Análise/ Estratégias a definir/ Reflexão:

Apêndice I – Diário De Bordo Nº

<u>Data:</u>	<u>Fase do EPP:</u>
<u>Capacidades</u> <u>Técnicas:</u>	
<u>Capacidades</u> <u>Artísticas:</u>	
<u>Motivação:</u>	
<u>Musicalidade:</u>	
<u>Dimensão</u> <u>Comportamental:</u>	
<u>Estratégias a</u> <u>definir:</u>	

Apêndice J – Questionário



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança
Mestrado em Ensino de Dança

QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se à realização de um trabalho de investigação no âmbito do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, sendo utilizado unicamente para fins académicos.

Garantimos a confidencialidade e anonimato dos dados revelados.

Concordando em participar, pedimos que sejam respondidas todas as questões de forma sincera. Resposta curta, quando solicitada, ou assinalando a opção que considerares correspondente.

Obrigada!

1. Há quanto tempo frequentas aulas de dança?

2. Há quanto tempo frequentas aulas de Técnica de Dança Clássica?

3. Relativamente à aula de técnica de dança clássica, que importância atribuis à aquisição de boa técnica?

- Nada importante Pouco importante Importante Muito importante

4. Conheces algum bailado clássico?

- Sim Não

5. Se respondeste de forma afirmativa indica qual (quais):

6. De entre as opções apresentadas, indica de que forma tiveste acesso aos bailados que indicaste:

- Internet Televisão Vídeo Cinema Teatro Escola de Dança

7. Já participaste em alguma adaptação de bailado clássico na tua escola?

- Sim Não

8. Se respondeste de forma afirmativa, indica em qual (quais) participaste:

9. Tiveste oportunidade de visualizar o bailado deste estudo - "La Fille Mal Gardee"?

- Sim, na sessão de cinema organizada na EDDALM.
 Sim, em casa pesquisei excertos.
 Sim, já conhecia antes do estudo.
 Não.

10. Relativamente à sessão de cinema organizada na EDDALM para a visualização do bailado "La Fille Mal Gardee":

- Compareci e achei interessante.
 Compareci e achei aborrecido.
 Não compareci, porque achei aborrecido.
 Não compareci, porque não tive autorização para ir.

11. De que forma te pareceu mais fácil a compreensão do bailado em estudo?

- Através da informação oral debatida em aula.
 Através da informação escrita oferecida em aula.

12. O que mais te surpreendeu nesta abordagem de estudo ao bailado "La Fille Mal Gardee"?

- As músicas dançadas em aula.
 Os exercícios relacionados com momentos de ação do bailado.
 A informação transmitida oralmente em aula.
 O estudo da variação.

13. Entendes que o estudo da variação do bailado "La Fille Mal Gardee", em articulação com a aula de TDC foi?

- Nada importante Pouco importante Importante Muito importante

14. Consideras importante a aprendizagem de excertos de bailados ao longo da tua formação em dança?

- Nada importante Pouco importante Importante Muito importante

15. Se respondeste de forma afirmativa, justifica a tua resposta:

16. Define o grau de dificuldade que sentiste nos diferentes elementos técnicos desenvolvidos no estudo da variação:

Elementos Técnicos	Grau de Dificuldade			
	Nenhuma	Pouca	Alguma	Muita
Ação de Skips				
Ação de Polka				
Developés				
Passés				
Mímica e interpretação				
Interação com o par/ grupo				
Coordenação				
Musicalidade				
Utilização do espaço				

17. Depois desta experiencia consideras-te fisicamente mais preparado(a) para a aprendizagem de excertos de bailados clássicos?

- Nada preparado (a) Pouco preparado (a) Preparado (a) Muito preparado (a)

18. Depois desta experiencia consideras-te tecnicamente mais preparado(a) para a aprendizagem de excertos de bailados clássicos?

- Nada preparado (a) Pouco preparado (a) Preparado (a) Muito preparado (a)

19. Indica qual foi, para ti, o ponto mais marcante na aprendizagem do bailado "La Fille Mal Gardée"?

20. No futuro gostarias de estudar outros bailados desta forma (articulados com a aula de TDC)?

Sim

Não

Obrigada!

Apêndice L – Transcrição da Entrevista

A presente entrevista pretendeu a prossecução dos seguintes objetivos:

- i. contextualizar a investigação;
- ii. conhecer a história da EDDALM;
- iii. compreender o grupo-turma alvo de estudo;
- iv. identificar as metodologias praticadas e o seu impacto nas aprendizagens;
- v. avaliar a importância dos bailados de repertório no processo ensino-aprendizagem.

Professora Ana Luísa Mendonça

1. Que funções assumiu quando fundou a Escola de Dança Ana Luísa Mendonça, EDDALM, em 2000?

Assumi todas, desde a Direção, à docência, à limpeza, à rececionista, inicialmente antes de termos um corpo de alunas, todas mesmo! E depois com a ajuda, óbvio de amigos, e depois assim que conseguimos um grupo, então, pronto, continuei com a docência e com a direção, durante muito tempo e é assim que ainda estou.

2. Como explica a opção na EDDALM pelo método Royal Academy of Dance, RAD?

Inicialmente porque foi esse o método pelo qual eu também estudei enquanto criança e depois posteriormente no curso de professora. Depois esse método começou a não me ser suficiente para um trabalho mais intenso e, portanto, comecei a incluir outros métodos também, nomeadamente a Vaganova, a Barbara Fewster. Mantemos a Royal mas essencialmente com as turmas dos cursos livres.

3. A EDDALM também adota o método Barbara Fewster. Quer explicar esta opção?

Sim. O método da Barbara Fewster parece-me muito adequado essencialmente nas fases iniciais pela estrutura que oferecem aos exercícios, pela forma como estão construídos e pela forma como evoluem depois de uns anos para os outros. Parece-me que há uma linha contínua bastante adequada a este tipo de ensino, no caso do ensino artístico e também bastante adequada ao corpo português, não é? Porque claro que há pontes entre o método da Barbara Fewster e a Vaganova, mas os nossos corpos não são russos. Sim, parece-me muito adequado, essencialmente como disse, nos graus mais iniciantes.

4. Relativamente ao nosso objeto de estudo, qual é a sua opinião sobre o ensino de bailados de repertório clássico, em partes ou na sua totalidade, em contexto académico?

Acho que é essencial na verdade, porque senão os meninos aprendem que o ballet são tendus e plies. Mas tendus e plies é o abecedário daquilo que eles depois vão necessitar. Ao aprenderem partes ou a totalidade do repertório, não só a sua motivação e o seu interesse para a dança aumenta, e isso foi claro pelo estado do teu estágio. Como aumenta o seu conhecimento sobre aquilo que estão a fazer. Não é só vir à aula e fazer a aula, mas é saber a história daquilo que estão a fazer, porquê que estão a fazer e qual é a aplicação. Portanto, eu acho interessantíssimo eles aprenderem passos na aula que depois vão ver companhias, vão ver bailados e reconhecem, não é?

5. E acredita que é uma mais-valia para a formação técnica e artística dos alunos?

Sem dúvida, sem dúvida nenhuma! Porque é mesmo isso, é passar do abecedário para a poesia. Conseguir fazer esta ponte e eles conseguirem perceber, até valorizarem mais este trabalho técnico que é necessário e aí depois ao nível artístico, quando eles aprendem partes ou a totalidade do repertório, eles estão a dançar. Portanto, melhora também, toda a parte performativa e toda a parte expressiva em vez de ser só realmente a aula técnica.

6. Em que contexto?

Nós não acreditamos em ensinar só os alunos que vão para concurso, não é? Claro que esses alunos depois têm um trabalho mais intensivo, porque estão a ser preparados para concurso, mas a nossa política é um pouco de que todos aprendem, depois uns será para palco, uns será para conhecimento, público futuro quem sabe, não é? E outros será para concurso. Mas todos aprendem.

7. Acredita que a preparação dos alunos para esse momento seja possível com base no método Barbara Fewster?

O que eu vou dizer pode ser controverso, mas eu não acredito em métodos, eu acredito em professores. Eu acho que independentemente do método ser muito bom ou não, é aquilo que o professor faz em aula com o método que depois tem ou não resultados, não é? Portanto acho que sim! Acho que o método Barbara Fewster, claro que sim! Depende como é que ele é ensinado.

8. A escola é um espaço de ensino-aprendizagem. Existem diferentes idades e níveis de capacidades físicas e técnicas, ao contrário de uma companhia constituída por bailarinos adultos profissionais. Na sua opinião, no ensino de bailados de repertório clássico, no âmbito escolar, deverão ser feitas limitações ou alterações de acordo com a turma?

Absolutamente sim! Concordo plenamente, porque, primeiro não estamos realmente ainda a trabalhar com bailarinos profissionais. Segundo, estamos a trabalhar com muitos alunos que irão ser público e com uma pequena percentagem que tem capacidades para vir a ser bailarino. Não quer dizer que também não lhes demos desafios, de fazer até coisas, às vezes

superiores àquilo que eles se calhar estão habituados, porque repito, é um desafio. Mas depois é preciso saber adequar, porque senão em vez de ensinarmos estamos a oferecer-lhes erros que depois é mais difícil de corrigir. Portanto eu acho que uma boa adaptação de uma variação é essencial para que ela também seja executada corretamente.

9. Acredita que essas adaptações, feitas em contexto académico, não desvirtuam os bailados de repertório clássico?

Eu acho que esta frase tem precisamente a resposta, que é, feitas em contexto académico. Não, não desvirtuam feitas em contexto académico devidamente informado aos alunos, até como a Paula fez mostrando o vídeo original da dança, para que eles percebam qual é o bailado original, quais são as adaptações que estão a ser feitas. Portanto, claro, também as adaptações têm que ser feitas com bom senso. Mas acho que se feitas com bom senso e conhecimento técnico e artístico e com o enquadramento adequado, não acho de todo que desvirtuem o bailado.

10. Crê que para os alunos compreenderem melhor o bailado em estudo, este possa ser abordado em aula de outras formas para além do ensino da variação?

Claro! Por exemplo, através da mostra do vídeo, através da proposta de trabalhos como nós fizemos, não é? Nós também trabalhamos este ano “O Lago dos Cisnes” e optámos por uma adaptação ao “Lago dos Cisnes”, portanto foi muito importante os alunos conhecerem a versão original do bailado, fizemos questão que soubessem que eram o coreógrafo, o compositor, portanto, a história, onde foi dançado pela primeira vez. Tudo isso para depois percebam que adaptação é que está a ser feita àquele bailado nos dias de hoje, para eles saberem que é uma adaptação. Mas, sim! Tudo isso, os trabalhos que são enviados, vídeos que são mostrados ajudam a compreender melhor aquilo que estão a fazer.

11. No que respeita à turma alvo do nosso estágio, acredita que a abordagem adotada pode ser positiva? Em que medida?

Eu acho que esta turma foi um desafio para ti Paula, porque não era propriamente a turma mais fácil que eu tinha aqui na escola e isso foi logo acordado no início do ano. Primeiro porque era uma turma grande, segundo porque era uma turma irrequieta, terceiro porque era uma turma com corpos muito diversos, não é? Portanto, não é aquela turma que nós pensamos “Ok! Vou ter aqui os meninos todos perfeitos para o ballet clássico!”. E esse acho que foi também o grande desafio deste trabalho, não é? E eu o que vi, foi, o logo desta escola é “quem dança é mais feliz” e eu vi alunos mais felizes! E as vezes que tive oportunidade de estar dentro da sala, eu via os alunos entregues à alma, não é? E contigo, e a participar, e ficaram com o conhecimento do bailado e ficaram envolvidos, portanto, parabéns! Acho que sim! Acho que a turma beneficiou muitíssimo com o teu estágio.

Apêndice M - Pedido de Autorização Enviado aos Encarregados de Educação.

Exmo. (a) Sr. (a). Encarregado (a) de Educação,

Venho por este meio informar que sou aluna do 2.º ano do Curso de Mestrado em Ensino de Dança na Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa. Ao longo deste ano letivo, realizei o meu estágio profissional na EDDALM. Neste sentido, venho solicitar a sua autorização para a participação do (a) seu (sua) educando (a), num estudo cujo título é: *Motivação e Musicalidade: “La Fille Mal Gardee” como Impulsor da Técnica de Dança Clássica na Escola de Dança Ana Luísa Mendonça.*

O referido estágio propõe-se a estabelecer a compreensão e explanação do bailado de repertório “*La Fille Mal Gardee*” com vista a melhorar as perspetivas e técnicas da aula de TDC. A aula será lecionada, com o acompanhamento da Professora Cláudia Eiras, às quintas-feiras das 12:10h às 13:40h.

Para que possa haver um acompanhamento mais próximo e detalhado de todo o processo, solicito a Sua autorização para a realização de gravações audiovisuais de aulas e/ou performances, preenchimento de questionários ou de outras atividades do Ensino Artístico Especializado em Dança que incluam a participação do (a) seu (sua) educando (a). As imagens obtidas e dados recolhidos serão exclusivamente para fins académicos no âmbito deste estágio, não sendo difundidos publicamente.

A Sua colaboração e a participação do (a) seu (sua) educando (a) são da maior importância para este estudo e agradeço o preenchimento e entrega do destacável.

Estarei disponível para qualquer contacto ou esclarecimento através do endereço eletrónico paula.eddalm@gmail.com

Muito grata pela Sua colaboração e disponibilidade.

A Mestranda,

Paula Tojal Feliciano

Entregar na EDDALM

Eu, _____ Encarregado (a) de Educação do (a) aluno (a) _____, autorizo o (a) meu (minha) educando (a) a participar no estágio a realizar durante o ano letivo 2015/ 2016, sob o tema *Motivação e Musicalidade: “La Fille Mal Gardee” como Impulsor da Técnica de Dança Clássica na Escola de Dança Ana Luísa Mendonça.*

Deste modo, autorizo que sejam realizadas gravações audiovisuais de aulas, de performances, preenchimento de questionários ou outras atividades no âmbito do Curso Artístico Especializado em Dança, que servirão exclusivamente para o desenvolvimento e apoio à temática deste estágio.

Assinatura do Encarregado de Educação:

Apêndice N – Caracterização Individual dos Elementos da Turma

Quadro 14 - Caracterização Individual

Caracterização individual a partir da Observação	
Aluna A	Apresenta excelentes condições físicas para a prática. Boa postura e boa colocação da cabeça e cintura escapular. Bom controlo pélvico e do <i>en dehors</i> . Alinhamento correto da anca com os membros inferiores. Apresenta força e flexibilidade nos membros inferiores e trabalho de pé articulado. Expressiva, aplica as qualidades do movimento. Aluna altamente motivada, conhecedora dos conceitos abordados, participativa, assídua, pontual, aceita as críticas aplicando-as na sua melhoria. Aceita a música como parte da aula. Presente na sessão de cinema.
Aluna C	Apresenta condições físicas para a prática, mas fragilidades no seu controlo ao longo da execução, denotando pouco conhecimento corporal. Não controla o abdominal, prejudicando o <i>en dehors</i> , o alinhamento postural/cintura escapular e colocação do peso. Apresenta pouco <i>cou de pied</i> . Extremamente musical e expressiva, aplica as qualidades e dinâmicas do movimento. Motivada, participativa, assídua, pontual, aceita e compreende as solicitações e as críticas aplicando-as na sua melhoria.
Aluna D	Apresenta excelentes condições físicas para a prática. Boa postura e boa colocação da cabeça e cintura escapular. Bom controlo pélvico e do <i>en dehors</i> . Alinhamento correto da anca com os membros inferiores. Apresenta força nos membros inferiores e trabalho de pé articulado. Grande amplitude nos membros e tronco. Expressiva, aplica as qualidades do movimento. Aluna altamente motivada, participativa, assídua, pontual, aceita as críticas aplicando-as na sua melhoria. Aceita a música como parte da aula. Focada nos objetivos da aula, sua compreensão e melhoria. Presente na sessão de cinema.
Aluna E	Apresenta boas condições físicas para a prática, com membros longos. Mas fragilidades no controlo ao longo da execução, denotando pouco conhecimento corporal. Não controla o abdominal, prejudicando o <i>en dehors</i> , o alinhamento postural/cintura escapular e colocação do peso. Bom <i>cou de pied</i> mas fragilidades no trabalho articulado do pé. Musical, mas falta de confiança na expressividade. Ainda não demonstra interesse em participar nas atividades propostas e desconcentra-se com facilidade. Assídua e pontual.
Aluna F	Apresenta excelentes condições físicas para a prática. Boa postura e boa colocação da cabeça. Fragilidades na colocação da cintura escapular. Bom controlo pélvico, e facilidade natural no <i>en dehors</i> exceto quando <i>en l'air</i> . No alinhamento da anca com os membros inferiores denota fragilidades na colocação do tornozelo, acentuando a pronação. Apresenta força nos membros inferiores e trabalho de pé mais articulado no lado direito. Grande amplitude nos membros e tronco. Aplica as qualidades do movimento. Aceita as críticas e na grande posterioridade consegue a sua correção. Pouco participativa e pouco pontual, é assídua, porém desconcentra-se com facilidade partindo para outras atividades.
Aluna G	Aluna extremamente responsável e interessada. Apresenta condições físicas e é notório o esforço no sentido da melhoria. Bom controlo pélvico, mas pouca amplitude de movimentos e do <i>en dehors</i> . Bom alinhamento anca-pé, mas pouca extensão do peito do pé. Apresenta pronação quando em <i>pied plat</i> . Extremamente musical e expressiva, aplica as qualidades e dinâmicas do movimento. Motivada, participativa, assídua, pontual, taxa de concentração nos níveis médios.
Aluna I	Apresenta débeis condições físicas para esta prática e reduzido conhecimento corporal. Dinâmica e bem-disposta deveria canalizar as energias para a concretização dos movimentos. A aluna não realiza as tarefas, aparentando

	desânimo, cansaço, pouco interesse e taxa de concentração baixa. Falta de confiança demonstrada quando estimulada ou corrigida passando a sensação de não ser merecedora de tal ato, porque não é capaz. É musical e tem noção espacial. Fragilidades na assiduidade e pontualidade.
Aluna J	Bastante alta. Descoordenação de movimentos. Fraco controlo pélvico. Fragilidades no <i>en dehors</i> . Fragilidades no controlo postural e cintura escapular. Pouco conhecimento corporal. Musical, mas falta de confiança na expressividade. Fraco alinhamento anca-pé. Reduzido <i>cou de pied</i> . Aluna com maior experiência de TDC. Pouco motivada, pouco participativa, baixa taxa de concentração, não aplica as correções de forma eficaz, realiza as tarefas com inércia. Fragilidades na pontualidade.
Aluna L	Aluna bastante alta e proporcional. Fragilidade na colocação da cervical e da cabeça. Bom controlo pélvico e facilidade no <i>en dehors</i> . Bom alinhamento anca-pé, com alguma fragilidade na colocação do tornozelo quando em <i>pied plat</i> . Extremamente expressiva, musical demonstrando confiança e o gosto pela dança. Aluna altamente motivada, participativa, assídua, pontual, aceita as críticas aplicando-as na sua melhoria.
Aluna M	Aluna com peso acima do normal para o seu percentil. Bom alinhamento postural, da colocação da cabeça, cintura escapular e pélvica. Facilidade no <i>en dehors</i> . Pouca articulação do pé e extensão do peito de pé. Pouca força e amplitude de movimentos. Fragilidade no alinhamento anca-pé. Aluna interessada. Baixo desempenho. Índices de concentração débeis. Assimila as correções no momento, mas não perduram para outras aulas/movimentos. Costuma falar mais do que o necessário. Expressiva e musical. Não aplica as qualidades inerentes ao movimento. Assídua e pontual.
Aluna N	Aluna com peso acima do normal para o seu percentil. Bom alinhamento postural, da colocação da cabeça, cintura escapular e pélvica. Facilidade no <i>en dehors</i> . Fragilidade no alinhamento anca-pé e extensão deste. Boa amplitude nos membros inferiores. Aluna interessada. Dificuldade na aplicação das correções dadas. Expressiva e musical consegue, em média, executar a qualidade e dinâmica do movimento. Assídua e pontual. Participação e desempenho passivo.
Aluna O	Bastante alta. Descoordenação de movimentos. Fraco controlo pélvico. Fragilidades no <i>en dehors</i> . Fragilidades no controlo postural e cintura escapular. Pouco conhecimento corporal. Fraco alinhamento anca-pé. Reduzido <i>cou de pied</i> . Aluna com maior experiência de TDC. Pouco motivada, pouco participativa, baixa taxa de concentração, não respeita os momentos de silêncio nem aplica as correções de forma eficaz. Fragilidades na pontualidade. Musical e expressiva. Bom impulso na secção de allegro.
Aluna P	Apresenta excelentes condições físicas para a prática. Boa postura e boa colocação da cabeça e cintura escapular. Bom controlo pélvico e do <i>en dehors</i> . Alinhamento correto da anca com os membros inferiores. Apresenta força nos membros inferiores e trabalho de pé articulado. Grande amplitude nos membros e tronco. Expressiva, aplica as qualidades do movimento. Aluna altamente motivada, participativa, assídua, pontual, aceita as críticas aplicando-as na sua melhoria. Aceita a música como parte da aula.
Aluna Q	Aluna alta e proporcional. Fragilidade na colocação da cintura escapular e da cabeça. Fragilidade no controlo pélvico feito a partir do peito e consequente fragilidade na sustentação do <i>en dehors</i> . Bom alinhamento anca-pé, com alguma fragilidade na colocação do tornozelo quando em <i>pied plat</i> . Musical demonstra falta de confiança na parte expressiva. A aluna não realiza as tarefas com compromisso aparentando pouco interesse e taxa de concentração baixa, partindo para outras brincadeiras com facilidade. Fragilidades na assiduidade e pontualidade.
Aluna R	Apresenta condições físicas para a prática, mas fragilidades no seu controlo ao longo da execução, denotando pouco conhecimento corporal. Não controla o abdominal, prejudicando o <i>en dehors</i> , o alinhamento postural/cintura escapular

	e colocação do peso. Apresenta pouco <i>cou de pied</i> . Musical, mas denota falta de confiança na expressividade. Interessada, mas não participa ativamente. Assídua e pontual. Aceita as críticas, mas não aplica. Costuma falar mais do que o necessário, não respeitando os momentos em que o grupo necessita de silêncio. Não realiza as tarefas com compromisso aparentando pouco interesse e taxa de concentração baixa, partindo para outras brincadeiras com facilidade.
Aluno B	É musical e tem noção espacial. Apresenta débeis condições físicas para esta prática e reduzido conhecimento corporal. É muito afetuoso, aparenta desejar atenções diferenciadas para si, solicitando que sejam feitas todas as suas vontades. Aparenta desânimo, pouco interesse e taxa de concentração baixa. Fragilidades no controlo corporal e alinhamentos. Fragilidade na pontualidade.
Aluno H	Aluno bastante proporcional. Fragilidade na colocação da cintura escapular e pélvica apesar da facilidade no <i>en dehors</i> . Bom alinhamento anca-pé, com alguma fragilidade na colocação do tornozelo quando em <i>pied plat</i> . Boa extensão do <i>cou de pied</i> . Aluno altamente motivado e conhecedor das matérias, porém ainda não desenvolveu as competências para convívio no ambiente escolar. Aceita as críticas aplicando-as na sua melhoria, mas tem dificuldade em aceitar, compreender e cumprir as regras solicitadas pelos adultos. Expressivo e musical demonstrando o gosto pela dança.

Legenda: caracterização individual dos elementos da turma através dos dados recolhidos no momento de Observação Estruturada

Apêndice O – Sessão de Cinema

Diário de Bordo nº 14

Colaboração Atividades EDDALM

Sessão de Cinema – Visualização do bailado *La Fille Mal Gardee*, versão de Sir Ashton, pela companhia do Royal Ballet em 2005. Bailarinos Principais: Marianela Nuñez e Carlos Acosta.

Escola, Ano e Turma: Escola de Dança Ana Luísa Mendonça – São João da Madeira 2.º A

Local: Estúdio Yoga

Data: 4 de dezembro de 2015

Hora: 21h-23h00

N.º de alunos: 3

Faltas: 14

Descrição da atividade: como forma de dar a conhecer o bailado do nosso estudo realizou-se em colaboração com a EDDALM e a AEEDDALM este evento. Ambas já haviam elaborado momentos semelhantes no passado cabendo à EDDALM a cedência do espaço para o evento e a AEEDDALM é incumbida da organização, angariação de público e preparação do momento. Como tal, pedimos também a colaboração para este momento de estudo apesar do evento ser aberto a toda a comunidade educativa da EDDALM. A ideia foi recebida de forma otimista e entusiasta. Após confirmação do dia em que havia essa disponibilidade, foram entregues os convites para a turma de estágio⁵³, onde constava uma pequena imagem inspiradora de um momento de Pas de Deux do bailado, de forma a agradar tanto às meninas como aos meninos. Também seguia no convite o horário do evento, a abrangência a familiares ou amigos que quisessem convidar e a mais valia de lhes conferir o acesso de forma gratuita. Dessa forma, os convites seguiam com a premissa de que ao serem apresentados na entrada não pagariam o valor simbólico do bilhete. Aquando da entrega, os alunos mostraram-se bastante entusiasmados com o evento e encontro na escola extra-aulas, mas também com o efeito *VIP*, que o convite lhes dava.

Desde a entrega dos convites até à data do evento não nos encontramos mais com os alunos, uma vez que estes estariam a ser preparados para os exames de final do período. Assim, ficamos surpresos ao ver apenas 3 alunos presentes. Um aluno, a irmã frequenta o último ano do curso básico de dança e faz parte da AEEDDALM; outro aluno conseguiu levar o agregado familiar consigo a assistir ao bailado; o último aluno foi sozinho. Este acontecimento altera a aplicação do estágio nos moldes pensados e novas estratégias terão de ser repensadas.

⁵³ Convite Sessão de Cinema (Apêndice Q).

À sessão de cinema compareceram cerca de 30 pessoas e decorreu de forma intimista, animada e curiosa. Foram recebidos pela AEEDDALM e encaminhados para o espaço onde ia decorrer o evento, onde dispunham de almofadas e cobertores para sentar, pipocas, fatias de bolo e alguns sumos. Estas provisões são compostas pela associação de estudantes justificando o valor simbólico pedido nos bilhetes. O remanescente reverte para as suas inscrições em concursos ou deslocações para apresentações da EDDALM. Ao longo do filme fomos explanando alguns momentos ou acontecimentos e no final fizemos uma explanação mais intensa com curiosidades relacionadas com a história do bailado e seus bailarinos principais na estreia de 1960 e da apresentação visualizada, coreógrafos (referimos apenas Dauberval e Ashton), curiosidades como os tamancos que passam de geração em geração de bailarinos com as suas assinaturas na sola, entre outros. As nossas explanações foram agradavelmente escutadas por parte de todos os presentes, público, AEEDDALM e direção EDDALM.

Lançamos o desafio aos 3 alunos presentes de escrever por palavras suas o bailado visualizado⁵⁴ e no final juntar os trabalhos para mostrar aos colegas. O desafio foi aceite.

⁵⁴ Trabalho Individual (Apêndice R).

Apêndice P - Planificação do Estágio

Quadro 15 - Calendarização do Plano de Ação

	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
1	Reunião ESD								
2									Colab3 Exame Lec20
3									
4			Colab1 Filme		Lec7 Visita				
5	Início Estágio	Part A2						Lec16	
6	Apresentação EDDAL M								
7				PartA4			Lec12		
8	Obs1								
9	Obs2								Lec21
10									
11			Colab2 Exame		Lec8				
12		Lec1						Lec17	Esp. Final Colab4
13		Lec2							
14				PartA5			Lec13		
15	Obs3			PartA6					
16	Obs4								Lec22
17			Aula Cancel			Lec11			
18					Lec9				
19		Lec3						Lec18 Visita	
20		Lec4							
21				Lec5			Lec14		
22	Obs5								
23	Obs6								Lec23
24									
25					Lec10			Lec19	
26		PartA3							
27									
28				Lec6			Lec15		
29	PartA1								
30									
31									

Legenda:

	9h Observação estruturada
	9h Participação acompanhada
	Interrupções Letivas
	12h Colaboração em outras atividades da escola cooperante
	33h de Lecionação
	6h Preparação para exame de final de período – Prof Titular
	Feriado
	Fim de semana

Apêndice Q – Convite

CONVITE



Sessão de Cinema na Eddalm

4 de Dezembro às 21h.

Na apresentação deste convite e se fores aluno do 2ºA podes entrar sem comprar bilhete! Também podes trazer amigos ou familiares que comprem o bilhete no valor de 1€ na entrada.

O filme exibido será o bailado de repertório *La Fille Mal Gardée*, que estudaremos ao longo deste ano letivo.

Diverte-te!

Apêndice R – Trabalho Individual

“La Fille Mal Gardee”

1. Contar por breves palavras a história deste bailado de repertório.
2. Explica o que pensaste antes de assistir ao bailado, durante a sessão de cinema e depois da sessão.

Obrigada pela tua participação! ☺

Apêndice N – Sinopse *LA FILLE MAL GARDÉE* na perspectiva dos alunos

O bailado retrata a paixão entre Lise e Colas, dois jovens da aldeia que se encontram às escondidas para expressar o seu amor. Colas é agricultor e trabalha para a mãe de Lise, a Viúva Simone. Esta, porém, sonha casar a sua filha com Alain, descendente de um milionário proprietário de terrenos, Thomas. Quando Simone apresenta Lise e Alain, esta não demonstra interesse pelo jovem desajeitado. Decidem sair em passeio para conhecer a propriedade de Thomas, ao mesmo tempo, os camponeses vão para o campo que é a época da apanha. Após acabarem os seus trabalhos, os camponeses decidem festejar as boas colheitas na “Dança de Maio”. Alain tenta fazer boa figura tocando flauta para que todos dançam, mas mais uma vez é alvo de chacota, dando espaço a que Colas esteja com Lise. Simone também dança a dança dos tamancos. Rebenta uma tempestade e todos voltam à aldeia. No ato II, a ação é no interior da casa da Viúva Simone. Mãe e filha chegam a casa depois da chuva e após algumas peripécias entre ambas, Simone sai de casa sem perceber que o Colas está lá escondido. Lise pensa estar sozinha e sonha com o casamento quando Colas aparece. Para que a Viúva Simone não descubra, Lise esconde Colas no seu quarto. Contudo, assim que a mãe chega percebe que Colas esteve lá em casa e castiga a filha fechando-a no quarto. Quando Alain chega para consumir o casamento descobre o casal. Simone acaba por entender, perdoar e abençoar a união de Lise e Colas.

Apêndice O – Exercícios Barra

EXERCÍCIOS - LA FILLE MAL GARDEE

Aquecimento (Ato 2 – No interior da Quinta. *Finale*.) A viúva Simone abençoa e permite o casamento entre Lise e Colas. Juntos celebram o momento de alegria com os amigos da aldeia.

Plies (Ato 1, cena 1 – Pátio da Quinta. *Pas de Deux*.) Lise e Colas dançam com a fita que esta deixou pendurada para ele encontrar. Colas beija a fita deixando Lise embaraçada. Ao longo da coreografia cheia de sentimento e humor, Colas tenta convencer Lise para o beijar.

Battements Tendus (Ato 2 – No interior da Quinta. *A Dança da Pandeireta*.) A viúva Simone e Lise chegam a casa, vindas das colheitas. Simone decide tocar pandeireta para ver a filha dançar. Entretanto adormece e Lise tenta tirar-lhe a chave para sair de casa e encontrar-se com Colas. A viúva Simone acorda e Lise finge estar cansada de tanto dançar.

Battements Glisses (Ato 1, cena 2 – Na colheita. *A Dança dos Tamancos*.) A viúva Simone é convidada para dançar e demonstrar as suas habilidades com os tamancos no intervalo de almoço da colheita.

Grands Battements (Ato 1, cena 2 - Na colheita. *Solo Colas*.) Colas é convidado para dançar no intervalo do almoço. Surpreende e agrada todos com a sua coragem, esforço e valentia.

Apêndice P – Exercícios do Centro

EXERCÍCIOS - LA FILLE MAL GARDEE

Alongamento após a Barra (Ato 2 – No interior da Quinta. *Pas de Deux.*) Os votos de casamento entre Lise e Colas. Demonstram finalmente em frente a todos na aldeia, a liberdade e a alegria do sentimento que os une.

Pas de Chats e Soubresauts (Ato 1, cena 1 – No pátio da Quinta. *Solo de Colas.*) Ao início da manhã de trabalho, Colas conta aos amigos que está apaixonado por Lise. Como estes se riram dele, Colas disfarça a saída para o campo e consegue ficar para trás à procura da sua amada. Percebe que ela ainda está em casa, mas deixou-lhe pendurada uma fita em sinal do seu sentimento e da sua saudade. Colas sente-se feliz ao perceber que o seu amor é correspondido.

Dança de Maio (Ato 1, cena 2 – Na colheita. *Dança de Maio.*) Depois de trabalharem no campo, os aldeões organizam um baile em comemoração das boas colheitas.

A Tempestade (Ato 1, cena 2 - Na colheita. *A Tempestade.*) De súbito rebenta uma tempestade que ensopa os aldeões e estes dispersam em todas as direções. Marco o final do primeiro

Apêndice V – Registo Fotográfico

Figura 3 - Sessão de cinema



Legenda: Feliciano, P. T. (2015). Exibição do bailado *La Fille Mal Gardée* na EDDALM. 1 fotografia, color.

Figura 4 - Dia do pijama na EDDALM



Legenda: Feliciano, P. T. (2015). Finalização 1ª Fase Lecionação: Dia do Pijama na EDDALM. 1 fotografia, color.

Figura 5 - *Maypole*



Legenda: Feliciano, P. T. (2016). 2ª Fase de Lecionação: Estudo das variações e gestão do Maypole em aula. 1 fotografia, color.

Anexos

Anexo I - Portaria nº 225/2012 de 30 de julho.

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

3921

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)
<i>Tempo a cumprir (h)</i>	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 sobranante 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)
<i>Tempo a cumprir</i>	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 II - Programa do 2.º ano do EAED em vigor na EDDALM



ÍNDICE

I.	Introdução	2
II.	Apresentação do programa	4
	1. Finalidades	4
	2. Objetivos Gerais	4
	3. Visão Geral dos Conteúdos	5
	4. Sugestões Metodológicas Gerais	5
	5. Competências	6
	6. Recursos Materiais	7
	7. Avaliação	7
III.	Desenvolvimento do Programa	9
	1. Conteúdos Programáticos	9
	2. Gestão da Carga Horária	12
	3. Sugestões Metodológicas Específicas	12
IV.	Bibliografia	15
V.	Anexos	16



I. INTROUÇÃO

A Dança é uma das mais antigas artes cénicas. Revela-se primariamente na pré-história, como uma manifestação instintiva do homem, surgindo mais tarde como expressão de rituais religiosos e de formas sensuais de comunicação. É no período Renascentista que as danças assumem um carácter teatral, nos cenários cortesãos e palacianos. A configuração de um género de dança circunscrito ao âmbito teatral determinou o estabelecimento de uma disciplina artística que, em primeira instância, ocasionou o desenvolvimento do ballet clássico. O Movimento Romântico Literário, que ocorria na Europa na primeira metade do século XIX, foi o cenário ideal para o crescimento de uma arte de magia, delicadeza e preciosismo.

A evolução da dança levou-a para além do espaço cénico e as políticas culturais e educativas trouxeram-na para o âmbito escolar.

Como arte, a dança se expressa através dos signos de movimento, com ou sem ligação musical; como atividade expressivo-motora, apresenta-se como potenciadora do desenvolvimento cognitivo, psicológico, social e emocional do ser. O reconhecido mérito desta arte que é a dança, é hoje uma forma artística que favorece o desenvolvimento da criança na relação consigo e com o outro.

A técnica de Dança Clássica:

A técnica de dança clássica desenvolve a concentração, a disciplina, a musicalidade, a graciosidade, o virtuosismo, a elegância, a coordenação motora e funciona como exercício físico, promovendo o bem-estar físico e emocional. Pela atenção que dedica ao detalhe do movimento e à postura corporal,





permite, o desenvolvimento de uma correcta articulação e colocação dos membros entre si, fortalecendo a postura e o equilíbrio, aumentando a destreza física, a tonicidade muscular, a consciência e o controle corporal – igualmente necessários nas outras vertentes da dança.

Para além das noções corporais, a disciplina de dança clássica desenvolve a perceção temporal, espacial, a qualidade e a dinâmica do movimento.

As aulas serão preparadas de acordo com as faixas etárias e o vocabulário clássico será transmitido aos alunos aliando a exigência técnica, ao sentido artístico. O apelo à criatividade, fantasia e imaginação deverá ser uma constante do processo de ensino/aprendizagem. A utilização de adereços e diferentes meios, tais como estímulos auditivos, visuais e imagéticos, deverá ser incentivada e os alunos deverão ser chamados a participar na construção da sua própria aprendizagem.

Deverá atentar-se para a importância da utilização dos diferentes estilos de ensino ao longo das aulas, nomeadamente, estilo de instrução, estilo recíproco, estilo divergente, estilo de inclusão, descoberta orientada, prática orientada/direcionada, autoavaliação, (descrição dos estilos de ensino em anexo).

O programa tem como objetivo fundamental orientar os professores no sentido de familiarizarem os alunos com a prática artística, nomeadamente a dança clássica.

O programa deve ser apresentado de forma gradual e sistemática tendo em consideração e respeitando o nível de aprendizagem motor, psicológico e emocional em que os alunos se encontram. Todo o processo de aprendizagem tem como propósito a concretização dos objetivos propostos neste programa e a aquisição de novas competências.



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

3



II. APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

1. FINALIDADES

- 1.1. Atribuir ao aluno um papel ativo/crítico na sua formação.
- 1.2. Desenvolver a noção de dança como forma de arte.
- 1.3. Desenvolver a consciência corporal e motora.
- 1.4. Desenvolver sensibilidade musical.
- 1.5. Motivar e desenvolver uma sensibilidade estética, expressiva e artística, fomentando a criação de novos públicos.
- 1.6. Fomentar a comunicação e a socialização.
- 1.7. Ser veículo de cultura.

2. OBJETIVOS GERAIS

- 2.1. Desenvolver e consolidar noções de postura (colocação do corpo, rotação externa da coxa (*en dehors*), noção de centro corporal, alinhamentos).
- 2.2. Desenvolver as capacidades motoras (equilíbrio, flexibilidade, força/tonicidade muscular).
- 2.3. Desenvolver capacidade de memorização.
- 2.4. Desenvolver a perceção de tempo, espaço, dinâmica e forma.
- 2.5. Desenvolver a capacidade interpretativa.
- 2.6. Identificar a terminologia dos passos básicos da técnica de dança clássica.
- 2.7. Potenciar a aprendizagem das noções básicas da disciplina através da perceção dos seus benefícios e da sua aplicabilidade.





2.8. Estabelecer uma base técnica consistente, consolidando-a com a utilização adequada da respiração – qualidade de movimento.

2.9. Consolidar o conhecimento do repertório clássico.

3. VISÃO GERAL DOS CONTEÚDOS (competências gerais)

3.1. Postura.

3.2. Capacidades motoras.

3.3. Perceção temporal, espacial e dinâmica.

3.4. Capacidades interpretativas.

3.5. Terminologia.

3.6. Repertório clássico.

3.7. Apresentações públicas.

4. SUGESTÕES METODOLÓGICAS GERAIS

As aulas terão um cariz, sobretudo, prático não descurando a componente teórica de aprendizagem dos princípios técnicos da dança clássica. Pretende-se criar uma dinâmica de participação ativa/vivificada dos alunos na sala de aula.

A metodologia a ser utilizada centra-se exclusivamente no aluno na forma de trabalho individual e/ou em grupo, devendo o uso dos vários estilos de ensino/aprendizagem ser incentivado pelo professor.

O aluno como elemento construtor, autor e ator do processo de aprendizagem.



5. COMPETÊNCIAS

No fim do ano letivo o aluno deverá ser capaz de:

5.1. Noções de postura:

5.1.1. Mantém o alinhamento da cintura pélvica e escapular.

5.1.2. Mantém a rotação externa dos membros inferiores.

5.1.3. Realiza as sequências de movimento sem perder o equilíbrio.

5.2. Capacidades motoras

5.2.1. Flexibilidade – Realiza os exercícios propostos para melhorar a amplitude do movimento.

5.2.2. Força - Realiza os exercícios propostos para melhorar a força ao nível dos membros superiores e inferiores.

5.2.3. Coordenação – Realiza o movimento dos membros inferiores em simultâneo com os membros superiores.

5.3. Noções de tempo, espaço e dinâmica

5.3.1. Executa os movimentos de acordo com a estrutura rítmica requerida.

5.3.2. Aplica, ao longo do movimento, as acentuações da música.

5.3.3. Executa exercícios com pausas.

5.3.4. Executa os movimentos de acordo com a estrutura espacial requerida.

5.3.5. Mantém a respetiva distância em relação aos outros elementos.

5.3.6. Orienta-se de forma estruturada relativamente ao público.

5.3.7. Utiliza a dinâmica inerente a cada movimento.



5.4. Capacidades interpretativas

- 5.4.1. Mostra um bom alinhamento postural.
- 5.4.2. Utiliza a respiração na execução do movimento.
- 5.4.3. Apresenta projeção no olhar.
- 5.4.4. Expressão facial e corporal em consonância com a dinâmica do movimento.

5.5. Terminologia

- 5.5.1. Identifica os passos básicos da dança clássica.
- 5.5.2. Conhece a forma correta de execução dos passos básicos.

5.6. Repertório Clássico

- 5.6.1. Conhece algum do repertório clássico.

5.7. Apresentações públicas

- 5.7.1. Participa em apresentações públicas de repertório clássico.

6. RECURSOS MATERIAIS

- 6.1. Estúdio de dança obedecendo às normas legisladas.
- 6.2. Sistema áudio.
- 6.3. Materiais didáticos (ex.: lenços, instrumentos de ritmos, entre outros).
- 6.4. Televisão, dvd, vídeo show.

7. AVALIAÇÃO

A avaliação dos alunos será organizada tendo em conta as normas legisladas:

- 7.1. **Avaliação contínua** – 70% da avaliação global.



Parâmetros de avaliação:

Avaliação do desempenho técnico – postura, capacidades motoras, percepção temporal e espacial.

Avaliação do desempenho artístico - capacidades interpretativas e musicais. terminologia, socialização (atitude e comportamento), assiduidade e pontualidade.

A avaliação destes parâmetros será contínua ao longo do ano letivo.

7.2. Avaliação prática final com a presença de dois examinadores e do professor da disciplina – 30% da avaliação global.

Parâmetros de avaliação:

Postura, percepção temporal e espacial, capacidades motoras, capacidades interpretativas.

Realização de 1 teste de diagnóstico em cada período.

Em anexo apresenta-se:

- Grelha de avaliação contínua e respectiva cotação.
- Grelha de avaliação prática final e respectiva cotação.
- Grelha referente ao teste diagnóstico.
- Ficha a entregar ao encarregado de educação no final de cada período, para que possam analisar o desempenho do aluno.



III. DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

1. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS 2º CICLO

1º Ano		2º Ano	
Exercícios na Barra	Ordem de ensino/notas	1. Exercícios na Barra	Ordem de ensino/notas
1.1. Demi-plié - em 1ª, 2ª e 3ª posições		1.1. Demi-plié - em 1ª, 2ª, 4ª e 5ª posições	
1.2. Grand-plié - em 1ª, 2ª, 3ª posições; (4ª aberta se adequado aos alunos)	Mão cinta; Demi-seconde; Simple port de bras	1.2. Grand-plié - em 1ª, 2ª, 4ª e 5ª posições	Demi-seconde; Arabesque; 5ª
1.3. Battements tendus - de 1ª e 3ª posições	Lado; frente; trás; esticado e com demi-plier	1.3. Battements tendus - de 1ª e 5ª posições	
1.4. Battements glissés - de 1ª e 3ª posições	30º	1.4. Battements glissés - de 1ª e 5ª posições	
1.5. Battements jetés - de 1ª e 3ª posições	45º	1.5. Battements jetés - de 1ª e 5ª posições (en cloche)	
1.6. Passé par terre	À terre e por plié	1.6. Passé par terre	En l'air; por plié
1.7. Rond de jambe à terre	¼; ½; completo	1.7. Rond de jambe à terre	
1.8. Pas (battement) soutenus		1.8. Pas (battement) soutenus	Por petit développé
1.9. Assemblé soutenu	¼; ½	1.9. Assemblé soutenu	Esticado e por demi-plier
1.10. Petit retiré/retiré	Ao lado; frt; trás	1.10. Retiré passé	Devant; derrière; pied plat ½ ponta
1.11. Battement fondu	à lá seconde; devant; derrière; à terre	1.11. Battement fondu (simples e duplo)	à lá seconde; devant; derrière; en l'air
1.12. Battement frappés - simples	Pied plat (pé flex)	1.12. Battement frappés - simples e duplo	Duplo à 2ª
1.13. Petit Battement sur le cou de pied	de frente; lado para a barra	1.13. Petit Battement	Sem e com ½ ponta (opcional).
1.14. Rond de Jambe en l'air - frente para a barra	Preparação em cou-de-pied (opc)	1.14. Rond de Jambe en l'air - frente para a	Frente e lado para barra (lado opc)



		barra	
1.15. Grand Battement	Devant; à lá seconde; derrière	1.15. Grand Battement (pointé; en cloche)	Devant; à lá seconde; derrière
1.16. Battement relevé lent de 1 ^a e 3 ^{as} posição	À lá seconde, devant, derrière	1.16. Demi - Grand Rond de Jambe en l'air 45º ou 90º	En dehors e en dedans
1.17. Developpé	Devant; à lá seconde; derrière	1.17. Developpé	Com demi-pointe e en fondu (ambos opc)
		1.18. Fouetté à terre/en l'air 45º ou 90º	En dehors e en dedans (rotation)
		1.19. Attitude devant e derrière	Derrière e devant
1.18. Temp lié	Pied plat e ½ ponta.	1.20. Temp lié	Para arabesque en l'air (pp e ½ ponta (opc))
2. Port de bras		2. Port de bras	
2.1. Port de Bras Preparatório	Simple PdB (bras bas; 1 ^a ; 2 ^a , bb)	2.1. 3º PdB	Podem surgir independentemente ou combinados com outros passos/pdb
2.2. 1º Port de Bras Vgnv (Full PdB (bb; 1 ^a ; 5 ^a ; 2 ^a ; bb)	8 tempos (4/4) 4 tempos (3/4) – 3º pr-condicional Ensinar 1º de frente para a barra mão na cinta e depois c/ braço; depois lado mão na cinta e com braço	2.2. 4º PdB	
2.3. Port de Bras de coté (side bend)		2.3. Port de bras circular	Só upper back (apenas frente; lado; sem cambré)
2.4. Port de Bras en avant (forward bend)	Ensinar 1º só upper back; depois até à cintura; mão em 1 ^a /5 ^a ; desenrola a partir do coxís e sobe natural.	2.4. Port de Bras en avant (full forward bend)	A partir de 2 ^a , faz alongé cabeça olha a mão, desce totalmente o corpo até ter braço em 5 ^a , desenrola pelo coxís e depois natural, cabeça p/ centro no fim da subida.
2.5. Port de bras en arrière (back bend)	Uper back; ensinar frente barra	2.5. Port de bras en arrière (back bend)	Uper back; braço peito/ 1 ^a / 5 ^a
3. Demi-point		3. Demi-point	



3.1. Rises = Elevé		3.1. Rises	
3.2. Relevé = Sou-sou		3.2. Relevés	
3.3. Echappés relevé para 2ª		3.3. Echappés relevé para 2ª e 4ª	(4ª opcional)
3.4. Demi-detourné		3.4. Demi-detourné	
3.5. Relevé devant; derrière	Relevé devant = retiré com demi-pointe	3.5. Relevé passé devant; derrière	
3.6. Posé relevé com petit retire			
4. Alongamento			

Centro

Os exercícios do centro podem ser executados en face, croisé, effacé ou écarté

1. Port de Bras

1.1. Port de Bras Preparatório (Vaganova)	Simple PdB (bras bas; 1ª; 2ª, bb)
1.2. 1º Port de Bras Vgmv (Full PdB (bb; 1ª; 5ª; 2ª; bb))	8 tempos (4/4) 4 tempos (3/4) – 3º pr-condicional
1.3. 2º PdB	

1. Port de Bras

1.1. 3º PdB	Podem surgir independentemente ou combinados com outros passos ou outros pdb
1.2. 4º PdB	

2. Center Practice

Os passos da barra são repetidos no centro na mesma ordem da barra; com alinhamentos e combinados em sequências.

2.1. Demi-plié; Grand plié e rises (1ª; 2ª e 3/5ª)		2.1. Grand-plié (1ª; 2ª; 4ª e 5ª)	Com port de bras
2.2. Battements tendus	Com transferência de peso; en face; croisé; ouvert	2.2. Battements tendus	En face; croisé; ouvert. Pequenas e grandes poses; C/ arabesque

Consultar restantes conteúdos nos exercícios da barra, seguindo a mesma lógica acima descrita

3. Adágio

2.3. Temp Lié en avant e à lá seconde (à terre)	Combinado com Port de bras	2.3. Temp Lié en arrière (à terre e en l'air)	Combinado com Port de bras
---	----------------------------	---	----------------------------



2.6. Chassé	À lá seconde; en avant	2.6. Chassé	En arrière
Ver restantes conteúdos da barra; combinar passos entre si.			
3. Passos de rotação 3.1. Preparação para pirouettes sur le cou de pied ou ½ posição	En dehors e en dedans - simples	3.1. En dehors e en dedans - (simples e duplas) 3.2. Assemblé soutenu en tournant	
3.2. Demi-detourné		3.3. Full detourné	(opcional)
4. Allegro 4.1. Petit sautés - em 1ª e 2ª posições 4.2. Echappés sautés para 2ª posição 4.3. Soubresaut 4.4. Changements 4.5. Coupés 4.6. Sissonne ordinaire 4.7. Petit Assemblé - devant e derrière 4.8. Pas de chat			
4.9. Glissade	Devant;derrière; over e under Devant; Derrière; Over(dessus); Under (dessous).	4.9. Glissade	En avant e en arrière (opcional)
4.10. Pas de bourée		4.10. Pas de bourée piqué	En face e com mudança de direção
4.11. Pas de bourée souvi (courru)	(opcional)	4.11. Pas de bourée souvi (courru)	Combinação de port de bras; com mudança de direção e en tournant
4.12. Jetés ordinaire	(opcional)	4.12. Assemblé	Devant; Derrière. Over; Under
4.15. Posé Temps levé			



4.16. Pas de basque

4.17. Tour en l'air - 1/2
(rapazes)

5. Batterie (opcional)

5.1. Echappé battu

5.2. Changement battu

6. Pontas (opcional)

6.1. Relevés em 1ª, 2ª e 5ª
posição

6.2. Echappé relevé para 2ª
posição

6.3. Courus

1. GESTÃO DA CARGA HORÁRIA

As aulas de dança clássica serão ministradas quatro vezes por semana com duração de 90 minutos cada.

2. SUGETÕES METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS

2.2. Organização das aulas.

As aulas de técnica de dança clássica serão organizadas em 4 seções:

3.1.1. Exercícios de ativação cardiopulmonar.

3.1.2. Exercícios de chão (exercícios para a força e flexibilidade muscular).



14



3.1.3. Desenvolvimento:

3.1.3.1. Exercícios de Barra.

3.1.3.2. Exercícios de Centro/ Diagonais/ Deslocação Espacial (*Centre practice*; Exercícios de Deslocação Espacial; *Allegro*).

3.1.4. Conclusão:

3.1.4.1. Alongamento.

3.1.4.2. Relaxamento.

3.2. Competências do Docente.

3.2.1. Motivar e sensibilizar nos alunos o gosto pela prática da dança.

3.2.2. Criar um ambiente confortável, seguro, mas desafiante e exigente.

3.2.3. Saber planificar e avaliar o percurso e desenvolvimento das suas aulas, bem como dos seus alunos.

3.2.4. Utilizar diferentes estratégias criativas e inovadoras no seu método de ensino.

3.2.5. Participar ativamente nas atividades escolares.

3.2.6. Promover a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento.

3.2.7. Realizar ações de formação no sentido de aperfeiçoar a sua metodologia.

3.3. Atividades de Enriquecimento Curricular.

3.3.1. Idas a espetáculos.

3.3.2. Visualização de vídeos de dança.





3.3.3. Visitas de estudo a escolas de dança e companhias.

3.3.4. Oportunidade de trabalhar a dança estabelecendo relações com as restantes áreas curriculares.

3.4. Parcerias e Protocolos.

3.4.1. Com as escolas de ensino regular favorecendo uma maior articulação e diálogo no sentido de contribuir para uma melhor gestão dos recursos humanos e materiais na administração e organização escolar.

3.4.2. Com escolas congéneres, visando uma permuta de conhecimentos.

3.5. Recursos Materiais (reportar ao capítulo II. Alínea 6).



IV. BIBLIOGRAFIA

1. GRANT, G. - “Technical Manual and Dictionary of Classical Ballet”, Dover Publications;
2. HACHARD, H. - “Encyclopédie Larousse”
3. LAWSONS, J. - “Teaching Young Dancers”, A&C Black, Theater Arts Books
4. WARREN, G.- “Classical Ballet Technique”, Library of Congress, 1989
5. DOWELL, A. - “The Principles of Classical Dance”
6. ARNHEYM, D. - “Dance Injuries, their prevention and care”, The C.V. Mosby Company, St. Louis, 1975.



I. ANEXOS

ANEXO A.

Conteúdos programáticos 1º ano.

ANEXO B.

Conteúdos programáticos 2º ano.

ANEXO C.

Grelhas de avaliação.



Anexo III – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2.º ciclo: Excerto do 6.º ano



**PROGRAMA E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS
DO ENSINO BÁSICO**

HELENA C. BUESCU, JOSÉ MORAIS, MARIA REGINA ROCHA, VIOLANTE F. MAGALHÃES

Maio de 2015



1

2.º CICLO

CARACTERIZAÇÃO

Da monodocência do 1.º Ciclo, que contribui para uma relação mais próxima entre todas as componentes do currículo, passa-se, no 2.º Ciclo, a um ensino por disciplina. Por um lado, o Português reforça a sua autonomia como objeto de estudo; por outro, torna-se um veículo decisivo na construção dos saberes das outras áreas disciplinares. A verdade é que a solidez das aquisições iniciais, justamente valorizada, não garante, por si só, que os alunos saibam lidar com a complexidade crescente de materiais e modos de ler com que vão sendo confrontados em cada uma das disciplinas curriculares (cf. Shanahan e Shanahan, 2008; Lee e Spratley, 2010).

Este Ciclo é, assim, o da conclusão e consolidação das aprendizagens essenciais iniciadas no 1.º Ciclo e simultaneamente o da abertura à especificação de conceitos a dominar e de aptidões a desenvolver. Por este conjunto de razões, nos domínios constitutivos da disciplina de Português, verifica-se o equilíbrio entre a estabilização e a consolidação do aprendido e o aprofundamento e o alargamento inerentes à nova etapa de ensino.

No domínio da Oralidade, pretende-se que os desempenhos dos alunos revelem o respeito, já constituído como rotina, pelos princípios de cortesia e de cooperação no plano da interação verbal. Pretende-se ainda que quer a compreensão do oral quer a expressão oral ganhem maior dimensão e formalidade. Neste Ciclo, existe uma diversificação dos textos orais a trabalhar e uma complexificação das tarefas solicitadas a propósito desses textos, tanto a nível da compreensão do oral como da expressão oral. Inicia-se ainda a autonomização do discurso argumentativo, com vista a um trabalho cuja formalização prosseguirá no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário.

Leitura e Escrita continuam associadas no 2.º Ciclo. Neste domínio, considera-se a pertinência de uma prática que confirme a automatização das habilidades de identificação das palavras escritas e do seu uso com correção ortográfica, e da produção escrita de respostas e pequenos textos. Um dos objetivos é o da progressão do trabalho, pela leitura e pela escrita, de textos mais ricos e complexos. É de referir que, neste domínio da Leitura e Escrita, se confere maior pertinência a determinados géneros escolares e categorias de texto, na sequência do trabalho iniciado, no domínio da Oralidade, no Ciclo anterior. São assim devidamente explicitados no Programa as categorias e os géneros textuais considerados como prioritários no âmbito da aprendizagem formal, ficando reservada uma atenção mais genérica, na leitura e na escrita, para textos diversos.

No domínio da Educação Literária, no 2.º Ciclo, prossegue o estudo de obras significativas, adequadas a esta faixa etária, no sentido, sobretudo, de que os alunos possam ir construindo e consolidando a sua capacidade leitora, nomeadamente em torno dos géneros e textos eleitos, como fábulas, lendas, contos. Inicia-se formalmente neste Ciclo uma análise gradual dos recursos expressivos, bem como de textos literários com uma maior densificação temática. A Lista de obras e textos para Educação Literária é composta por oito títulos por ano de escolaridade. À semelhança do 1.º Ciclo, também neste fica garantida a escolha pessoal fundamentada pelo aluno. Assim, a leitura de obras e textos constantes daquela Lista será complementada com a promoção da leitura autónoma, para a qual são indicadas as listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL).

No domínio da Gramática, consideram-se adquiridos os conceitos relativos à fonologia adequados a estes níveis de ensino, bem como o essencial da representação gráfica e correspondente



correção ortográfica e, ainda, as relações semânticas entre palavras (sinonímia e antonímia). Torna-se agora mais sólida a sua aquisição por uma retoma contextualizada e incide-se essencialmente a atenção nas classes de palavras, na morfologia e na sintaxe. Aprofunda-se, assim, o estudo das classes de palavras, com a retoma, a consolidação e o alargamento em relação às aprendidas no Ciclo anterior; incide-se de uma forma significativa no estudo da morfologia, não apenas no que aos constituintes da palavra e processos morfológicos de formação de palavras diz respeito, mas, sobretudo, nos paradigmas flexionais, cuja cabal compreensão contribui para um uso seguro e adequado da língua; e faz-se uma entrada plena na sintaxe, com o estudo da frase simples e correspondentes funções sintáticas dos seus principais termos. No final deste Ciclo, pretende-se que os alunos dominem o essencial dos termos gramaticais adequados a este nível de ensino, tenham já um conhecimento reflexivo e explícito das regras gerais da língua e das suas ocorrências mais frequentes, e apliquem esse conhecimento fazendo um bom uso do português nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita, de forma contextualizada e crítica.

CONTEÚDOS

No 2.º Ciclo, os domínios de conteúdos são quatro:

- *Oralidade* (O)
- *Leitura e Escrita* (LE)
- *Educação Literária* (EL)
- *Gramática* (G)

A operacionalização dos conteúdos do Programa é definida nas Metas Curriculares. Os objetivos e descritores nelas indicados são obrigatórios em cada ano de escolaridade e devem continuar a ser mobilizados em anos subsequentes sempre que necessário.



6.º ANO

DOMÍNIO	CONTEÚDOS	METAS
ORALI- DADE (O6)	Interação discursiva	
	Princípio de cooperação	3.3, 3.4
	Interpretação de texto	
	Informação implícita e explícita	1.1
	Deduções e inferências; sentido figurado	1.2, 1.3
	Manifestação e justificação de reação pessoal ao texto ouvido	1.4
	Síntese	1.5
	Pesquisa e registo da informação	2.1, 2.2
	Produção de texto	
	Géneros escolares: apresentação oral; argumentação	3.2, 4.1 a 4.3
Planificação do discurso (hierarquização de tópicos)	3.1	
Vocabulário: diversificação e adequação	3.5	
Estruturas gramaticais: concordância, adequação de tempos verbais, expressões adverbiais, pronominalizações, marcadores discursivos	3.6	

LEITURA E ESCRITA (LE6)	Fluência de leitura: velocidade, precisão, prosódia Palavras e textos (consolidação)	(LE6) 5.1, 5.2
	Compreensão de texto Textos de características: narrativas; descritivas	6.1
	Retrato, texto de enciclopédia e de dicionário, entrevista e texto publicitário, notícia, carta, roteiro	6.1
	Sínteses parciais; questões intermédias; antecipação de conteúdos	7.1, 8.1
	Informação relevante, factual e não factual	7.2
	Inferências: sentidos contextuais; relação de informações	8.2, 8.3
	Estrutura do texto; relações intratextuais de causa – efeito e de parte – todo; aspetos nucleares do texto; síntese Opinião crítica textual e intertextual	9.3 a 9.6 10.1 a 10.3
	Pesquisa, registo e organização da informação	9.1
	Produção de texto Géneros escolares: texto de características expositivas, texto de opinião	14.1, 15.1
		Texto de características narrativas
	Resumo de texto de características narrativas e de texto de características expositivas	16.1
	Paráfrase	9.2
	Planificação de texto: objetivos, organização segundo a categoria ou género, registo, organização e desenvolvimento de ideias	11.1 a 11.3
	Textualização: ortografia, acentuação, pontuação e sinais auxiliares de escrita; construção frásica (concordância, encadeamento lógico); coesão textual (retomas nominais, substituições por sinónimos e expressões equivalentes e por pronomes, ordenação correlativa dos tempos verbais, conectores); marcadores discursivos; vocabulário específico	12.1 a 12.5
	Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género; estrutura e desenvolvimento lógico do texto; correção linguística	17.1 a 17.4

EDUCAÇÃO LITERÁRIA (EL6)	Textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular e adaptações de clássicos (Lista em Anexo); outros textos literários selecionados (Listagem PNL)	(EL6) 18.1, 20.1, 20.4
	Compreensão de texto	
	Texto poético: estrofe, rima (toante e consoante) e esquema rimático (rima emparelhada, cruzada, interpolada)	18.2
	Texto dramático: organização estrutural (ato, cena e fala); sentido global	18.4, 18.5
	Géneros literários: conto e poema (lírico e narrativo)	18.9
	Relação entre partes do texto e estrutura global (modos narrativo e lírico)	18.3
	Inferências	18.6
	Comparação de versões de um mesmo texto	18.10
	Literatura, cinema e teatro: relações textuais	19.2
	Universos de referência e valores	19.1
	Recursos expressivos: anáfora, perífrase, metáfora	18.7
	Linguagem: vocabulário, conotações, estrutura do texto	18.8
Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista	18.11, 20.3	
Produção expressiva (oral)		
Leitura dramatizada	20.2	
Apresentação de um texto	20.5	
GRAMÁTICA	Classes de palavras	(G6)
	Verbo: principal (intransitivo e transitivo), copulativo e auxiliar (dos tempos compostos e da passiva)	22.1



(G6)	Determinante interrogativo	22.1 22.1
	Pronome indefinido	22.1
	Interjeição	
	Morfologia e lexicologia	
	Modos e tempos verbais: formas finitas – condicional e conjuntivo (presente, pretérito imperfeito e futuro); formas não finitas – infinitivo (impessoal e pessoal) e gerúndio	21.3
	Derivação e composição	21.1, 21.2
	Sintaxe	
	Pronome pessoal em adjacência verbal em frases que contêm uma palavra negativa, frases iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos	23.1
	Funções sintáticas: predicativo do sujeito, complemento oblíquo, complemento agente da passiva e modificador	23.2
	Complemento direto e complemento indireto e pronomes correspondentes	23.3 23.4
	Frase ativa e frase passiva	23.5
	Discurso direto e discurso indireto	23.6
	Frase simples e frase complexa	



METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS – 2.º CICLO
6.º ANO

Domínios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho

Os objetivos e descritores indicados em cada ano de escolaridade são obrigatórios. Sempre que necessário, devem continuar a ser mobilizados em anos subsequentes.

ORALIDADE O6

1. **Interpretar textos orais breves.**
 1. Distinguir informação implícita e informação explícita.
 2. Fazer deduções e inferências.
 3. Explicitar o significado de expressões de sentido figurado.
 4. Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido.
 5. Sintetizar enunciados ouvidos.

 2. **Utilizar procedimentos para registar e reter a informação.**
 1. Preencher grelhas de registo.
 2. Tomar notas e registar tópicos.

 3. **Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência.**
 1. Planificar um discurso oral, definindo alguns tópicos de suporte a essa comunicação e hierarquizando a informação essencial.
 2. Fazer uma apresentação oral (máximo de 4 minutos) sobre um tema, distinguindo introdução e fecho, com recurso eventual a tecnologias de informação.
 3. Captar e manter a atenção de diferentes audiências (com adequação de movimentos, gestos e expressão facial, do tom de voz, das pausas, da entoação e do ritmo).
 4. Respeitar princípios reguladores da interação discursiva, na formulação de pedidos (com uso apropriado dos modos imperativo, indicativo e conjuntivo), na apresentação de factos e de opiniões.
 5. Tratar um assunto com vocabulário diversificado e adequado.
 6. Controlar estruturas gramaticais correntes e algumas estruturas gramaticais complexas (pronominalizações; uso de marcadores discursivos).

 4. **Compreender e apresentar argumentos.**
 1. Identificar argumentos que fundamentam uma opinião.
 2. Justificar pontos de vista.
 3. Construir uma argumentação em defesa de uma posição e outra argumentação em defesa do seu contrário (dois argumentos para cada posição) sobre um mesmo tema, proposto pelo professor.
-



LEITURA E ESCRITA LEG

- 5. *Ler em voz alta palavras e textos.***
1. Ler corretamente, por minuto, um mínimo de 120 palavras, de uma lista de palavras de um texto, apresentadas quase aleatoriamente.
 2. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 150 palavras por minuto.
- 6. *Ler textos diversos.***
1. Ler textos narrativos, descrições; retrato, textos de enciclopédia e de dicionário, entrevistas, texto publicitário, notícias, cartas e roteiros.
 2. Ler sumários.¹
- 7. *Compreender o sentido dos textos.***
1. Realizar, ao longo da leitura de textos longos, sínteses parciais (de parágrafos ou secções), formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis.
 2. Detetar informação relevante, factual e não factual, tomando notas (usar títulos intermédios, colocar perguntas, retirar conclusões).
- 8. *Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto.***
1. Antecipar o assunto, mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais (por exemplo, deteção de título, subtítulo, autor, ilustrador, capítulos, configuração da página, imagens).
 2. Identificar, pelo contexto, o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios e expressões idiomáticas.
 3. Pôr em relação duas informações para inferir delas uma terceira.
 4. Extrair o pressuposto de um enunciado².
- 9. *Organizar a informação contida no texto.***
1. Procurar, recolher, selecionar e organizar informação, com vista à construção de conhecimento (de acordo com objetivos pré-definidos e com supervisão do professor).
 2. Parafrasear períodos ou parágrafos de um texto.
 3. Relacionar a estrutura do texto com a intenção e o conteúdo do mesmo.
 4. Distinguir relações intratextuais de causa – efeito e de parte – todo.
 5. Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor.
 6. Explicitar, de maneira sintética, o sentido global de um texto.

¹ Opcional. ²

Opcional.



10. **Avaliar criticamente textos.**
 1. Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.
 2. Fazer apreciações críticas sobre os textos lidos (por exemplo, se o tema e o assunto são interessantes e porquê; se a conclusão é lógica; se concorda com o desenlace ou discorda dele e porquê; que alternativa sugere).
 3. Expressar uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.

11. **Planificar a escrita de textos.**
 1. Estabelecer objetivos para o que pretende escrever.
 2. Organizar informação segundo a categoria e o género indicados.
 3. Registrar ideias, organizá-las e desenvolvê-las.

12. **Redigir corretamente.**
 1. Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita.
 2. Controlar e mobilizar estruturas gramaticais adequadas.
 3. Construir dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido, nomeadamente substituições por pronomes (pessoais, demonstrativos); ordenação correlativa dos tempos verbais; uso de conectores adequados.
 4. Utilizar unidades linguísticas com diferentes funções na cadeia discursiva: ordenação, explicitação e retificação, reforço argumentativo e concretização.
 5. Usar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado, tendo em atenção a riqueza vocabular, campos lexicais e semânticos.

13. **Escrever textos narrativos.**
 1. Escrever textos, integrando os seus elementos numa sequência lógica, com nexos causais, e usando o diálogo e a descrição.

14. **Escrever textos expositivos/informativos.**
 1. Escrever pequenos textos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos, apresentando factos, definições e exemplos; e uma conclusão.

15. **Escrever textos de opinião.**
 1. Escrever textos com a tomada de uma posição, a apresentação de, pelo menos, três razões que a justifiquem, com uma explicação dessas razões, e uma conclusão coerente.

16. **Escrever textos diversos.**
 1. Resumir textos narrativos e expositivos/informativos.



2. Escrever textos biográficos, cartas, sumários, relatórios.¹

17. Rever textos escritos.

1. Verificar se o texto respeita o tema, a categoria ou género indicados e as ideias previstas na planificação.
2. Verificar se os textos escritos incluem as partes necessárias, se estas estão devidamente ordenadas e se a informação do texto avança.
3. Corrigir o que, no texto escrito, se revelar necessário, condensando, suprimindo, reordenando e reescrevendo o que estiver incorreto.
4. Verificar a correção linguística.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA EL6

18. Ler e interpretar textos literários. (v. Lista em Anexo)

1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.
2. Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima (toante e consoante) e esquema rimático (rima emparelhada, cruzada, interpolada).
3. Relacionar partes do texto (modos narrativo e lírico) com a sua estrutura global.
4. Reconhecer, na organização estrutural do texto dramático, ato, cena e fala.
5. Expor o sentido global de um texto dramático.
6. Fazer inferências.
7. Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização.
8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura).
9. Distinguir os seguintes géneros: conto, poema (lírico e narrativo).
10. Comparar versões de um texto e referir diferenças.
11. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.

19. Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários. (v. Lista em Anexo e Listagem PNL)

1. Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos e a representação de mundos imaginários.
2. Relacionar a literatura com outras formas de ficção (cinema, teatro).

20. Ler e escrever para fruição estética. (v. Lista em Anexo e Listagem PNL)

1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.
2. Fazer leitura dramatizada de textos literários.
3. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias, sentimentos e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.

¹ Opcional.



4. Selecionar e fazer leitura autónoma de obras, por iniciativa própria.
5. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido.

GRAMÁTICA G6

21. *Explicitar aspetos fundamentais da morfologia e da lexicologia.*

1. Distinguir regras de formação de palavras por composição (de palavras e de radicais).
2. Distinguir derivação de composição.
3. Identificar e usar os seguintes modos e tempos verbais:
 - a) formas finitas – condicional e conjuntivo (presente, pretérito imperfeito e futuro);
 - b) formas não finitas – infinitivo (impessoal e pessoal) e gerúndio.

22. *Conhecer classes de palavras.*

1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem:
 - a) verbo: principal (intransitivo e transitivo), copulativo e auxiliar (dos tempos compostos e da passiva);
 - b) determinante interrogativo;
 - c) pronome indefinido;
 - d) interjeição.

23. *Analisar e estruturar unidades sintáticas.*

1. Aplicar regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal, colocando-o corretamente nas seguintes situações: em frases que contêm uma palavra negativa; em frases iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos.
2. Identificar as seguintes funções sintáticas: predicativo do sujeito, complemento oblíquo, complemento agente da passiva e modificador.
3. Substituir o complemento direto e o indireto pelos pronomes correspondentes.
4. Transformar frases ativas em frases passivas e vice-versa.
5. Transformar discurso direto em discurso indireto e vice-versa, quer no modo oral quer no modo escrito.
6. Distinguir frase complexa de frase simples.



LISTA DE OBRAS E TEXTOS

- 1 Alice Vieira *Rosa, minha Irmã Rosa*
OU
Chocolate à Chuva
OU
António Mota *Pedro Alecrim*
- 2 Almeida Garrett “A Nau Catrineta”; “A Bela Infanta” in *Romanceiro*
- 3 António Sérgio *Contos Gregos*
OU
Maria Alberta Menéres *Ulisses*
- 4 Manuel Alegre *As Naus de Verde Pinho. Viagem de Bartolomeu Dias...*
- 5 Manuel António Pina *Os Piratas – Teatro*
- 6 Sophia de Mello Breyner Andresen (sel.) *Primeiro Livro de Poesia* (escolher 6 poemas de autores portugueses e 6 poemas de autores lusófonos)
- 7 Irmãos Grimm *Contos de Grimm* (trad. Graça Vilhena ou Maria José Costa ou Teresa Aica Bairos) (escolher 2 contos)
- 8 **Escolher 4 textos¹:**
Daniel Defoe *Robinson Crusoe* (adapt. John Lang)
Ali Babá e os Quarenta Ladrões (adapt. António Pescada)

¹ Neste contexto, o termo “texto” refere-se a excertos que tenham unidade, algum tipo de autonomia temática e uma extensão de, pelo menos, duas páginas.

