



Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Dança

**A Expressividade nas aulas de Técnica de Dança Clássica - O *Port de Bras de Cecchetti* como potenciador da Expressividade**  
na turma de 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos do ensino artístico especializado da Escola da  
Companhia de Dança de Almada

Raquel de Gonçalves Tavares

Professora Doutora Vera Maria Guimarães de Vasconcelos Amorim Rodrigues de  
Almeida

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

Setembro de 2022



Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Dança

**A Expressividade nas aulas de Técnica de Dança Clássica - O *Port de Bras de Cecchetti* como potenciador da Expressividade**  
na turma de 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos do ensino artístico especializado da Escola da  
Companhia de Dança de Almada

Raquel de Gonçalves Tavares

Professora Doutora Vera Maria Guimarães de Vasconcelos Amorim Rodrigues de  
Almeida

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

Setembro de 2022

“Ser bailarino é escolher o corpo e o movimento do corpo como campo de relação com o mundo, como instrumento de saber, de pensamento e de expressão.”

Laurence Louppe

## Agradecimentos

À Escola Superior de Dança pela promoção de saber, conhecimento, formação de bons profissionais na área, e pela oportunidade de me cruzar, aprender e ser inspirada por excelentes docentes e colegas. Colegas esses com os quais tive a oportunidade de nutrir amizade e cuja partilha nesta caminhada foi fundamental, dos quais gostaria de destacar a Inês, o João, a Kelly, o Miguel e a Sara.

À Professora Doutora Vera Amorim, minha orientadora, pelo apoio incansável, excelência de ensino e exigência profissional nesta longa viagem. Por me ter colocado 'os pés na terra' as vezes que foram necessárias, e por me ter reacendido a paixão pela Técnica de Dança Clássica que há um tempo se extinguiu.

À Companhia de Dança de Almada, em especial às professoras Carla Albuquerque e Maria Franco pelo voto de confiança, infindáveis conversas sobre o tema e uma grande vontade de melhorar a formação académica dos seus professores e alunos. À minha família Ca.DA que esta magnífica arte me proporcionou ter, pelos diálogos, pela paciência, pela amizade, pelas partilhas e pelo escape que foram, tanto em estúdio como em palco.

Às minhas alunas por terem a magnanimidade e vontade de partilhar este momento mesmo quando a viagem se avizinhou turbulenta.

À Professora Sofia Santiago pela sabedoria, detalhe, atenção e disponibilidade demonstradas. À Professora Sylvia Rijmer pela constante inspiração, generosidade, qualidades humanas e contínua partilha, que me acompanha desde o tempo da Formação Olga Roriz.

Aos meus pais e ao meu irmão por me ensinarem o valor do interesse, resiliência, dedicação, amor, empatia e por me ampararem as quedas. À minha prima Susana, meu ídolo desde criança, por todo o suporte e auxílio ao longo deste (e de outros) trajeto (s).

À Eunice pelas infindáveis chamadas por zoom, e pela sua incansável motivação, tenacidade, inspiração, partilha de saber e amizade que tanto estimo. À Mourão pelas incessantes manifestações de apreço e diálogos motivacionais.

Ao Alex meu porto de abrigo, minha rede de suporte, por todo o carinho, colo, compreensão, ânimo, interesse e amor que inundaram, especialmente, os dias de maior exigência.

E aos meus tios, Idalina e Armindo, que sem eles esta fantástica e emocionante viagem não teria sido possível.

A todos, do fundo do coração, a minha sincera gratidão!

## Resumo

A expressividade em dança, especificamente no âmbito da Técnica de Dança Clássica, é uma componente coadjuvante da componente técnica, cuja união conduzirá ao aprimoramento da qualidade artística dos alunos.

Optou-se por aplicar o tema em questão na turma de 4º e 5º ano do ensino artístico especializado da Escola da Companhia de Dança de Almada, nas aulas de Técnica de Dança Clássica ao longo do ano letivo de 2021/2022, tendo sido desenvolvido no âmbito da 10ª edição do curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança integrada no Instituto Politécnico de Lisboa.

Neste sentido, propôs-se uma investigação-ação qualitativa cujo principal objetivo consistiu em potenciar a expressividade dos alunos, nas aulas de Técnica de Dança Clássica utilizando o 1º set *Port de Bras de Cecchetti* como principal ferramenta pedagógica, no incremento da qualidade técnica com a capacidade expressiva e comunicativa, reforçando, também, o uso da respiração, da projeção do movimento e do uso consciente da movimentação da cabeça/foco.

Considerando-se uma investigação-ação, houve um processo cíclico e reflexivo no qual se foram desenvolvendo e adaptando as estratégias implementadas na *práxis* pedagógica, através do auxílio de instrumentos de recolha de dados, tais como: grelhas de observação, diário de bordo, inquérito por questionário, grupo de discussão e captação de imagem através de registos de vídeo.

A análise objetiva e reflexiva dos resultados obtidos ao longo das várias etapas da investigação, permitiram inferir que o percurso realizado foi positivo traduzindo-se numa melhoria na vontade expressiva e na qualidade técnico-artística da amostra.

Concluiu-se que o desenvolvimento da expressividade é relevante para a melhoria da formação académica e artística dos alunos em dança na promoção da qualidade artística, e que cabe ao docente reconhecer a importância de se trabalhar esta competência e de a incrementar desde cedo, promovendo um ambiente propício para tal.

Palavras-chave: Técnica de Dança Clássica, Expressividade, *Port de Bras de Cecchetti*, movimento respirado e projeção/intenção do movimento.

## Abstract

Expressiveness in dance, specifically in the context of Classical Dance Technique, is a complementary component to the technical component, whose union will lead to the improvement of the students' artistic quality.

The subject matter in question was applied in the 4th and 5th year classes of specialized artistic education at the Escola da Companhia de Dança de Almada, in Classical Dance Technique classes throughout the 2021/2022 school year, having been developed in the scope of the 10th edition of the Master's course in Dance Teaching, by the Escola Superior de Dança belonging to the Instituto Politécnico de Lisboa.

In this sense, a qualitative action-research was proposed whose main objective was to enhance the expressiveness of students in Classical Dance Technique classes using the 1st set of Cecchetti's *Port de Bras* as the main pedagogical tool, combining its technical primacy with the expressive and communicative skills, also reinforcing the use of breathing, movement projection and head/focus movement.

Considering an action-research, there was a cyclical and reflexive process in which the strategies implemented in the pedagogical praxis were developed and adapted, assisted by data collection tools, such as: observation grids, records, survey-questionnaires, discussion groups and video recordings.

The objective and reflective analysis of the results obtained during the various stages of the research allowed us to infer that the path taken was positive, resulting in an improvement in the expressive will of the sample.

It was concluded that the development of expressiveness is relevant for the improvement of the academic and artistic training of students in dance in the search for artistic quality, and that it is up to the teacher to instill the importance of working this skill from early ages, promoting an encouraging environment.

Keywords: Classical Dance Technique, Expressiveness, Cecchetti's *Port de Bras*, breathed movement and movement projection/intention

## Abreviaturas, siglas e acrónimos

A – Aluna

CMA – Câmara Municipal de Almada

Ca.DA – Companhia de Dança de Almada

Ca.DA Escola – Escola da Companhia de Dança de Almada

CC – Composição coreográfica

EDCN - Escola de Dança do Conservatório Nacional

ESD – Escola Superior de Dança

EAE – Ensino Artístico Especializado

MED – Mestrado de Ensino em Dança

P - Posição

TDC – Técnica de Dança Clássica

TDCo – Técnica de Dança Contemporânea

TDM – Técnica de Dança Moderna

UC – Unidade Curricular

## Notas Introdutórias

A presente proposta de estágio foi redigida segundo o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Porém, as citações ao longo do documento assumem o acordo ortográfico em vigor à data da respetiva obra, mantendo a escrita original de cada autor.

Foram respeitadas as normas para a realização de citações e referências bibliográficas, segundo o estilo científico da APA-American Psychological Association (7ª ed.).

Para a análise de dados qualitativos foi utilizado o programa ATLAS ti.

## Índice

AGRADECIMENTOS .....	2
RESUMO .....	3
ABSTRACT.....	4
ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	5
NOTAS INTRODUTÓRIAS .....	6
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO GERAL .....	12
1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DE ACOLHIMENTO .....	12
1.1. Companhia de Dança de Almada .....	12
1.2. Escola da Companhia de Dança de Almada .....	13
1.3. Recursos Físicos .....	14
1.4. Recursos Humanos .....	14
1.5. Público-alvo .....	15
2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO .....	17
3. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS.....	19
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	20
1. DEFINIÇÃO DE CONCEITOS OPERACIONAIS .....	20
1.1. Expressividade .....	20
1.2. Qualidade artística.....	20
1.3. <i>Port de Bras</i> .....	20
2. EXPRESSIVIDADE EM DANÇA .....	21
2.1. Respiração - movimento respirado .....	25
2.2. Projeção/intenção do movimento.....	27
2.3. Movimentação da cabeça e do foco/olhar .....	29
3. TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA: DIFERENTES ESCOLAS - BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	30
4. <i>PORT DE BRAS</i> DE CECCHETTI .....	32
5. O PROFESSOR DE DANÇA ENQUANTO PEDAGOGO E PROMOTOR DE COMPORTAMENTOS .	35
6. SÍNTESE .....	40
CAPÍTULO III – PROPOSTA METODOLÓGICA .....	42
1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	42
2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	43
2.1. Grelhas de Observação .....	44
2.2. Inquérito por Questionário.....	44
2.3. Diário de Bordo.....	45
2.4. Grupo de Discussão .....	46
2.5. Vídeo .....	47
3. QUESTÕES ÉTICAS .....	48
CAPÍTULO IV – ESTÁGIO .....	50
1. PLANO DE AÇÃO E PROCEDIMENTOS .....	50
2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....	52

2.1.	Observação Estruturada – parte I .....	53
2.2.	Participação acompanhada .....	56
2.3.	Lecionação autónoma .....	60
2.4.	Observação estruturada – parte II .....	75
2.5.	Colaboração em outras atividades escolares .....	77
CAPÍTULO V - REFLEXÕES FINAIS .....		78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		80
APÊNDICES .....		I
APÊNDICE A – GRELHA DE OBSERVAÇÃO I E II: NOÇÃO DE EXPRESSIVIDADE .....		II
APÊNDICE B – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO I .....		III
APÊNDICE C – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO II .....		VI
APÊNDICE D - DIÁRIO DE BORDO .....		IX
APÊNDICE E - GRUPO DE DISCUSSÃO I E II: QUESTÕES .....		XX
APÊNDICE F – CONSENTIMENTO INFORMADO .....		XXI
APÊNDICE G - GRELHA DE OBSERVAÇÃO I E RESULTADOS: NOÇÃO DE EXPRESSIVIDADE....		XXII
Composição Coreográfica, 26 de outubro .....		XXII
Técnica de Dança Contemporânea, 27 de outubro.....		XXV
Técnica de Dança Moderna, 28 de outubro .....		XXVIII
APÊNDICE H – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO I: RESULTADOS OBTIDOS.....		XXXI
APÊNDICE I - GRUPO DE DISCUSSÃO I: TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS.....		XXXVI
APÊNDICE J – PLANIFICAÇÃO DAS AULAS LECIONAÇÃO AUTÓNOMA 1º BLOCO .....		XL
APÊNDICE K – PLANIFICAÇÃO DAS AULAS LECIONAÇÃO AUTÓNOMA 2º BLOCO .....		XLI
APÊNDICE L – LISTA IMAGENS ASSOCIADAS À QUALIDADE DE MOVIMENTO.....		XLII
APÊNDICE M – LISTA DE PALAVRAS EXPRESSIVAS .....		XLV
APÊNDICE N – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO II: RESULTADOS OBTIDOS.....		XLVI
APÊNDICE O - GRUPO DE DISCUSSÃO II: TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS.....		LIV
APÊNDICE P - GRELHA DE OBSERVAÇÃO II: NOÇÃO DE EXPRESSIVIDADE – RESULTADOS OBTIDOS .....		LX
Composição Coreográfica, 19 de abril.....		LX
Técnica de Dança Contemporânea, 20 de abril .....		LXIII
Técnica de Dança Moderna, 21 de abril .....		LXVI
APÊNDICE Q – REGISTOS DE VÍDEO .....		LXIX
ANEXOS .....		LXXI
ANEXO A - PORTARIA Nº 223-A/2018 DE 3 DE AGOSTO.....		LXXII
ANEXO B - PORTARIA Nº229-A/2018 DE 14 DE AGOSTO.....		LXXIII
ANEXO C – ESCLARECIMENTO AOS ESTAGIÁRIOS QUE JÁ LECIONAM NAS ESCOLAS COOPERANTES ONDE VÃO REALIZAR O ESTÁGIO.....		LXXIV
ANEXO D – IMAGENS/FOTOGRAFIAS .....		LXXV
ANEXO E – DESENHO DO 1º SET <i>PORT DE BRAS DE CECCHETTI</i> .....		LXXVI

## Índice de Tabelas

Tabela 1- Estruturação das fases do Estágio .....	50
Tabela 2 – Cronologia da Etapas do Estágio .....	51
Tabela 3 – Friso cronológico de junho de 2021 a julho de 2022.....	52
Tabela 4 - Estrutura das aulas de participação acompanhada .....	57
Tabela 5 - Planificação das aulas da semana da participação acompanhada .....	58
Tabela 6 - Estratégias utilizadas .....	63
Tabela 7- Explicação da organização dos vídeos captados e estratégias pedagógicas implementadas em cada um .....	LXX

## Índice de figuras

Figura 1 - Network 1º grupo de discussão (ATLAS ti) .....	59
Figura 2 – Fotografia dos bustos coloridos.....	71
Figura 3 - Network 2º grupo de discussão (ATLAS ti) .....	74
Figura 4 - Planificação das aulas da lecionação autónoma 1º bloco .....	XL
Figura 5 - Planificação das aulas da lecionação autónoma 2º bloco .....	XLI
Figura 6 - Lista de imagens associadas à qualidade de movimento .....	XLIV
Figura 7 - Lista de Palavras Expressivas.....	XLV
Figura 8 – CanStock, Dancer Moving In Cloud Of Coloured Dust On Scene, 1 fotografia colorida consultada em fevereiro de 2022 no google images [fotografia publicada na internet] .....	LXXV
Figura 9 – Blog dos Soterópolis, Palco, 1 fotografia colorida consultada em fevereiro de 2022 em <a href="https://deixecrescer.wordpress.com/2016/08/04/palco/">https://deixecrescer.wordpress.com/2016/08/04/palco/</a> . [fotografia publicada na internet] .....	LXXV
Figura 10 - Desenho 1º set Port de Bras de Cecchetti, realizado e oferecido pela A5 ...	LXXVI

## Introdução

O presente relatório final de estágio, pretende promover a expressividade dos alunos, aprofundando o uso do 1º *set* do *Port de Bras de Cecchetti*<sup>1</sup> como uma possível ferramenta pedagógica, enfatizando o uso da respiração, da projeção e intenção do movimento, e da movimentação da cabeça e olhar/foco, como o culminar do plano de estudos e do estágio curricular presentes no curso Mestrado de Ensino em Dança.

A escolha deste tema foi suscitada pela leitura do artigo “Creativity in the Classroom - Teachers and Student Perceptions Of Creativity in the Classroom Environment” de Denise de Souza Fleith (2000) sobre a perspetiva dos professores e dos alunos acerca das características que estimulam e inibem o desenvolvimento da criatividade na sala de aula, questionando se o mesmo tipo de estudo poderia ser aplicado relativamente ao tema da expressividade. No artigo mencionado, o principal fator capaz de inibir ou potenciar a criatividade dos alunos relaciona-se com as estratégias e relação pedagógica que se estabelecem ao longo das aulas.

Partindo-se do pressuposto que se pretendeu criar um ambiente que potenciasse e estimulasse a expressividade dos alunos, refletiu-se acerca de várias ferramentas possíveis que pudessem ser utilizadas para o efeito. Dado o tempo estipulado para aplicação prática da proposta de estágio, optou-se por utilizar o 1º *set* *Port de Bras de Cecchetti* como ferramenta pedagógica principal, aliando a ênfase da respiração, projeção/intenção do movimento, e movimentação da cabeça e olhar/foco como ferramentas secundárias, mas de pertinente e idêntica relevância. Foi a convicção de que a expressividade é uma mais-valia para a formação dos alunos, que direcionaram as escolhas do foro teórico, pedagógico e prático para a aplicação neste estágio.

Importa frisar que existiram alguns desafios, tanto para o professor de Técnica de Dança como para os alunos. Trabalhar o desenvolvimento técnico e artístico de jovens desta faixa etária tem as suas limitações, uma vez que se encontram numa fase de transição física, psicológica e sociológica, denotando algumas interferências no processo de aprendizagem. Algo que se constitui como um desafio para os próprios alunos, mas também para os professores de quem se espera uma intervenção eficiente sem esquecer a dimensão humana que estes processos implicam.

A proposta descrita ao longo deste documento refere-se a uma investigação-ação aplicada no ano letivo 2021/2022, à turma do 4º e 5º anos da Escola da Companhia de Dança de Almada, assente em 4 fases regulamentadas pelo curso do Mestrado em Ensino de Dança:

---

<sup>1</sup> *Port de Bras de Cecchetti*: exercício da técnica Italiana (método Cecchetti) que envolve especialmente a movimentação dos braços e do tronco. Trabalham com eficácia e rigor aspetos como: musicalidade, coordenação, respiração e conceito de peso e contrapeso.

observação estruturada, participação acompanhada, lecionação e colaboração em outras atividades, na qual se utilizaram instrumentos de recolha de dados como a aplicação de inquérito por questionário, grupos de discussão, diário de bordo e gravação de imagem.

O documento encontra-se dividido em cinco capítulos: o enquadramento geral, onde se caracteriza a escola de acolhimento e o público-alvo envolvido, se refere a pertinência do estudo, e os seus objetivos gerais e específicos nos quais se alicerçaram a investigação. No segundo capítulo encontra-se o enquadramento teórico que suportou as questões e os objetivos que se propôs cumprir. No terceiro capítulo, aborda-se a proposta metodológica escolhida e aplicada ao longo do processo, permeada pelos instrumentos de recolha de dados utilizados, não esquecendo as questões éticas. No quarto capítulo, expõe-se o plano de ação e devidos procedimentos e calendarização aplicados, assim como a descrição e análise de dados das várias fases do estágio curricular procurando uma análise imparcial.

No fim, no capítulo V, foram tecidas algumas reflexões acerca do trabalho desenvolvido, aspetos positivos e aspetos que poderão ser objeto de melhoria perspetivando que sejam incluídos em futuras práticas educativas, elaborando-se, também, algumas recomendações. Posteriormente, encontram-se tanto as referências bibliográficas como os apêndices e anexos que suportaram a realização tanto da investigação como do respetivo relatório final de estágio.

Em tom de consideração, acrescenta-se que como a principal ferramenta pedagógica que se pretendeu utilizar foram os *Port de Bras de Cecchetti*, a estagiária, seguindo indicação da sua orientadora, reconheceu a necessidade de realizar várias aulas particulares com uma especialista no método italiano, a Professora Sofia D'Orey Santiago, para aprimorar e garantir a sua boa aplicação no estágio.

## Capítulo I – Enquadramento Geral

### 1. Caracterização da Escola de Acolhimento

A escolha da escola de acolhimento é determinante para a concretização da investigação. O facto de se conhecer a instituição, sabendo-a cooperante, ajudou a promover um bom ambiente ao longo do estágio. Apesar de ser uma instituição que incluiu recentemente o EAE (Ensino Artístico Especializado), revela-se como uma instituição motivadora e aberta a novas perspetivas.

#### 1.1. Companhia de Dança de Almada

A Ca.DA (Companhia de Dança de Almada) é uma companhia profissional de Dança Contemporânea residente na cidade de Almada, desde 1990, constituindo-se legalmente em 1991, contando com a direção artística de Maria Franco. Segundo Duarte (2020, p.11):

Hoje, esta companhia profissional de dança contemporânea é um espaço de trabalho, para criadores e bailarinos, que promove e divulga a dança, através da criação coreográfica nacional, da formação artística, da sensibilização de públicos, das digressões nacionais e internacionais, e da organização de um Festival Internacional de Dança Contemporânea – Quinzena de Dança de Almada. Da sua atividade fazem também parte a intervenção na comunidade e a participação em ações de cariz social. (CMA, 2015, p. 73)

Enquanto companhia caracteriza-se por ter um grupo de bailarinos fixo, sete no momento, fomentando-se a sua constante formação, promovendo a qualidade artística, que visa:

(...) dar continuidade à criação artística nacional, apresentando autores reconhecidos e criadores emergentes, tendo como preocupação a qualidade técnica e interpretativa dos bailarinos, respondendo desta forma às exigências de cada coreógrafo e do público. Dando liberdade artística aos coreógrafos, procura-se desenvolver uma linha estética ligada a conceitos artísticos contemporâneos e ao valor intrínseco da dança.

(M. Franco, comunicação pessoal, 29 de Abril de 2019)

A Companhia é uma estrutura apoiada e financiada pela CMA (Câmara Municipal de Almada) e pelo Governo Português.

Na sua programação, procura estrear dois programas anuais, e desde 1993 apresenta regularmente espetáculos e sessões formativas concebidos para o público infantojuvenil.

A Ca.DA estabelece uma grande interação com o município procurando intervir com ações de cariz artístico-comunitárias, oferecendo à comunidade aulas, *workshops* e participação em espetáculos em espaços convencionais e não convencionais, visando a inclusão sociocultural, a reabilitação e o bem-estar físico e mental dos indivíduos.

Como mencionado anteriormente, é também promovido desde 1992, o festival “Quinzena de Dança de Almada – *International Dance Festival*”, que decorre anualmente. Neste festival fomenta-se e oferece-se à comunidade a possibilidade de contactar com uma cultura diversificada relativa à área da Dança Contemporânea devido à interação nacional e internacional que abrange. No âmbito do festival existem espetáculos, exposições, *workshops*, discussões, vídeo dança e ainda a Plataforma Coreográfica Internacional – *International Platform for Choreographers* - para a qual existe um concurso que promove a reunião de diferentes coreógrafos com vista a divulgar o trabalho de cada um.

### 1.2. Escola da Companhia de Dança de Almada

Em 1998 associou-se à instituição da Companhia a Ca.DA Escola (Escola da Companhia de Dança de Almada) com o intuito de proporcionar formação regular de indivíduos a partir dos 3 anos de idade, através dos cursos livres e vocacionais. A Ca.DA Escola, que partilha as mesmas instalações que a Companhia, garante a frequência em aulas regulares que promovem a aprendizagem e a cimentação de componentes técnicas e artísticas, visando a formação de públicos e de jovens bailarinos. As aulas lecionadas consistem em Técnicas de Dança Clássica, Técnicas de Dança Contemporânea, Estúdio Coreográfico, Repertório Clássico e Contemporâneo, entre outras.

No ano letivo 2018/2019, a Ca.DA Escola alargou o seu leque de formação, tendo aberto o Curso Básico e Secundário de Dança do EAE, reconhecido pelo Ministério de Educação através da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares, em articulação com o Agrupamento Escolar Emídio Navarro e com a Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, em Almada.

Enquanto companhia de repertório vocacionada para a criação coreográfica contemporânea, a Companhia de Dança de Almada tem como prioridade, na formação dos alunos da sua escola, o ensino da Dança Clássica e da Dança Contemporânea. A Ca.DA Escola procura, assim, desenvolver linguagens técnicas e artísticas atuais e abertas para o futuro. Nesse sentido, são incluídas na formação diferentes abordagens que contribuem para o conhecimento e o despertar da criação artística nos praticantes.

(Ca.DA Escola, 2021)

Assim, a Ca.DA Escola é um estabelecimento de EAE em Dança que se rege atualmente pela Portaria nº 223-A/2018 de 3 de agosto no que se refere ao ensino básico do 2º e 3º ciclos (anexo A) e pela Portaria nº 229-A/2018 de 14 de agosto quanto ao ensino secundário (anexo B).

### 1.3. Recursos Físicos

A Ca.DA Escola encontra-se instalada na Academia Almadense após as remodelações ao edifício em 2014. A escola tem no seu edifício três estúdios de dança (1, 2 e 3) com espelhos fixos e alguns amovíveis, chão com linóleo e caixa de ar, barras fixas e móveis, ar condicionado e sistema de som e, no estúdio 2 ainda existe um piano e um quadro branco móvel. Existe mais um estúdio de dança nas instalações da Escola Básica António da Costa, provido de espelhos, linóleo, caixa de ar e uma aparelhagem de som.

No piso 0 encontra-se a secretaria da Ca.DA Escola, juntamente com uma casa de banho para pessoas com mobilidade reduzida e um *foyer* partilhado com a Academia Almadense, que dá entrada para o Auditório Osvaldo Ferreira.

Os estúdios 1 e 2 encontram-se no primeiro andar do edifício e usufruem de luz natural grande parte do dia devido às grandes janelas que os rodeiam, com acesso à varanda da fachada do edifício. Neste andar, também se encontra a direção da Companhia e os balneários femininos e masculinos com cacifos, casas-de-banho e chuveiros.

O estúdio 3, encontra-se no segundo andar e como é o estúdio com maior área, inclui o guarda-roupa tanto da Companhia como da escola, em alguns espaços inutilizáveis devido ao telhado (duas águas). Ainda inclui um espaço para fisioterapia e de refeição tendo um frigorífico e micro-ondas.

### 1.4. Recursos Humanos

A Ca.DA Escola, encontrando-se dentro da estrutura da Companhia, conta com 27 elementos na sua equipa total. Tendo na direção artística e coordenação geral a Professora Maria Franco, na coordenação pedagógica da Ca.DA Escola a Professora Carla Albuquerque, contando ainda com a colaboração de 11 docentes e com o apoio de Rita Dias na Produção e Secretariado da escola, não esquecendo a importante colaboração da fisioterapeuta Cristina Costa. A Ca.DA Escola conta ainda com o apoio dos departamentos de produção e de comunicação da Companhia.

### 1.5. Público-alvo

O estágio descrito neste relatório foi aplicado na turma do 4º e 5º anos do EAE, correspondendo ao 8º e 9º anos de escolaridade. A turma era composta por 9 discentes, do sexo feminino, 4 alunas do 4º ano e 5 alunas do 5º ano, cujas idades compreendiam entre os 13 e os 15 anos. A combinação de alunas dos dois anos descritos decorreu do facto de se entender mais útil para as alunas e estagiária uma turma não tão reduzida, como se se separassem os dois anos em questão.

O público-alvo, embora se conhecesse anteriormente, foi a primeira vez que esteve neste formato, ou seja, nos anos anteriores os 9 elementos não pertenciam à mesma turma. Neste sentido, importa também referir que apesar da estagiária ser professora na Ca.DA Escola previamente, fora o primeiro ano que teve contacto com estas alunas enquanto professora titular de TDC (Técnica de Dança Clássica), que cumpriu como previsto no anexo C – Esclarecimento aos estagiários que já lecionam nas escolas cooperantes onde vão realizar o estágio, pela Comissão Científica do MED (Mestrado de Ensino em dança) da ESD (Escola Superior de Dança), o Regulamento de Estágio do curso MED.

Embora a maioria das alunas já estivessem no EAE há pelo menos 2 anos letivos, uma das alunas, A (aluna) 1, ingressou na formação apenas no ano letivo em que decorreu o estágio, 2021/2022 através de audição, pelo que, houve necessidade de dar aulas extracurriculares à aluna em questão, a título de aulas de apoio para que a mesma conseguisse consolidar a sua base técnica e, simultaneamente, sentir-se mais confortável e confiante. Embora tenha ingressado apenas nesse ano letivo, a aluna já tinha formação nos cursos vocacionais da Ca.DA Escola.

O público-alvo revelou-se como heterogéneo, mas todos os elementos com uma base técnica consolidada e com um bom potencial expressivo. Em conversa com as alunas, percebeu-se que das alunas do 5º ano apenas duas desejavam prosseguir os estudos no EAE no ensino secundário e talvez seguir a via profissional, e das alunas do 4º ano todas desejavam prosseguir os estudos e seguir a via profissional enquanto bailarinas/intérpretes.

O horário escolar do público-alvo consistia em aulas regulares tanto de TDC (450 minutos semanais) como de TDCo (Técnica de Dança Contemporânea) e TDM (Técnica de Dança Moderna) (360 minutos semanais), de Improvisação (90 minutos semanais), Música (90 minutos semanais) e ainda possuía uma oferta complementar, consoante a oferta educativa da escola, de 90 minutos semanais que consistiu em CC (Composição Coreográfica). Como a carga horária obrigatória do 4º ano do EAE é inferior à do 5º ano, existem algumas disciplinas que são opcionais, correspondendo a 180 minutos semanais de TDCo e a 90 minutos semanais de Técnicas de Improvisação, embora se tenha conhecimento que todas as alunas da turma tenham realizado por completo o horário escolar.

A escolha desta faixa etária deveu-se ao facto de se desejar trabalhar com adolescentes que tivessem as bases das componentes técnicas adquiridas para se poder usufruir ao máximo da expressividade como mote para o estudo. Sabe-se que a adolescência é uma das etapas do desenvolvimento humano que se estabelece entre a infância e a idade adulta, e onde decorre a puberdade, correspondendo a uma etapa da vida mais intrincada na medida em que existem variadas transformações do foro fisiológico, mental, emocional e comportamental para as quais o indivíduo está em constante adaptação. Esta etapa decorre, de acordo com a Organização Mundial de Saúde entre os 10 e os 19 anos. Spano (2004), refere que são várias as influências exteriores às quais os adolescentes estão expostos, tais como: familiares, comunitárias, religiosas, relações interpessoais com os pares, media e redes sociais, e eventos mundiais. A adolescência está dividida em três fases: a inicial, a média e a final. Uma vez que a adolescência inicial ocorre entre os 11 e os 14 anos, e a adolescência média decorre entre os 15 e os 16 anos, considerou-se que a maioria do público-alvo se encontrava na fase final da adolescência inicial, quando sucedeu a investigação. Esta fase, segundo Spano (2004), acontece em 5 eixos: procura pela independência, interesses futuros e desenvolvimento cognitivo, sexualidade, alterações físicas, e percepção pessoal e social. De acordo com Amaral (2007, p. 5):

Todas essas mudanças na anatomia e na fisiologia são, geralmente, acompanhadas de mudanças comportamentais. A puberdade (...) é identificada pelo mundo dos adultos como o momento em que o adolescente precisa começar a assumir outro papel social, o que implica novas responsabilidades e posturas frente à vida. Como essas mudanças ocorrem de uma forma muito rápida, o adolescente pode se sentir bastante confuso, cheio de dúvidas e ansiedades com relação ao que a sociedade espera dele.

A autora, refere ainda que esta fase é caracterizada por várias “perdas” e que “dependendo do suporte dado pela estrutura social e familiar, podem ser vivenciadas como uma grande crise, que os autores costumam chamar de “crise da adolescência”.” (Amaral, 2007, p.5)

Tendo em conta a faixa etária em que decorre a adolescência, importa frisar que coincide com a maior parte da vida académica dos alunos e do público-alvo em questão, ocorrendo, portanto, na época em que a intensidade de treino/ensaio e respetiva exigência, é maior.

Na perspetiva psicossocial, há que ter em consideração que havendo alterações físicas e hormonais, a flutuação do humor poderá ser maior, juntamente com o facto de haver algumas frustrações relativamente ao próprio corpo. O facto de o aluno no EAE em dança ter

de lidar constantemente com a ferramenta espelho nas aulas, poderá não ajudar. Embora o público-alvo se tenha mantido o mesmo do início ao fim do estágio curricular, houve algumas oscilações no percurso das alunas devido a dificuldades emocionais. No início da segunda parte da lecionação autónoma do estágio percebeu-se que a A8 apresentava sinais de quem possuía um distúrbio alimentar, que foi imediatamente sinalizado à professora cooperante e aos seus pais, e encaminhada para profissionais da área; assim como, a A7 demonstrava algumas dificuldades emocionais, também ela acompanhada por especialistas. Estes fatores trouxeram uma dificuldade acrescida à aplicação do estágio, na medida que se acredita que influenciou não só a aprendizagem das alunas em questão como da restante turma, assim como, trouxe variações na sua confiança e motivação.

## 2. Pertinência do Estudo

As aulas de dança, em particular de TDC, compreendem uma atividade física muito complexa que alia a vertente mecânica (técnica) e a vertente expressiva, verificando-se uma potente dualidade que visa melhorar a qualidade artística dos alunos. De acordo com Mortari e Batalha (2016, p.14):

Os estudos sobre Dança desenvolvidos nesta primeira década do século XXI vêm corroborar o que muitos criadores e bailarinos vivenciam, no desenvolver das suas obras e trabalhos: a complexidade de um fenómeno que permite integrar, técnica e sensibilidade, razão e emoção, o singular e o global, a diversidade na unidade (Bernard, 2001; Greiner, 2009; Louppe, 2012; 2007).

Embora se trate de duas componentes que se deveriam desenvolver e explorar em conjunto, tem-se verificado uma valorização acrescida quanto à componente técnica relativamente à componente expressiva nas aulas de TDC. Esta ocorrência poderá estar relacionada com a 'obrigação' que os docentes sentem em cumprir um determinado currículo escolar de modo a ensinar e completar os programas da instituição, ou inclusive, com o deslumbramento que os alunos têm pela quantidade em detrimento da qualidade. Por exemplo, muitas vezes os alunos ambicionam levantar mais a perna no *grand battement* prejudicando a sua postura, e/ou fazerem mais *pirouettes* num exercício de centro não as realizando corretamente. Isto não significa que não deverão elevar o seu nível técnico executando os movimentos de forma mais ampla, mas sim equilibrar a qualidade e quantidade aplicando numa boa gestão ao longo da aula e transportando esse equilíbrio para as suas carreiras. Neste sentido, de acordo com Beiswanger (1962), segundo Pinto (2016, p. 16):

Dance is not just muscular [...] Strictly speaking, then, dances are not made out but upon movement, movement being the poetic bearer, the persistent metaphor, by which muscular material is made available for the enhanced, meaningful and design going-ons that are dance.

Outra questão que se tem verificado e que inclusive fora apontada, também, pelo Mestre Pinto (2016), e que se tem revelado ao longo do percurso académico e profissional, é de que os *port de bras* são um elemento muito importante e complexo nas várias técnicas de dança clássica e que deveriam ter mais ênfase nas aulas regulares, não só pela sua parte artística como pela sua pertinência técnica especialmente quanto à coordenação dos movimentos entre os membros inferiores e superiores promovendo a eficácia exigida pelo movimento.

O foco deste estágio residiu em aliar a componente expressiva à técnica, desenvolvendo ambas como veículo promotor da qualidade artística dos alunos. Pretendeu-se, portanto, compreender se seria possível potenciar a expressividade dos alunos através do uso de várias ferramentas pedagógicas, mas especialmente através do uso do 1º *set* *Port de Bras de Cecchetti*. Não só pela sua inegável qualidade expressiva, como pela sua complexidade técnica, como pelos princípios utilizados poderem ser transportados para outros exercícios da TDC bem como para a realização de coreografias e de estudos de repertório clássico, e para outras unidades curriculares.

A finalidade deparou-se com a utilização do primeiro *set* (os primeiros quatro *port de bras*) dos *Port de Bras de Cecchetti*, num *build-up* ao longo das aulas de TDC, como *set exercise*, mas, pensando, também, nesta abordagem como movimento complementar de outros exercícios, enfatizando o imprescindível bom uso da respiração, da projeção/intenção do movimento e da movimentação da cabeça e foco/olhar, como elementos determinantes para a promoção da expressividade dos alunos.

Tendo em mente que as qualidades e componentes que se pretendem desenvolver na prática pedagógica nas aulas de dança são a ligação e o equilíbrio entre as componentes técnicas e as componentes expressivas, e, supondo que poderia haver alguma ligação entre a relação pedagógica previamente estabelecida e as estratégias a implementar, julgou-se pertinente colocar em prática esta questão através de uma investigação ação qualitativa.

---

<sup>2</sup> *Set*: exercício fixo, imutável. Atribuído a determinada autoria e por esse motivo não deve/pode ser alterado.

### 3. Objetivos gerais e específicos

A investigação ação que se pretendeu realizar, pretendia compreender, na prática, a pertinência da ênfase da expressividade nas aulas de TDC de modo a promover a formação completa dos alunos do EAE.

A expressividade é, no fundo, a componente capaz de estabelecer comunicação com o público aquando do visionamento de um espetáculo, por exemplo. Sendo determinante no processo de comunicação, crê-se também determinante no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o principal objetivo do estágio em questão consistia em:

- ⇒ Enriquecer o processo de ensino-aprendizagem potenciando a expressividade, na prática pedagógica de TDC.

Os objetivos específicos relativamente ao tema determinado e aliados ao objetivo principal, foram:

- Utilizar o primeiro *set* do *Port de Bras de Cecchetti* como potenciador da expressividade e como componente que engloba as características referenciadas na alínea seguinte;
- Enfatizar a respiração, a projeção de movimento e a movimentação da cabeça/olhar como estratégias da *práxis* pedagógica;
- Compreender se o primeiro *set* *Port de Bras de Cecchetti* é uma boa estratégia pedagógica, e utilizar os seus princípios como fonte de inspiração para realização de outros exercícios e coreografia de TDC;
- Consciencializar os alunos para a interdisciplinaridade das aprendizagens técnico-expressivas e incentivá-los para a sua aplicação noutras disciplinas/coreografias;
- Melhorar a intervenção pedagógica do investigador.

## Capítulo II – Enquadramento Teórico

### 1. Definição de Conceitos Operacionais

O presente relatório de estágio e respetivos objetivos, alicerçam-se em três conceitos cuja definição se julga pertinente para melhor se enquadrar o que se pretendeu aprofundar no decorrer da investigação ação. Referindo-se, portanto, aos conceitos de expressividade, qualidade artística e *port de bras*.

#### 1.1. Expressividade

A expressividade, palavra comumente utilizada na área da dança, relaciona-se com a expressividade física, designando-se por a capacidade que os indivíduos desenvolvem, no sentido de transmitir o que pretendem comunicar através da sua fisicalidade, do seu movimento. De acordo com Matsumoto (2009) corroborado por Pinto (2016), a expressividade ou o *expressive behavior* resulta de qualquer ação de um indivíduo que tenha como objetivo comunicar com outro, particularmente se se tratar de emoções, desejos ou intenções de quem se exprime. A expressividade adquire, neste caso, um sentido estilizado cuja função assenta na conexão que se estabelece, ou que se pretende estabelecer, com o público. Trata-se, portanto, da transmissão de uma mensagem através do movimento.

#### 1.2. Qualidade artística

A qualidade artística é um conceito cuja definição suscitou alguma dificuldade devido, em parte, à dissonância entre autores. No contexto deste relatório de estágio, entende-se que a qualidade artística se trata do aprimoramento do equilíbrio entre as componentes técnicas e as componentes expressivas que se vão trabalhando e desenvolvendo ao longo de todo o percurso académico e profissional, juntamente com o contributo singular que o indivíduo lhe confere. Trata-se de uma aptidão que o bailarino/aluno tem, que o faz 'ir além' do que aprendeu, apropriando-se dos elementos técnicos e expressivos tornando-os em algo seu, único. Gerando, assim, uma comunicação que ressoa no público – que se conecta, que se faz sentir – de forma 'mágica'. Pode ser confundido com expressividade, porém é algo que alia as componentes expressivas, com componentes técnicas, componentes musicais, carisma e reconhecimento.

#### 1.3. *Port de Bras*

Importa definir o *port de bras*, uma vez que este conceito tem uma dupla leitura: poses dos braços em posições estáticas; e o percurso realizado pelos braços que implica movimento e deslocação dos membros superiores, utilizando dinâmica, coordenação e outros fatores que articulados conferem leveza, expressão e ainda eficácia artística e funcional ao movimento. A

definição de *port de bras* que se pretendeu abordar e aprofundar na investigação-ação refere-se à segunda opção, coligando o movimento com a respiração, qualidade e projeção do movimento, movimentação da cabeça e do olhar/foco, aliadas à expressividade que o bailarino/aluno lhe confere.

## 2. Expressividade em dança

A expressividade, no contexto do estágio relatado, refere-se à mensagem que os bailarinos/alunos transmitem através do movimento utilizando o corpo como ferramenta de comunicação. Tratando-se, portanto, de uma expressividade estilizada dado que é possível ser trabalhada e desenvolvida na indagação da qualidade artística. Neste sentido, de acordo com Bauman & Carvalho (2005, p. 68):

O corpo arte é a manifestação final da dança, produto da aprendizagem e do treinamento do gesto técnico, que exige daquele que dança esforço, disciplina, dor e sacrifício (...) e também da sensibilidade de expressar seus sentimentos por meio da arte da dança.

Debruçando-se, também, sobre a questão da expressividade, Leite (2013) refere a existência de uma certa divergência entre os conceitos de expressão gestual ou natural, aquela que é praticada no quotidiano de acordo com as vivências experienciadas, da expressão estilizada ou tecnicamente trabalhada, no sentido que uma coreografia só assim poderá ser designada se houver movimentos (gestos) memorizados, que ao serem trabalhados suportam diversas aceções na sua parte expressiva. Mortari e Batalha (2016) referem, ainda, a existência de múltiplos sentidos e significados atribuídos à dança, que estão dependentes do contexto e da cultura em que se inserem, devido à diversidade e multiplicidade dos seus gestos técnicos, formas e movimentos. Também aportam a questão dos elementos que a dança alberga como as componentes técnicas e as componentes artísticas, lembrando que: “(...) este corpo que Dança comunica, agencia, constrói, desconstrói e volta a fazer-se, continuamente, explorando as fronteiras de suas possibilidades.” (Mortari & Batalha, 2016, p. 14).

As perspetivas acima mencionadas vão ao encontro de que a expressividade pode ser potenciada e desenvolvida no contexto profissional e no contexto de ensino-aprendizagem, suportando o objetivo que se pretende colocar em prática: potenciar a expressividade no contexto de aula de TDC. No entanto, a expressividade não advém apenas do que se desenvolve no contexto de aula/ensaio, estando, também, dependente do *background* que os indivíduos possuam quer a nível de vivências profissionais como pessoais, somando-lhe a

sua 'personalidade'. Acredita-se que do mesmo modo que os métodos de ensino e as interações entre professor/aluno e aluno/colega influenciam o seu processo de aprendizagem, que a interação que o indivíduo vai desenvolvendo com o seu meio ambiente e dentro das suas relações inter e intrapessoais (dentro e fora do contexto de ensino), vai permitindo a construção de um amplo conhecimento repleto de simbolismos e significados intrínsecos ao seu 'eu', sendo, inevitavelmente, parte constituinte do seu *background*, da sua expressividade e criatividade. Por exemplo, ao observar-se um corpo de baile, apesar de os bailarinos coreograficamente executarem de igual forma, a sua expressividade (mesmo estilizada) será de algum modo particular, dando o seu 'cunho pessoal' ainda que involuntariamente. Neste sentido, Siqueira & Siqueira (2004, p. 64) referem que os bailarinos "(...) imprimem as suas marcas corporais aos movimentos que fazem - afinal, emprestam os seus corpos para executar as peças"; e, ainda, na visão de Bauman e Carvalho (2005), de acordo com Leite (2013, p.19) "não é possível proceder à dissociação entre o corpo que dança e o corpo que vive, já que o bailarino ao dançar carrega a sua experiência de vida, vivendo, assim, a sua própria história."

Aglomerando a esta ideia, Mortari e Batalha (2016) reforçam que o corpo no contexto da dança se trata de um corpo dinâmico em constante exploração, que facilmente encontra novas respostas no movimento e na expressividade que, por vezes, provêm das vivências do passado. E que a surpresa e a imprevisibilidade desses momentos trazem algo de belo, no sentido de causar uma certa superação que se projeta no futuro quanto ao seu prazer de dançar. No âmbito do estágio realizado, uma das componentes que se pretendeu trabalhar, ainda que de forma menos relevante, foi o uso da exploração como ferramenta pedagógica para potenciação da expressividade do movimento dos alunos, por se considerar pertinente a sua aplicação nas aulas de TDC, criando uma transdisciplinaridade entre as várias disciplinas do EAE, e na tentativa de criar um ambiente seguro para os alunos envolvidos.

A dança está muito associada à constante exploração e sucessivas aprendizagens, assim como à memorização e ao aprimoramento dos movimentos através das suas vertentes técnico-expressivas. Existe uma forte ligação entre estes dois elementos embora facilmente se denote uma valorização extra do gesto técnico e de o aprimorar antes de se desenvolver a parte expressiva. Segundo Xarez (2018, p. 129), a sobrevalorização da componente técnica em comparação com a componente artística, poderá causar inibição na expressividade dos envolvidos:

Esse tecnicismo, ou seja, quando se confundem meios com finalidades e a técnica passa a ser um fim em si mesmo, pode de facto ser inibidor da expressão e criatividade. A dança não pode ser um desfile de habilidades técnicas (...). O

virtuosismo técnico terá sempre espectadores mas pede-se que a dança, tal como a música, seja um pouco (de preferência, muito) mais do que isso.

Esta visão levanta uma questão: é possível dissociar completamente a componente técnica da componente expressiva? Esta questão é igualmente levantada e, de certo modo defendida, por Silva & Schwartz (1999) na realização do seu estudo “A expressividade na dança: Visão do profissional”. As autoras questionaram vários professores de dança de zonas diferentes do Brasil, acerca da importância da expressividade nas aulas de dança, que estratégias utilizavam para a desenvolver nas suas *práxis* e se consideravam que a parte técnica e artística deveriam/podiam ser dissociadas.

Ao debruçar-se sobre o assunto e após reflexão e a leitura do documento, acredita-se que não se deva dissociar (completamente) a expressividade das componentes técnicas, uma vez que se julga que existem componentes que estão presentes tanto num campo como no outro, como é o exemplo da qualidade do movimento, dinâmica, musicalidade, projeção, movimentação da cabeça e olhar/foco. Todavia, compreende-se que ao ensinar/aprender um novo exercício, elemento técnico e/ou coreografia, o foco do professor e dos alunos seja primeiramente a memorização dos elementos técnicos, e posteriormente o aperfeiçoamento das restantes componentes. Apesar do destaque ser a memorização, este não deve anular a existência da expressividade e sua essencial conexão com a parte técnica. E, dada a faixa etária do público alvo, considera-se que cabe ao docente manter esta pertinente relação entre componentes técnico-expressivas, para que não se sobrevalorize uma componente em prol da outra, pois acredita-se que é através do equilíbrio destes elementos e da apropriação e utilização que o indivíduo faz da sua aprendizagem, que se obterá a qualidade artística. Neste sentido, foi algo que se teve em conta durante o decorrer do estágio como se poderá verificar posteriormente no capítulo IV.

Vários autores referem a pertinência da diferenciação entre ação - o indivíduo sentir e compreender o que se está a fazer - e a ‘cópia’ - o indivíduo limitar-se a copiar a forma do movimento. Lehman (2017), afirma que à semelhança do teatro pós-dramático, o que melhor caracteriza a dança é a energia que articula, no sentido de se experienciar uma ação concreta e não uma ilustração de algo, associando a energia e intenção do movimento à realização da ação, distinguindo-se.

Deste modo, considera-se que a dança é a junção de vários aspetos e que articula várias intenções, desde executar corretamente o movimento pedido pelo(a) coreógrafo(a)/professor(a), a fazer o público ‘sentir’ o que se pretende transmitir emocionalmente, a nível expressivo, tudo de forma equilibrada.

Ao abordar-se o conceito de expressividade, considerou-se necessário listar as suas possíveis camadas, antevendo que se tratando de um assunto subjetivo, naturalmente a lista ficaria incompleta. Assim, selecionaram-se as seguintes componentes, tendo sempre presente que outras haveria e que poderiam ser estudadas posteriormente:

- ⇒ Movimento respirado/respiração;
- ⇒ Projeção/intenção do movimento;
- ⇒ Qualidade do movimento;
- ⇒ Musicalidade;
- ⇒ Olhar/foco e movimentação da cabeça;
- ⇒ Motivação e autoconfiança.

A motivação e a autoconfiança são componentes que embora não se considerem elementos constituintes da expressividade, a influenciam diretamente. A motivação, especialmente a intrínseca, resultará numa fonte de vontade própria para alcançar determinados objetivos. E a autoconfiança porque quanto mais confiante se sentir o indivíduo, mais facilidade terá em expressar-se, ‘oferecer’ algo a quem o observa. Acerca deste aspeto - de o bailarino ‘oferecer’ algo ao público - o autor Peter Brook na sua obra “The Empty Space” refere precisamente que o ato do teatro, tal como da dança, trata-se de um veículo que carece de um autodescobrimento e autoexploração constantes, uma vez que tanto o ator como o bailarino, são a sua própria ferramenta de trabalho. Pois, “His hand, his eye, his ear, and his heart are what he is studying and what he is studying with.” (Brook, 1996, p. 71). Ainda nesta ótica, o autor refere que a comunicação que se estabelece entre o *performer* e o público, acaba por se qualificar como um presente:

(...) the actor does not hesitate to show himself exactly as he is, for he realizes that the secret of the role demands his opening himself up, disclosing his own secrets. So that the act of performance is an act of sacrifice, of sacrificing what most men prefer to hide—this sacrifice is his gift to the spectator.

(Brook, 1996, pp. 71 e 72)

Considerando esta perspetiva acerca da comunicação que se estabelece entre bailarino e observador, e somando-lhe os fatores que possam influenciar a expressividade dos indivíduos e respetiva indagação, surge a necessidade dos alunos envolvidos no estágio se sentirem seguros, motivados e confiantes para poderem explorar a sua ferramenta de estudo, o próprio corpo, e, generosamente, ‘oferecer’ e partilhar com a estagiária (e não só) a sua expressividade. Por esse motivo, considerou-se que tanto a motivação como a autoconfiança

pudessem ser listadas como uma ramificação que influencia a expressividade. E embora não tenha sido o foco deste relatório de estágio, verificaram-se várias oscilações no percurso do público-alvo que podem ser apuradas mais à frente.

Regressando às possíveis camadas da expressividade, devido às características que o estágio curricular alberga e ao questionar-se o que poderia ser trabalhado para auxiliar quanto à expressividade dos alunos da turma do 4º e 5º ano do EAE da Ca.DA Escola, e uma vez que se pretendeu utilizar o 1º set do *Port de Bras de Cecchetti* enquanto ferramenta expressiva e pedagógica, optou-se por afunilar as componentes da expressividade em três: movimento respirado, projeção/intenção do movimento, e movimentação da cabeça e olhar/foco. Estas componentes expressivas são, também, aspetos basilares do *Port de Bras* em questão.

Embora o destaque da investigação tenha recaído sob as três componentes acima referidas e que serão aprofundadas de seguida, inevitavelmente, acabou por se dar atenção também à musicalidade e à qualidade do movimento, tentando gerar um ambiente de segurança para que os alunos se sentissem confiantes e seguros.

Em suma, todos os seres humanos são naturalmente expressivos e, ao abordar-se a expressividade em dança, esta além de ser uma expressividade estilizada, está dependente do *background* do indivíduo e da sua motivação e autoconfiança. Crê-se, portanto, indispensável que esta seja explorada ao longo de todo o percurso académico-formativo dos alunos, não só para que ampliem o conhecimento acerca da sua ferramenta de trabalho – o corpo, como também possam sentir-se seguros e aprofundem a sua qualidade artística.

### 2.1. Respiração - movimento respirado

“O acto respiratório é, sem dúvida, uma das raras situações em que é possível abordar experimentalmente a dualidade da plenitude e do vazio e convertê-la numa escolha do corpo na dança” (Louppe, 2012, p. 97).

A respiração é um conceito bastante pertinente na área da dança, pois permite enfatizar de diferentes modos o movimento que esteja a ser executado no momento, além da sua óbvia pertinência na sobrevivência humana e oxigenação do corpo e trocas metabólicas ao nível do tecido muscular estriado esquelético. Neste contexto específico, o termo respiração adquire um paralelismo com ‘movimento respirado’, tratando-se de uma ferramenta para imprimir um aspeto expressivo, e que está intimamente ligada à amplitude que se pretende conferir ao movimento. Quando um bailarino necessita de criar uma interpretação coreográfica mais ‘ansiosa’, o próprio movimento transformar-se-á em algo mais tenso, curto e rápido, criando variedade rítmica na respiração propositadamente. Por outro lado, ao dançar-se uma

coreografia 'redonda e grande', o ritmo respiratório será mais calmo, longo e ajudará a que o próprio movimento adquira estas características tornando-o inclusivamente mais amplo.

A respiração ganha relevância não só quanto à parte técnica, mas também quanto à parte expressiva, na medida que, Karin (2016) refere que a respiração está interligada com as emoções e o movimento, e que estes aspetos se influenciam. A autora menciona que a utilização da exploração de várias relações entre a respiração e o movimento, poderão enaltecer a expressividade e libertar tensões físicas e emocionais. Tal é o caso dos jovens bailarinos, que frequentemente sustentam a respiração enquanto dançam, criando algumas tensões faciais especialmente quando o exercício ou a coreografia exigem uma maior oxigenação. A autora ainda alerta para a congruência do uso da imagética nas aulas de dança visando aumentar o vocabulário dos alunos, aliando a respiração com a imagética para potenciar a expressividade. Estes são dois aspetos que foram tidos em conta no decorrer do estágio.

Quanto à imagética, de acordo com Franklin (2014), a respiração é uma imagem muito pertinente, que está relacionada com a fluidez do movimento e que, imaginativamente se pode enviar (a respiração) para qualquer parte do nosso corpo seja dentro ou fora dele. Quando se suspende a respiração, o movimento deixa de ser fluido movendo-se com restrições, podendo-se dizer que a respiração ajuda a criar drama e numa perspetiva expressiva poderá retratar um estado de mente, indo ao encontro da perspetiva de Karin.

Pegando na questão da respiração ajudar a criar drama e a enfatizar a expressividade pretendida, Pais (2014, p. 184) apresenta uma perspetiva enquanto comunicação entre intérprete e público:

Trata-se de uma respiração “mesmo”, na medida em que existe uma atmosfera de afectos com a qual existe troca, instalada por um ritmo de expansão e contração, sentido e escutado pelo corpo como um todo. Tal como acontece com a metáfora do oceano, os padrões rítmicos do processo fisiológico da respiração são invocados, porquanto a sua cadência e frequência de repetição se assemelha à expressividade rítmica dos afectos.

A autora pretende consagrar a imagem da relação que se estabelece entre público e ator através da metáfora de o público ser um oceano, que estabelece uma ligação com o que está a assistir (espetáculo). O que importa retirar deste exemplo, é que a respiração é uma ferramenta com a possibilidade de criar essa ligação, essa conversação que se pretende estabelecer entre obra artística e público. Julgando-se, portanto, pertinente trabalhar este aspeto nas aulas de TDC, como ferramenta complementar para potenciar a expressividade.

Neste prisma, também Louppe (2012, p. 94) refere que “A prática (informada) da respiração prende-se com as necessidades e as qualidades do movimento”, perspetivando que a consciência da respiração em várias técnicas de dança, nomeadamente de dança moderna e contemporânea, tem permitido a descoberta de novas formas de se movimentar, mas, especialmente, de se interpretar/expressar. Para tal, utiliza várias imagens na sua descrição, porém duas fixaram-se: a imagem do ‘corpo sem órgãos’ que se pode expandir e encolher conforme o que for ambicionado; e, a relação estabelecida entre a apneia dos intérpretes de “Waterproof” de Daniel Larrieu (espetáculo dançado dentro de uma piscina) e o público; ambos os exemplos demonstram, significativamente, que a respiração é uma componente capaz de estabelecer um meio de comunicação entre quem dança e quem observa; completando: “Observa-se, uma vez mais, que um recurso pacientemente atualizado e aplicado pela modernidade se tornou (...) um material directamente expressivo” (Louppe, 2012, p. 100).

O motivo pelo qual se optou pela respiração/movimento respirado como ferramenta complementar para aprofundar ao longo do estágio, está precisamente relacionado com o facto de se sentir que a respiração influencia diretamente a qualidade do movimento, a sua projeção, a expressividade e a repercussão que terá para o público. Além de ser inegavelmente um dos alicerces do *Port de Bras de Cecchetti*.

## 2.2. Projeção/intenção do movimento

“O que diferencia um movimento de outro não é tanto a articulação das várias partes do corpo envolvidas, mas a diferença de intensidade de energia.” Yvonne Rainer (Louppe, 2012, p. 167)

Além do movimento respirado, a projeção do movimento torna-se imprescindível acerca da expressividade na procura da qualidade artística, dado que se trata da energia conferida que o corpo emana para ‘chegar’ aos que o observam e da intencionalidade do movimento/ação. Relativamente à intenção do movimento, que se crê intimamente relacionada com a projeção e energia com que se projeta, Franklin (2014) refere que a intenção é o início de cada movimento. Que o facto de se pensar numa parte do corpo e de se ter a intenção de a mover em qualquer direção do espaço, esta irá criar energia que suportará o movimento nessa direção, projetando-o pelo espaço. Franklin também refere a importância de se antecipar o movimento, pensado-se no que se pretende fazer antes de efetivamente realizar a ação. Segundo o autor, ao antecipar-se o movimento mentalmente, está-se a poupar esforço físico na ação e a mover-se com precisão, clareza e controlo. Por exemplo, se determinado aluno/bailarino não consegue realizar uma *pirouette en dehors* de 4ªp (posição) *croisé*, é provável que esteja relacionado com a falta de informação e

antecipação em algum momento da volta e/ou em alguma parte do corpo. Este é um dos aspetos no qual, por vezes, se observa alguma lacuna nos alunos, o que é muito frequente quando há menos consciência do próprio corpo por se movimentarem com base na forma visual e não na sensação física.

Talvez se pudesse/devesse distinguir entre intenção, energia e projeção, no entanto, para o contexto deste estudo considerou-se adequado criar um tópico onde se pudesse referir estes três elementos simultaneamente, dado que estão interligados e que, para poder haver projeção do movimento no espaço, este não acontecerá sem que haja primeiramente a intenção de o fazer. Ilustrando, ao se idealizar que o movimento do braço ‘toca’ na parede que está a 4m de distância, naturalmente a intenção de chegar à parede fará com que a energia projete o movimento mais longe do que se se pensasse em levantar apenas o braço. Assim, julga-se pertinente aplicar a imagética não só para a aprendizagem do *Port de Bras de Cecchetti* como para potenciar a expressividade na medida que permite aos alunos idealizarem determinada intenção, podendo-a antecipar e realizá-la com base na sensação de ‘chegar longe’.

Duarte (2020, p. 40), ao abordar a temática “Presença em Palco”, perspetivou que se trata de uma competência performativa essencial, necessária de ser explorada e desenvolvida nas aulas de Técnica de Dança, seja Clássica ou Contemporânea, indo ao encontro do que se pretende abordar. O autor sintetizou com base na sua pesquisa aprofundada, e “ainda que de forma genérica e forçosamente incompleta”, as componentes da presença em palco; das quais se destacam e retiram para o interesse do presente relatório a energia, o foco/uso do olhar, a intenção e projeção, e o uso da respiração.

A projeção do movimento não só se manifesta como presença e interpretação (componentes artístico-expressivas), como também pela energia e intenção que se imprime ao gesto. No entanto, há que ter atenção pois o corpo exprime o que a mente pensa mesmo que involuntariamente. Ou seja, se num exame de TDC o aluno tiver em mente uma qualquer preocupação, será essa a mensagem que transmitirá ao público/examinadores. Do mesmo modo que se o aluno estiver preocupado porque na *promenade attitude en dedans* desequilibra-se sempre, naturalmente a mensagem que estará a transmitir ao corpo (a intenção que está a antecipar) é a do desequilíbrio. Esta questão é válida tanto nas componentes técnicas (desequilíbrio) como nas componentes expressivas (transmitir preocupação). E é através deste jogo entre a consciência da intenção que se pretende incutir que se enriquece o movimento com projeção no espaço. Ao ganhar-se consciência disso e ao poder-se trabalhar no contexto de aulas de EAE, recorrendo ao uso da imagética, possibilita-se o desenvolvimento da capacidade expressiva do intérprete/aluno/bailarino.

### 2.3. Movimentação da cabeça e do foco/olhar

A movimentação da cabeça e o foco/olhar são reflexo das componentes artísticas e técnicas na dança, dado que são aspetos úteis e repletos de simbolismo, assim como de convenções relacionados com o método de ensino que se esteja a trabalhar ou com a expressividade. Numa perspetiva mais técnica, a importância da movimentação da cabeça e do foco/olhar relaciona-se com a primazia da execução do movimento: pegando novamente no exemplo da execução de uma *pirouette en dehors* de 4ª *croisé*, um dos aspetos a ter em atenção é o foco e a rápida movimentação da cabeça permitindo direcionar o corpo para o ponto no qual se deseja terminar o movimento. Os olhos são um dos elementos fundamentais para o equilíbrio e para a movimentação, pois transmitem várias informações ao cérebro acerca do espaço, do equilíbrio, entre outros. A movimentação da cabeça também é uma competência que traz algumas convenções de acordo com a técnica/coreografia que se esteja a abordar. Por exemplo, no método Barbara Fewster, a cabeça - consoante o género do aluno - deverá ter uma movimentação e inclinação específicas de acordo com o movimento que esteja a ser executado. Se se realizar um *battement tendu devant*, a cabeça deverá estar rodada  $\frac{1}{4}$  para fora em relação à perna da frente; se executar o mesmo movimento ao lado, a cabeça deverá estar em frente; e se, por outro lado, executar o movimento atrás, a cabeça estará  $\frac{1}{4}$  de volta rodada para o lado da perna de trabalho (perna que se está a movimentar) e inclinada ligeiramente para a frente.

Além da questão dos códigos motores dos métodos de TDC, existem determinadas imagens diretamente relacionadas com aspetos emocionais e com a transmissão de sensações e simbolismos, recorrendo-se, assim, muitas vezes à pantomima<sup>3</sup>.

O olhar e a movimentação da cabeça estabelecem a comunicação com o público, adquirindo estes a 'pele' de 'ator principal' na condução da cena. De acordo com Franklin (2014, p. 256) a expressividade é primeiramente reconhecida no rosto do indivíduo: "One of the first places you ever recognize emotion in another person is in the face. Early after birth, babies can react to and recognize facial expression". Se tal se sucede no quotidiano, na dança ainda que a expressividade seja estilizada, decorre o mesmo processo. Ao observar-se um bailarino a dançar, o seu olhar e a intenção do mesmo, vão fazer com que o espetador se foque no movimento/momento que o bailarino/coreógrafo pretende. Por exemplo, se um bailarino de dança contemporânea ao realizar uma coreografia enfatizando os braços, poderá conferir à coreografia diferentes leituras consoante a utilização do seu olhar/foco: o público terá uma leitura se o bailarino estiver a olhar para a movimentação dos seus próprios braços; e terá outra leitura se ao executar a mesma coreografia, o bailarino estiver a olhar para o

---

<sup>3</sup> Pantomima: uso do gesto e posturas que exprimem sentimentos, emoções, sensações e ideias. Muito recorrente nos bailados de Dança Clássica.

público. Inevitavelmente, e ainda que de forma subjetiva, a utilização do olhar/foco contribuem para diferentes interpretações dos movimentos dançados.

“In daily life and in theater, gesturing happens much more in the upper body. An audience may react strongly to any expressive motion in the hands, arms, and face.” (Franklin, 2014, p. 256) Tratando-se de um projeto de estágio que visa abordar a expressividade nas aulas de TDC, e sendo um elemento pertinente para a consolidação técnica do método abordado pela escola cooperante, julga-se relevante enfatizar nas aulas de EAE o uso desta ferramenta, criando não só exercícios que reforcem o seu uso como apelando à sua pertinência.

### 3. Técnica de Dança Clássica: diferentes escolas - breve contextualização

A dança clássica surgiu antes do século XVI embora tenha sido no século XVII através do Rei D. Luís XIV (1638-1715) – conhecido por Rei Sol – que se instaurou a prática da dança na sua corte. Segundo Durante (2018, p. 15):

In 1661, Louis XIV founded the Académie Royale de Danse. Led by 13 prominent ballet masters, the academy standardized and codified practices in court dance. Just eight years later, the Académie Royale de Musique, also known as the Opéra, was established, which incorporated singers, musicians, and dancers from the Académie Royale de Danse. It was here that ballet dancer and teacher Pierre Beauchamp first defined the five positions of the feet—the first thing that every ballet dancer is taught to this day.

A técnica de dança clássica tem vindo a desenvolver-se e a estabelecer diferentes estilos/estéticas ao longo dos anos, e terá sido por volta do século XVIII “que a forma de dança teatral que hoje reconhecemos como Ballet, e o sistema de treino que lhe associamos – a *Danse d'école*, começa a emergir.” (Amorim, 2006, p. 33) O conceito de *Danse d'école* refere-se à escola formativa, cujo método e rigor formam bailarinos clássicos profissionais. Segundo consta, foi Carlo Blasis através das suas obras *Elementary Treatise upon the Theory and Practice of the Art of Dancing* (1820) e *Code of Therpsicore* (1828) que compilou a técnica de *Danse d'école*. Cecchetti e Bournonville foram notáveis no desenvolvimento e sistematização desta técnica posteriormente.

As influências dos mestres de bailado entre si e a propagação e desenvolvimento da técnica de dança clássica por todo o mundo, e de acordo com a sua geografia e política, fez emergir diferentes escolas cujos códigos motores e nomenclatura se diferenciam em determinados aspetos, apesar das múltiplas e semelhantes influências entre elas. Embora

existam diferentes métodos e sistemas de ensino, todas as escolas estão bem estruturadas e poderão formar brilhantes bailarinos, das quais se destacam:

- Escola francesa (École française);
- Escola dinamarquesa (Bournonville);
- Escola italiana (Cecchetti);
- Escola inglesa (Royal);
- Escola russa (Vaganova);
- Escola americana (Balanchine).

Apesar dos diferentes métodos, que diferem em questões de pormenor e não tanto nos elementos de âmbito estruturante, a Técnica de Dança Clássica é considerada uma técnica consolidante para quem pretenda seguir profissionalmente a área da dança, independentemente da sua vertente, na medida que fomenta as bases necessárias para a aprendizagem de outras técnicas de dança. A forte promoção de coordenação, força, musicalidade, resistência, flexibilidade, amplitude de movimento, agilidade mental e memorização, aliadas à qualidade implementada no movimento e expressividade, são componentes consolidantes desta técnica que se pretendem promover no EAE. Contrariamente à técnica de dança contemporânea, a TDC decorre apenas no plano vertical. As aulas são estruturadas com base em 4 grandes blocos, que por norma seguem esta ordem: barra, centro, saltos e pontas, sendo o último bloco trabalhado ou não, consoante a tipologia e os objetivos da aula.

Na Ca.DA Escola, como grande parte dos docentes que lecionam TDC tiveram contacto com o método Barbara Fewster no seu processo académico-profissional, este é o método maioritariamente utilizado no programa escolar. Porém, sempre que se verifica necessidade, recorre-se a normas e códigos motores de outros métodos, como por exemplo a utilização das cabeças do método Vaganova.

A pedido de Wanda Ribeiro da Silva<sup>4</sup>, Barbara Fewster<sup>5</sup> em parceria com a ESD, a EDCN (Escola de Dança do Conservatório Nacional) e em colaboração com British Council, criou uma metodologia específica de TDC para os corpos dos alunos e bailarinos portugueses que chegou a ser implementada na EDCN sob a direção de Ana Pereira Caldas até 2004-2005 quando se optou por adotar estritamente o método Vaganova.

Esta técnica desenvolveu-se desde 1985, tendo sido escritos e desenvolvidos ao longo de alguns anos os cadernos de apoio designados por Programa de Técnica de Dança Clássica

---

<sup>4</sup> Wanda Ribeiro da Silva: foi um dos elementos fundadores da ESD e a primeira Presidente do Conselho Diretivo. Também foi professora na EDCN e quando estava em Inglaterra, fora aluna de Barbara Fewster.

<sup>5</sup> Barbara Fewster: bailarina no *The Sadlers Wells Theatre Ballet*, professora e metodóloga e, posteriormente nomeada diretora do *Royal Ballet School* em Londres.

e Pontas relativos aos 1º, 2º, 3º, 4º, e 5º anos, em 1986 [estudados ao longo das UC (Unidade Curricular) de Metodologias e Didáticas da Dança Clássica I e II)], com o intuito de proporcionar uma boa formação técnica e académica aos alunos envolvidos. Tendo em conta, que o percurso académico dos alunos, deverá ser bem estruturado de modo a desenvolver e fomentar a vontade de seguir um percurso profissional, promovendo a sua versatilidade e qualidade artística.

Para a concretização desta metodologia tão específica e completa, Barbara Fewster encontrou influências ao longo da sua vasta carreira e experiência, nas TDC da escola italiana – Método Cecchetti -, da escola russa – Vaganova – e da escola dinamarquesa – Bournonville. Segundo Amorim (2006, pp. 22-23):

O método Fewster é composto por 5 anos aplicáveis em condições excepcionais, isto é, quando os alunos que integram os diferentes anos reúnam condições ótimas para a aprendizagem e prática desta Arte. Cedo se verificou que nem todos os anos permitiam o cumprimento integral do “*sillabus*”/programa, levando a um desdobramento do mesmo, em tempo, alongando parte do programa para um 6º e mesmo, em alguns casos, um 7º ano. O curso da EDCN compõe-se em 8 anos. Os últimos anos foram propositadamente não abrangidos pelo método de forma a permitir um contacto dos estudantes com um leque de movimento e experiências já eventualmente mais próximas do registo profissional e menos “académico”, promovendo o contacto com outras perspetivas e outros sistemas de ensino. Para além disso “depois de 5 anos de ensino consistente com a metodologia de Barbara Fewster, as bases são suficientemente sólidas para permitir o contacto com outras abordagens, sem fazer perigar a definição” (Hurde, P. em entrevista 2005).

Conforme mencionado anteriormente, uma das influências encontradas no método Barbara Fewster é o método Cecchetti que surge várias vezes nos Programas devido ao uso e indispensável identificação dos *Port de Bras de Cecchetti*.

O contacto da estagiária com o 1º set *Port de Bras* em causa, deu-se na UC de Metodologias e Didáticas da Dança Clássica I, suscitando desde logo, a sua atenção para o exercício, que mais tarde se tornou um dos aspetos a desenvolver na sua investigação ação.

#### 4. *Port de Bras de Cecchetti*

O método Cecchetti, é um dos métodos possíveis de se aprender quando se estuda Dança Clássica. Enrico Cecchetti (1850-1928), bailarino, metodólogo e mestre, criou este método, também designado por escola italiana, tendo sido registado e publicado com a ajuda de Cyril Beaumont e de Idzikovsky em 1922 no livro “The Manual”. Cecchetti era reconhecido

como bailarino pela sua musicalidade, velocidade do trabalho de pernas (*batterie*), e qualidade e elegância do seu movimento. Foi um mestre requisitado para aulas particulares por excelentes bailarinos, dos quais se destacam: Anna Pavlova, Tamara Karsaviva e Vaslav Nijinsky. Tal como os outros métodos, pretende promover variadas qualidades nos alunos, assim como o equilíbrio, a força, a flexibilidade, a impulsão (*ballon*) e a amplitude.

The principle objective of the Cecchetti Method is to create high standards in the training of students to an exact science by imposing a formula, evolved over the years, to train the dancer. Proper training in the Cecchetti system will condition the dancer to withstand the pressures of public performance. It will also strengthen the dancer's muscles, tendons and nerves to readily respond to the requirements of the choreographer. (Ruemenapp, 1979, p. 19)

O método Cecchetti é um método inalterável que no decorrer das aulas dispõe diferentes *set exercises* (exercícios pré-estipulados e fixos), garantindo que todos os elementos técnicos são bem trabalhados e aprimorados. Segundo Ruemenapp (1979) os exercícios no decorrer das semanas, iniciam-se para o lado direito e noutra semana para o lado esquerdo, obrigando a uma 'ginástica' mental extra, pois na dança, normalmente todos os exercícios à exceção de indicação contrária, iniciam-se para o lado direito.

Esta técnica é conhecida por estimular os alunos a pensarem no movimento do pé, do braço, da perna, e da cabeça na relação com o resto do corpo e não como se fossem partes separadas, diligenciando o pensamento do corpo enquanto um todo. De acordo com Beaumont (s.d.), segundo Ruemenapp (1979, p. 21), o método de Cecchetti é descrito como "... classic in its purity and clear-cut style; it is classic in its strenuous opposition to all extravagance and fussiness of movement; it is classic in its insistence on the importance of line".

Apesar de Cecchetti ter apostado num Sistema de Ensino muito explícito e restrito, incluiu e implementou a prática de que todas as aulas comportassem exercícios planificados pelo professor, promovendo a capacidade de os alunos assimilarem e memorizarem novos exercícios. Relativamente à parte expressiva, Amorim (2006, pp. 52 e 53) referencia:

Cecchetti em particular, trouxe como valor acrescentado uma dimensão expressiva, muito própria, ao reputado virtuosismo e força da Escola Italiana (...) é talvez esta dimensão expressiva no trabalho/método de Cecchetti, que preserva ainda hoje actualidade e importância (...) Outro aspecto importante deste trabalho refere-se ao

facto de se basear num conhecimento sólido da anatomia humana e suas capacidades, opondo-se firmemente ao forçar e distorcer do corpo, e procurando sempre o equilíbrio e a harmonia de acordo com as leis naturais da coordenação, postura correcta e actividade muscular.

Quanto ao *Port de bras de Cecchetti* em específico, crê-se que tenha sido criado a pensar num palco à italiana<sup>6</sup>, permitindo que o foco/olhar sejam dirigidos não apenas à plateia, mas também ao público que esteja no balcão e camarotes. Trata-se de dois sets, no qual o 1º set é constituído por quatro *port de bras* (o 1º, 2º, 3º e 4º) e o 2º set é a expansão das qualidades e progressão espacial do 1º set, perfazendo o total de oito *port de bras*. Estes exercícios pré-definidos acarretam algumas regras para a sua realização e promovem o desenvolvimento de algumas componentes, alertando para a necessidade de maturidade e confiança para a concretização dos mesmos:

- Desenvolve força nas costas e braços, idealizando que a movimentação dos braços é realizada a pensar que são as costas que iniciam o movimento;
- Utiliza diversas posições de braços do método em causa, podendo o movimento iniciar-se e passar por essas mesmas posições;
- Promove a coordenação dos braços, cabeça, foco e dos membros inferiores quando existe movimento desta parte;
- Promove o equilíbrio da linha;
- Promove a coordenação entre os braços dado que, por vezes, é necessário que tenham de se mover em diferentes velocidades;
- Particularidade na fluidez do movimento mostrando as posições de braços, sem que se estacione nas mesmas;
- Permite que o aluno/bailarino comunique através da sua expressividade aliando a linha, força e estilo.

No fundo, os *Port de Bras de Cecchetti* alicerçam-se em quatro princípios fundamentais:

- 1) Respiração: fundamental na qualidade de movimento, levando à eficiência técnica e estética;
- 2) Musicalidade: qualidade musical, fraseado e atmosfera envolvente, que ajuda quem dança e quem observa a ser ‘transportado para um lugar mágico’;
- 3) Foco/intenção: que estabelece a intenção e comunicação com o outro;

---

<sup>6</sup> Palco à Italiana: formato de palco que permite ao público ter uma noção de profundidade e perspetiva mais alargadas. Normalmente, o palco tem uma ligeira inclinação (sendo mais baixo na boca de cena) permitindo ao público uma melhor visibilidade, também através da disposição das suas cadeiras: plateia, balcão, camarote, etc.

- 4) Dinâmica: a movimentação coordenada dos braços poderá ter dinâmicas e peso do movimento distintos.

Estes princípios são basilares, e conjugam-se e complementam-se uns aos outros, visando aportar uma boa qualidade de movimento expandindo, simultaneamente, a componente expressiva.

Como referido na introdução, a estagiária sentiu necessidade de realizar várias aulas para compreender e aprofundar os seus conhecimentos quanto ao primeiro *set* do *Port de Bras de Cecchetti*. Ao realizar estas aulas particulares com a especialista Professora Sofia Santiago e juntamente com o apoio da sua orientadora, denotou-se que a cabeça é um elemento importante dado que estabelece a comunicação entre o bailarino/aluno e o público, através da sua movimentação e intenção conferidas, também, pela projeção do movimento, que só seria possível através da respiração (movimento respirado). É de assinalar que a continuidade, fluidez e organicidade do movimento inerentes aos *Port de Bras de Cecchetti*, juntamente com a harmonia entre as linhas que vão sendo projetadas e desenhadas no espaço, como se fossem tinta colorida que se projeta pela ponta dos dedos, transporta para um ambiente de calma, tranquilidade, magia e generosidade. Por estas razões, revelou-se que seria pertinente a abordagem quanto à respiração do movimento, à sua projeção e à movimentação da cabeça/foco, suportando o objetivo principal desta investigação, potenciar a expressividade utilizando o *Port de Bras de Cecchetti* como ferramenta pedagógica.

## 5. O professor de dança enquanto pedagogo e promotor de comportamentos

“Na relação que o docente estabelece com a pessoa em formação, seja esta criança ou adulto, joga-se um futuro” (Postic, 2007, p. 162)

O docente, de acordo com os teóricos acerca do estudo das perspetivas de aprendizagem, deverá ser o veículo de transmissão do conhecimento e, posteriormente, o elemento de solidificação da aprendizagem do aluno. Deverá, também, procurar melhorar as suas estratégias pedagógicas com base na sua formação constante e experiência que vai adquirindo ao longo do seu percurso, sempre com a grande capacidade de autorreflexibilidade<sup>7</sup> para poder adaptar as suas estratégias, assim como para estabelecer uma boa relação com os alunos.

Na perspetiva de Postic (2007) tanto a prática como a relação pedagógica são influenciadas por uma série de fatores, tais como as normas institucionalizadas, a

---

<sup>7</sup> Autorreflexibilidade: conceito abordado na UC de Psicopedagogia II acerca da capacidade de o docente refletir sobre a sua prática pedagógica.

comunicação estabelecida entre docente/aluno, o processo da interação, expectativas, motivações, entre outros. Cabe ao docente compreender e tomar consciência destas influências na sua *práxis* e adaptar-se consoante as necessidades, promovendo a excelência do ensino dos seus alunos e respetivo sucesso, evitando e gerindo, da melhor forma possível conflitos que possam surgir.

O processo de aprendizagem tem vindo a ser estudado desde o século XIX, dado que representa uma área relevante da psicologia para se compreender de que modo se efetuam estes processos de ensino-aprendizagem e o que os torna significativos para os indivíduos. Quando se fala de aprendizagem, refere-se a todas as mudanças permanentes e significativas que os indivíduos vão ‘sofrendo’ ao longo das suas vidas. Neste sentido, Woolfolk (2000, p. 184) acrescenta:

(...) a aprendizagem ocorre quando a experiência causa uma mudança relativamente permanente no conhecimento e comportamento de um indivíduo. A mudança pode ser deliberada ou involuntária, para melhor ou para pior. Para se qualificar como aprendizagem, essa mudança deve ser realizada pela experiência – pela interação de uma pessoa com o seu ambiente. Mudanças (...) como ficar mais alto ou mais grisalho, não se qualificam como aprendizagem.

A aprendizagem tem suscitado interesse e, como tal, existem várias teorias acerca do assunto. No entanto, o que importa reter, é que cada aluno tem a sua necessidade educativa e, como tal, o professor deverá ser capaz de adaptar as suas estratégias para poder responder a essas necessidades. Esta questão, apesar de ser estudada em psicologia e psicopedagogia, é uma ideia transversal a todas as disciplinas e informações lecionadas. Neste caso concreto, quando se refere ao papel do professor, este está enquadrado no âmbito do EAE, que na perspetiva de Nascimento (2010, p. 92):

...quando nos referirmos ao Professor de Dança do Ensino Vocacional, esta designação será assumida para o indivíduo que ministra conhecimentos de Dança em Instituições Vocacionais, prepara a formação de bailarinos ou de outros agentes profissionais desta actividade, planificando e coordenando as actividades, seleccionando crianças e jovens que podem iniciar processos de treino, transmitindo as técnicas de dança necessárias à aquisição de um repertório motor, técnico-artístico e orientando os alunos individualmente.

Neste sentido, Sprinthall e Sprinthall (1993) referem que as teorias de Bruner enquanto cognitivista, devem ser tidas em consideração na medida que se focam mais na *práxis* do docente. Bruner (1915-2016) criou a teoria da instrução fornecendo várias ferramentas para o professor, mencionando que a teoria educativa é prescritiva dado que se trata de uma espécie de fórmula para se aplicar na sua prática pedagógica, adaptando consoante a realidade dos seus alunos. A sua teoria baseia-se na construção de significados ao longo do processo de aprendizagem em que o seu principal objetivo será “(...) a compreensão geral da estrutura de uma aprendizagem” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.237), juntamente com o facto de incentivar que os alunos procurem respostas ativamente e através da descoberta. Uma das estratégias pedagógicas que se adotou foi o uso do caderno de TDC para que as alunas pudessem fazer pesquisas relacionadas com o tema, desenhar e inclusive refletir, além de se ter realizado um trabalho de grupo com o intuito de as motivar e ajudar a utilizar a expressividade e imagética, como se poderá averiguar posteriormente.

Regressando a Bruner, o autor defendia quatro componentes solidificadoras da sua teoria instrutiva:

1. Motivação;
2. Estrutura;
3. Sequência;
4. Reforço.

A motivação está relacionada com vários fatores nomeadamente, sociais, culturais, familiares e pessoais. Como Postic (2007) alerta, também a relação estabelecida entre professor/aluno poderá influenciar a motivação dos discentes. Neste sentido, importa lembrar que na perspetiva de Bruner é relevante que se fomente o interesse dos alunos na sua própria aprendizagem, ajudando-os a determinar e alcançar objetivos pré-estipulados. Tendo em mente, que quando se trata de um grupo-turma, as influências sob a individualidade de cada aluno são maiores:

A relação entre o professor e um aluno é afetada pela presença activa do grupo de colegas, tanto como pelo tipo de intervenção do docente. As expectativas, os juízos, provêm do docente e também do grupo de colegas; o comportamento de tal aluno é determinado tanto pelo que ele percebe dos seus colegas, como pelo que ele percebe do docente. Cada aluno, pelos processos de interação, avalia a importância que os outros lhe dão numa determinada função, numa situação particular. Se tal aluno é

considerado dotado ou lento, normal ou perturbado, ele tem um estatuto no seio do grupo. Atendendo ao seu estatuto e às expectativas da função em relação a ele, estabelecer-se-ão entre ele e os outros modos específicos de comunicação. (Postic, 2007, p.13)

O aspeto da influência do grupo no aluno, foi algo bastante notório em todo o processo do estágio e, na maioria das vezes, em aspetos menos benéficos que serão descritos e analisados mais à frente no capítulo IV. Isto implica que o docente seja capaz de trabalhar com o grupo-turma promovendo o desenvolvimento individual de cada um dos alunos, podendo esta ser a maior dificuldade na sua *práxis*. Cimentando esta perspetiva com a parte motivacional apontada por Bruner, o docente deverá ser capaz de lecionar a matéria com a utilidade futura que os discentes lhe darão, sendo, portanto, um fator relevante quando se trata da motivação dos mesmos para aprender algo novo. Poderá ser relevante que se indiquem os objetivos que se pretende que os alunos alcancem em cada aula e como atingi-los, valorizando não só a parte da execução técnico-expressiva, mas também a reflexão sobre a sua performance, atendendo que indicar-lhes não significa facilitar, mas sim guiar.

Quanto à sequência que Bruner defende como alicerce da sua teoria, prende-se com o facto de o docente dever ensinar aos seus alunos determinados conteúdos com base numa certa lógica e dependendo do conhecimento dos mesmos, essa sequência lógica poderá ser adaptada e alterada. Ora, na área da dança e do EAE existe uma certa ordem lógica que deverá ser seguida aquando da aprendizagem de novos movimentos, um *build-up*, do que se pretende transmitir. Ou seja, quando um professor pretende que os seus alunos executem corretamente e de forma consolidada um *grand jeté en avant*, não o poderão fazer sem terem passado primeiramente pelo *battement tendu*, pelo *battement jeté*, e pelo *grand battement*, uma vez que existe uma progressão entre estes movimentos.

Relativamente ao reforço, importa primeiramente frisar que os alunos têm motivações intrínsecas (sentem satisfação na compreensão e domínio de determinada matéria) e extrínsecas (sentem-se motivados devido a fatores externos, como por exemplo ganhar uma recompensa se obtiverem bons resultados), e para Bruner o docente deverá incentivar as motivações intrínsecas dos seus alunos promovendo a sua autonomia, competências e bem-estar. Neste sentido, uma ferramenta essencial, especialmente nas aulas de dança é o *feedback* e a correção. Conforme apontado por Bruner, o aluno necessita sempre de *feedback* pois é através da correção/indicação do professor que o aluno poderá ser (re)direcionado para alcançar determinado objetivo de forma mais eficaz. Apesar de o *feedback* ser algo externo ao aluno, uma vez que é realizado verbalmente pelo professor, deverá ser dado com o intuito de promover a motivação intrínseca dos alunos, equilibrando a correção e elogio. Este aspeto

é bastante relevante quando se trata de EAE em dança, uma vez que os alunos estão constantemente a lidar com as suas emoções e frustrações provenientes do seu percurso, cansaço, conquistas, e crescimento, acrescentando, ainda, a gestão da sua vida pessoal e académica, simultaneamente, numa fase tão instável e característica como a da adolescência.

Além de a correção verbal ser indispensável, nem sempre é suficiente e, portanto, o docente tem de recorrer à correção através do toque. Segundo Amorim (2006) nos métodos de TDC, há a compreensão de que o toque é imprescindível para a lecionação, todavia deverá decorrer na zona específica que se queira corrigir, tornando a correção precisa e clara para o aluno. É referido que antes do professor tocar em algum aluno, deverá perguntar primeiramente se pode e, após o assentimento do mesmo, o docente poderá corrigir, ressaltando-o de más interpretações e inclusive de problemas relacionados com assédio. De acordo com Minden (2005, p. 10):

It is inappropriate, and never necessary, for a teacher to touch breasts or private parts. But your arms, hands, feet, ankles, knees, ribs, shoulders, abdomen, and even your jaw or hip bones may all be adjusted. One of my teachers favored a stick for this purpose, as do many others.

Na realidade, o professor é responsável por uma série de fatores que poderão influenciar o sucesso das suas aulas, como por exemplo na promoção do bom ambiente na sala de aula, e, na perspetiva de Fleith (2010), o docente é o agente primordial na promoção de criatividade. Quanto a este artigo, já mencionado no início deste relatório de estágio, acredita-se que as questões que levanta possam ser transpostas para a expressividade. Ou seja, se os alunos se sentirem seguros no ambiente de aula e se confiarem no seu professor (e colegas), terão mais facilidade em se expressarem e em explorar este tema que, especialmente na adolescência, se torna numa dificuldade considerável, como também se poderá observar no capítulo IV.

Assim, cabe ao professor, promover o diálogo entre alunos-professor e adaptar as suas estratégias pedagógicas consoante as necessidades de aprendizagem dos discentes, além de 'inundar' a sua *práxis* com 'amor' e crença no que está a transmitir. Segundo Duarte (2020, p. 18), os alunos deverão ter um ambiente seguro:

Para além das regras básicas de segurança que qualquer espaço de utilização pública, principalmente um que seja frequentado por crianças, deve seguir, o professor deverá garantir um ambiente seguro e confortável para os alunos, livre de discriminação, assédio ou abuso.

Sente-se, portanto, necessidade na habilitação específica e validação dos professores devido a este ter de se munir de ferramentas, vocabulário e estratégias que garantam a qualidade de ensino dos seus alunos, pois pegando na citação que inicia este tópico, as vivências que os alunos têm no decorrer da sua aprendizagem e formação, irão acompanhá-los para o futuro. Em tom de consideração acerca da formação dos docentes, Amorim (2006, p. 19) acrescenta:

(...) prende-se com o facto de haver consciência nos dias de hoje de que o ensino relacionado com as vocações deve contemplar uma perspetiva de rigor que possibilite o acesso a uma carreira profissional. Sem ensino de qualidade esses objectivos dificilmente poderão ser atingidos, não descurando uma perspetiva de diversidade suficientemente aberta e atenta a uma realidade social e profissional que está em transformação, porque, “Há, (...) que ter em atenção que, neste tipo de ensino, o sistema tem que estar preparado para responder a duas situações de certo modo opostas: a do jovem que toma consciência tardia da sua vocação, e a do jovem que fez uma opção vocacional precoce e não obteve sucesso” (Tércio, D., 2004, p.194) Portanto é imperativo assegurar o ensino de uma Técnica de Dança Clássica, que se apresente bem fundamentado metodologicamente, transmitido por profissionais acreditados, com competências artísticas, técnicas, metodológicas e pedagógicas, para além de outras que lhes permitam articular os seus saberes específicos com o contexto educativo em que se inserem.

## 6. Síntese

Neste momento, crê-se que seja útil a criação de um momento de síntese que reúna os objetivos da investigação.

Após definição dos conceitos de expressividade, qualidade artística, e *port de bras*, pode-se verificar a pertinência do estudo a ser aplicado nas aulas de TDC, uma vez que se supõe relevante uma abordagem que salienta o foro artístico visando promover as componentes técnico-expressivas tão necessárias para formação dos alunos do EAE. Assim, importa lembrar que ao definir-se expressividade (estilizada) como a capacidade de comunicar, de transmitir algo através do corpo e, portanto, do movimento e do gesto (ou da sua inexistência), que essa transporta o cunho pessoal do bailarino para o movimento. Sendo que o movimento não poderá ser exclusivamente uma componente técnica, mas sim uma componente técnico-expressiva. Considera-se assim adequado abordar-se a respiração, a projeção/energia do movimento e a movimentação da cabeça e olhar/foco, como componentes da expressividade do indivíduo e do *Port de Bras de Cecchetti*, que ao imprimir intenção ao movimento, estará inevitavelmente a comunicar. Para se tornar mais claro para

os alunos acerca da consolidação do tema e da sua exploração optou-se por adotar o primeiro *set* correspondente aos primeiros quatro *Port de Bras de Cecchetti*, do método da escola italiana, como principal ferramenta pedagógica para aplicação do tema a investigar.

Neste sentido, importa referir, que o docente adota um papel significativo e pertinente, tendo-se em consideração a sua postura, estratégias adotadas e influências constantes que irão determinar o bom ambiente de aula, assim como a segurança dos discentes, uma vez que é o veículo fundamental entre o conhecimento e a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, do seu sucesso.

### Capítulo III – Proposta Metodológica

#### 1. Metodologia de Investigação

O estágio curricular centrando-se numa investigação em educação pressupõe-se útil, na medida que não só proporciona uma aprendizagem contínua a nível de conhecimentos, habilidades e competências quanto à parte da docência, como também permite, procurar soluções no objetivo geral que se pretendeu investigar: enriquecer o processo de ensino-aprendizagem potenciando a expressividade de movimento, na prática pedagógica de TDC.

De acordo com Mills (2014), a investigação em causa trata-se de um método qualitativo no sentido de procurar entender os resultados obtidos através da perspectiva do público-alvo utilizando abordagens descritivas e narrativas. O método qualitativo não prevê que haja manipulação do contexto em que se aborda a investigação, tendo-se sucedido no ambiente ‘natural’ dos alunos, no seu contexto de escola de EAE nas aulas de TDC. Como tal, o tamanho da amostra foi bastante reduzido, equivalendo a 9 alunas, como referido anteriormente no Capítulo I - Enquadramento Geral.

Sendo uma investigação que visou melhorar o processo de ensino-aprendizagem, implicando adaptações ao longo do decorrer do estágio, considera-se que a metodologia utilizada foi de investigação-ação, pois foi definida por um ciclo de aprendizagem, revelando ou não pertinência quanto à temática escolhida e ferramentas utilizadas, promovendo não só o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, como também, a prática pedagógica do professor-investigador. Ainda na perspectiva do autor acima citado, “Action research, like any other problem-solving process, is an ongoing creative activity that exposes us to surprises along the way” Mills (2014, p. 6), assim, a investigação-ação caracteriza-se por uma metodologia cíclica e reflexiva, dado que implica a necessidade de uma planificação prévia do que se executará, que posteriormente será colocada em prática, havendo um período de observação e reflexão acerca dos resultados que se irá obter, conduzindo a uma revisão de todo o planeamento com vista à redefinição de algum(ns) momento(s). Isto sucedeu ao longo de todo o estágio curricular, tendo havido vários momentos de reflexão e análise acerca do caminho desenhado e dos resultados que se iam apurando, assim como a constante adaptação das estratégias pedagógicas implementadas como se poderá verificar posteriormente no Capítulo IV – Estágio.

Herr e Anderson (2015), consideram que a investigação-ação tem tido bastante sucesso, enquanto percurso individual para o desenvolvimento profissional, como enquanto uma via colaborativa para a mudança profissional e institucional. Neste sentido, Efron e Ravid (2013), defendem a pertinência deste tipo de metodologia uma vez que se trata de uma excelente ferramenta para o professor-investigador, enquanto membro ativo e interno, capaz de ajudar na melhoria da escola. As autoras, à semelhança de Mills (2014), caracterizam este

método como um método cíclico, sistemático, prático e reflexivo, como ainda acrescentam que se trata de um método construtivista e situacional. Construtivista na medida que o professor-investigador é capaz de conceber conhecimento, ao invés de colocar em prática o que sugerem especialistas externos, permitindo a tomada de decisões informadas com base nos resultados que vai obtendo ao longo da sua investigação; situacional porque havendo uma especificação dos métodos de ensino de acordo com as necessidades dos alunos envolvidos dentro do seu contexto, torna-os singulares, pois os resultados obtidos serão tidos em conta apenas para a amostra em causa.

Herr e Anderson (2015), referem que uma investigação-ação em educação pressupõe que haja um investigador designado por *insider* ou *outsider*. Esta designação está relacionada com o papel que o investigador tem no contexto em que é realizada a investigação. O *insider* pressupõe que seja o/um professor/colaborador da turma/escola em questão e que realiza a investigação, alguém interno, contrariamente o *outsider* é um professor/colaborador externo ao contexto escolar. Uma vez que a estagiária era a professora titular da turma e professora da escola cooperante, considera-se uma investigadora *insider*. Nesta perspetiva, os autores mencionam a relevância de que tanto o público-alvo como o investigador tenham presente quando se trata do momento da investigação e quando não se trata, para evitar confusão. Assim, importa referir que foi algo tido em consideração ao longo do ano letivo e especialmente nos períodos do estágio curricular. Regularmente, conversava-se com as alunas informando-as, antecipadamente, quando se iriam praticar os momentos de estágio, evitando possíveis confusões. Apesar desta possível limitação, crê-se que o facto de se tratar de um docente/investigador ‘familiar’ possa ter ajudado a promover maior confiança nos alunos e menor inibição nos momentos de recolha de dados.

Além deste aspecto, houve outro aspecto tido em conta durante o desenvolvimento da investigação, relativo a questões éticas como se poderá averiguar adiante.

## 2. Instrumentos de recolha de dados

Quanto aos instrumentos de recolha de dados e posterior análise e avaliação, segundo Efron e Ravid (2013) o trabalho desenvolvido pelos alunos em aula, as conversas que existem entre docente/discente e entre docente/pais e/ou encarregados de educação, a observação e perceção das reações dos alunos a determinadas situações, acabam por fornecer informação pertinente semelhantes a instrumentos de recolha de dados. Os instrumentos de recolha de dados poderão ser classificados como qualitativos, quantitativos ou mistos. Dada a natureza desta investigação, optou-se por utilizar instrumentos mistos.

Deste modo, recorreu-se a duas grelhas de observação (I e II), dois inquéritos por questionário (I e II), diário de bordo, dois grupos de discussão (*focus group* – I e II) e à

gravação de vídeo de todo o momento de lecionação autónoma, como instrumento complementar da observação e do diário de bordo. Sendo o último um recurso secundário para completar as informações obtidas, considerou-se que não carecia de análise.

### 2.1. Grelhas de Observação

A observação “é um processo fundamental desprovido de um fim em si mesmo, mas que, sendo subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de inteligibilização do real, fornece dados empíricos necessários a uma análise crítica posterior” (Dias & Morais, 2004, p. 50). Entendeu-se pertinente recorrer ao instrumento grelha de observação não participativa, tendo sido aplicada a mesma grelha em momentos distintos. Ou seja, numa primeira fase da observação estruturada, elaborou-se a grelha de observação não participativa I e II – Noção de Expressividade (apêndice A), com o intuito de realizar uma pré caracterização e diagnóstico do público-alvo dentro do seu contexto académico, de acordo com a questão de investigação que se pretendeu compreender, podendo adequar as estratégias pedagógicas e metodológicas a aplicar posteriormente. Numa fase ulterior, segunda fase da observação estruturada, desejou-se recorrer ao mesmo instrumento de recolha de dados para poder ter uma melhor perceção acerca do percurso realizado pelas alunas ao longo das etapas do estágio. Assim, pretendeu-se verificar o ponto de partida das alunas e mais tarde, após a lecionação autónoma, averiguar se as estratégias implementadas teriam sido positivas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, para se poder refletir acerca da escolha e implementação das mesmas. Uma vez que se tratou de uma grelha de observação realizada *à priori* e com o intuito de comparar os resultados individuais, é definida por Efron e Ravid (2013) como um instrumento quantitativo.

### 2.2. Inquérito por Questionário

O questionário permite que o professor-investigador recolha informação acerca da perspetiva dos inquiridos, num curto período de tempo, de acordo com Mills (2014). Na ótica de Efron e Ravid (2013), os inquéritos são instrumentos rápidos e eficientes não só para recolher informação como para analisá-la. As informações obtidas poderão ser acerca da opinião, perceção e atitudes dos inquiridos sobre um determinado assunto/aspecto. No campo da educação, este instrumento é considerado indispensável na tomada de decisões informadas sobre, essencialmente, as estratégias pedagógicas aplicadas e/ou matérias lecionadas. No entanto, as autoras alertam para as fragilidades do mesmo, relacionadas com o facto de as respostas obtidas nem sempre serem fidedignas, uma vez que os inquiridos poderão responder de acordo com o que acreditam ser expectável e não de acordo com as suas opiniões, perceções ou atitudes. Quanto a este aspecto, tentou-se incentivar respostas

honestas das alunas, criando um ambiente seguro e de diálogo constante entre docente/turma, relativamente a vários assuntos enfatizando a relevância da honestidade das suas opiniões e percepções.

Optou-se por realizar os questionários (I e II – apêndices B e C, respetivamente) online facilitando não só o tempo dispensado tanto pelos inquiridos como pelo investigador (na fase de análise da recolha de dados), como também prevenindo a não resposta a algumas questões, uma vez que na realização de questionários online, existe a possibilidade de impedir que o inquirido avance sem responder a determinadas questões. Além de se terem realizado os questionários online, optou-se por fazê-lo em tempo de aula evitando que as alunas pudessem demorar mais tempo a entregar; permitindo, também, que se esclarecessem dúvidas sempre que necessário.

A escolha do inquérito por questionário recaiu sobre a necessidade de se complementar a informação obtida nas grelhas de observação e grupo de discussão para definir a estratégia inicial (no momento da participação acompanhada) e, no fim do estágio (na lecionação autónoma), compreender de que modo as inquiridas interpretaram as informações que lhes foram transmitidas ao longo da investigação e qual a sua perspetiva acerca das mesmas. Surgindo, assim, a necessidade de criar dois inquéritos por questionário díspares. O primeiro inquérito (I – apêndice B), consistiu maioritariamente em questões de resposta fechada (12 em 14) para permitir uma uniformidade e clareza na interpretação das respostas obtidas para melhor definir o ponto de partida da amostra. Contrariamente, o segundo inquérito (II – apêndice C), foi desenhado com questões de resposta aberta maioritariamente (7 em 12), para permitir não só uma maior liberdade de as inquiridas expressarem as suas opiniões e perspetivas sobre o tema em estudo, como também poder abranger um maior leque de respostas possíveis.

### 2.3. Diário de Bordo

O diário de bordo é um dos instrumentos qualitativos que se pretendeu adotar por ter um cariz mais detalhado e imediato, propenso a notas, reflexões e correções que o investigador tenha em mente e queira refletir posteriormente acerca da sua *práxis*, que foi utilizado ao longo de todo o estágio curricular, como ferramenta complementar dos outros instrumentos metodológicos, e como auxiliar de memória não só na redefinição das estratégias pedagógicas a implementar bem como, na posterior análise e reflexão das mesmas aquando o término da investigação-ação. Segundo Mills (2014, p.74), “these field notes may take the form of anecdotal records compiled as part of a more systematic authentic assessment or portfolio effort”.

Amado (2014) refere a pertinência dos diários de bordo no âmbito educacional, especialmente para quem os escreve. O autor ainda refere que os registos dos diários são relevantes para a construção de um relatório de estágio na medida que permite atribuir uma melhor perceção, autenticidade e vivência das variadas situações experienciadas e descritas, e acrescenta que de acordo com Zabalza (1994), uma vez que a atividade profissional exige reflexão, o diário assume uma componente mais técnica enfatizando o lado profissional e humanista do docente, pois permite-o a colocar-se no papel do aluno para tentar compreendê-lo e perceber como o poderá ajudar.

Neste sentido, importa frisar que o uso do diário de bordo (em formato de papel e, posteriormente, digital) assumiu um carácter reflexivo acerca de questões que surgiram ao investigador, não só na observação estruturada, como na participação acompanhada e especialmente na lecionação autónoma. Este instrumento metodológico pode ser consultado na secção dos apêndices, como apêndice D.

#### 2.4. Grupo de Discussão

A utilização de grupos de discussão considera-se útil pois permitiu que os alunos da amostra tivessem a oportunidade de conversar abertamente acerca da temática, podendo disfrutar da perspectiva dos colegas e, em conjunto, chegar a conclusões pertinentes. Embora possa ser um instrumento arriscado uma vez que a conversa em grupo poderá influenciar ou manipular a perspectiva uns dos outros ou inclusive dar ênfase ou abertura a um(uns) líder(es) de grupo. Assim, o investigador tem o importante papel de mediador para evitar que esse tipo de situações aconteça promovendo um ambiente seguro, de partilha e de valorização da perspectiva dos alunos. De acordo com Mangold (1960, p.49) citado por Weller (2006, p.245):

[...] a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua [...]. Dessa forma as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não-verbais.

Ainda Weller (2006), defende que a discussão em grupo com adolescentes traz algumas vantagens das quais sobressaem-se as seguintes:

- O facto de os alunos estarem com os seus colegas de turma cuja faixa etária é idêntica, permite-lhes que estejam 'mais à vontade' na entrevista e que utilizem o seu próprio vocabulário (adaptado à sua idade);
- Este tipo de discussão permite compreender a relação que existe entre o grupo;

- Acaba por criar uma sensação de familiaridade com o investigador/entrevistador na medida que ao fim de algum tempo, acaba por ser acolhido na discussão como um ouvinte e não como um intruso;
- Poderá exigir um grau de maior reflexão, pois as perspetivas de cada um são dadas a conhecer a todos os elementos do grupo, podendo originar uma maior ponderação sobre algum assunto no qual não teriam pensado antes, ou pelo menos daquele ponto de vista;
- Possibilita uma narração de factos mais verídica, uma vez que os outros colegas confirmarão ou não os aspetos levantados, podendo retificar alguma perspetiva distorcida da realidade (por exemplo).

Conforme referido anteriormente, foram aplicadas duas vezes as questões do grupo de discussão (I e II), uma primeira vez na participação acompanhada juntamente com o inquérito por questionário I para melhor compreender o ponto de partida do público-alvo, e uma segunda vez no término da lecionação autónoma, para compreender se haveria alterações na resposta das alunas, tentando compreender o efeito da investigação e se a sensação/perspetivas das alunas iam ao encontro da perceção da investigadora/estagiária. O grupo de discussão pode ser consultado na área dos apêndices como apêndice E, e caracteriza-se por um instrumento metodológico qualitativo.

## 2.5. Vídeo

A utilização de instrumentos de recolha de dados de observação tais como o uso de vídeo, servem para complementar a informação obtida através dos outros instrumentos metodológicos. Na visão de Efron e Ravid (2013), a utilização do vídeo é pertinente especialmente quando o investigador pretende observar a sua lecionação, postura, atitudes, vocabulário utilizado e sua clareza, e socorrer-se desta ferramenta para complementar a informação aquando da realização do documento escrito que suporta o estágio. Por outro lado, permite também, rever sempre que necessário alguns aspetos comportamentais, sociais e atitudes dos alunos a determinado momento, tal como outras questões que possam ter passado despercebidas.

Neste contexto académico, as imagens de vídeo recolheram-se na fase da lecionação autónoma e serviu, à semelhança do diário de bordo, como auxiliar de memória na fase de análise e reflexão. Adicionalmente, foi uma ótima ferramenta para ajudar a consciencializar as alunas de algumas questões das quais não tinham consciência, como erros posturais e colocacionais.

### 3. Questões Éticas

As questões éticas devem estar sempre em mente, todavia merecem sobretudo atenção quando se pretende realizar uma investigação-ação num público-alvo que é menor idade.

The ethical principle of justice is one of three fundamental principles identified in The Belmont Report in addition to respect of persons and beneficence alongside three associated ethical applications of informed consent, assessment of risk and benefits, and selection of subjects. (Brown, 2019, p. 7)

Dado que o público-alvo se tratou de uma população jovem menor e que a investigação decorreu no ambiente seguro das aulas de TDC com um período de lecionação previsto de 40h, teve-se em consideração a ética do cuidado. A ética do cuidado trata-se de uma perspetiva feminista que pretende promover uma relação positiva englobando os participantes e o investigador. Neste sentido, importa referir que ao longo de todo o estágio se teve em conta primeiramente a necessidade dos alunos.

Segundo BERA<sup>8</sup> (2018, p. 5), de acordo com Brown (2019, p. 7): “all educational research should be conducted within an ethic of respect for: the person; knowledge; democratic values; the quality of educational research; and academic freedom”. Assim, pretendeu-se conferir atenção à parte emocional, empática, sensitiva, à cooperação, ao cuidado, à verdade e ao consenso, visando integridade por parte da investigadora na sua prática pedagógica e na investigação a que se propôs. E integridade entende-se por coragem, respeito, sinceridade e humildade.

Ao escolher-se a ética do cuidado para esta investigação, teve-se em mente que em qualquer momento poder-se-iam realizar alterações no percurso, uma vez que as necessidades dos alunos estavam acima do objetivo da investigação. Importa frisar que apesar da sua faixa etária poder refletir alguma questão devido ao seu desenvolvimento moral incompleto, as alunas têm direito à liberdade de expressão, pensamento, consciência e opinião e, como tal, também têm direito à proteção da sua identidade e privacidade.

Portanto, para a concretização desta investigação foi necessário o preenchimento de um consentimento (apêndice F) assinado pelos pais dos alunos ou seus responsáveis legais, no qual se explicava o objetivo da investigação, as suas implicações e a exposição dos alunos, adicionando a informação de que os alunos poderiam desistir a qualquer momento. Além da autorização assinada pelos pais, solicitou-se o consentimento das alunas envolvidas.

---

<sup>8</sup> BERA – British Educational Research Association

Em todos os elementos de recolha de dados a identidade da amostra foi ocultada pelo que lhes foram atribuídos números desde o início do estágio, garantindo a confidencialidade e transparência na recolha e análise de dados, fazendo prevalecer os seus direitos e privilégios, tal como mencionado anteriormente.

Ao abordarem-se as questões éticas, importa referir as implicações sociais da investigação-ação qualitativa que se pretendeu colocar em prática. Uma vez que o principal objetivo do estudo foi enriquecer o processo de ensino-aprendizagem potenciando a expressividade de movimento, na prática pedagógica de TDC, considera-se que se tratou de um estudo benéfico para os alunos em questão, ainda que de forma indireta, pois, após considerações finais e devidas reflexões tecidas, a escola de acolhimento poderá, se desejar, colocar em prática a investigação realizada, potenciando a expressividade dos alunos.

## Capítulo IV – Estágio

### 1. Plano de Ação e Procedimentos

A aplicação do estágio em análise decorreu como previsto no Regulamento de Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, perfazendo o total de quatro fases:

Fase do Estágio	Horas Previstas
Observação estruturada	8h
Participação acompanhada	8h
Lecionação autónoma	40h
Colaboração em outras atividades escolares	4h

Tabela 1- Estruturação das fases do Estágio

O calendário escolar do concelho de Almada divide-se em dois semestres letivos em todos os níveis de ensino. Deste modo, estipulou-se o plano de ação para a realização do estágio em conjunto com a professora cooperante (diretora pedagógica da Ca.DA Escola) tendo em conta não só o calendário escolar dos alunos que inclui momentos de avaliações intercalares e interrupções letivas, como também, o próprio calendário da Ca.DA Escola que envolve exames, participação em eventos, espetáculo de repertório, espetáculo de contemporâneo, espetáculo de clássico, apresentação dos trabalhos de composição coreográfica e expressão criativa e, ainda, a participação no concurso *Dance World Cup*.

Inicialmente ponderou-se se seria uma mais valia realizar as primeiras três fases do estágio de seguida (observação estruturada, participação acompanhada e lecionação autónoma), podendo precaver eventuais reajustes nos calendários escolares devido à situação pandémica, e a ideia consistia em iniciar no mês de outubro e terminar em dezembro. No entanto, após alguma reflexão optou-se por dividir a observação estruturada e a lecionação autónoma em duas partes. Iniciou-se o estágio pela observação estruturada, realizando 4h, podendo observar o público-alvo em três unidades curriculares distintas e com três professores distintos: composição coreográfica, técnica de dança contemporânea e técnica de dança moderna. Posteriormente, realizou-se a participação acompanhada realizando as 8h previstas pelo Regulamento de Estágio e em colaboração com a professora cooperante. Deu-se início à primeira parte da lecionação autónoma que perdurou de novembro a dezembro, perfazendo 24h, tendo-se retomado a 15 de fevereiro após a interrupção letiva do primeiro semestre, e tendo-se terminado a 5 de abril, no segundo semestre letivo, cumprindo as 40h de lecionação autónoma. Neste segundo período de tempo da lecionação autónoma, houve momentos de pausa para preparação para o exame do 2º semestre, para a preparação do espetáculo de repertório e para a preparação do *Dance World Cup*.

A segunda parte da observação estruturada ocorreu em abril após a interrupção letiva da Páscoa, para tentar compreender se teria havido algum progresso nas aprendizagens das alunas, entre a primeira parte da observação estruturada e a segunda, e se ia ao encontro dos objetivos traçados previamente, como por exemplo: enriquecer o processo de ensino-aprendizagem potenciando a expressividade, na prática pedagógica de TDC; e, consciencializar os alunos para a interdisciplinaridade das aprendizagens técnico-expressivas e incentivá-los para a sua aplicação noutras disciplinas/coreografias. Por fim, a colaboração em outras atividades escolares consistiu na colaboração do espetáculo de repertório que decorreu nos dias 29 e 30 de abril.

De forma sucinta e gráfica, para leitura ágil, apresentam-se em baixo as diferentes etapas do estágio:

Semestre	Mês	Momento	Nº de horas
1º	Outubro	Observação estruturada – parte I	4h
		Participação Acompanhada	8h
	Novembro	Lecionação autónoma – parte I	24h
	Dezembro		
2º	Fevereiro	Lecionação autónoma – parte II	11h30
	Março		3h
			1h30
	Abril	Observação estruturada – parte II	4h
		Colaboração em outras atividades	4h

Tabela 2 – Cronologia da Etapas do Estágio

Quanto aos procedimentos tidos em conta, em junho de 2021 foi entregue a proposta de estágio às docentes responsáveis pela UC de Introdução ao Estágio, que sofreu alterações até setembro antes de ser entregue à escola cooperante. Nesse período sucederam-se os

processos protocolares entre a ESD e a Ca.DA Escola. No final de setembro houve uma reunião via zoom com a orientadora e com a professora cooperante para esclarecimento de dúvidas e ajuste do plano de ação. A 26 de outubro deu-se início ao estágio e o seu término decorreu a 6 de abril. Posteriormente, foi entregue o relatório acerca do desempenho da estagiária pela professora cooperante à orientadora. De forma a compreender-se melhor a planificação da investigação, realizou-se um friso cronológico que mostra de forma geral todo o processo de investigação, as fases do estágio e o momento de redação do relatório. Assim, a planificação do estágio, teve a seguinte configuração:

	2021							2022						
	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.
Entrega da Proposta de Estágio														
Revisão bibliográfica e análise documental														
Diário de Bordo														
Grelha de observação														
Inquérito por questionário														
Grupo de Discussão														
Observação estruturada I e II														
Participação acompanhada														
Lecionação autónoma I e II														
Colaboração em outras atividades														
Análise de dados e tratamento														
Redação do relatório de estágio														
Revisão do relatório de estágio														

Tabela 3 – Friso cronológico de junho de 2021 a julho de 2022

## 2. Descrição e Análise de Dados

Na descrição e análise de dados da investigação, optou-se por recorrer a uma descrição minuciosa das estratégias utilizadas, planificação das aulas e relato do que foi sendo observado ao longo do decorrer do estágio, na tentativa de o detalhar ao máximo e,

posteriormente, analisar as informações obtidas nos instrumentos de recolha de dados e posterior reflexão. Uma vez que se optou por dividir a observação estruturada em duas partes e, a lecionação autónoma devido ao período de intervalo, preferiu-se descrever as etapas por ordem cronológica: observação estruturada I, participação acompanhada, lecionação autónoma I, lecionação autónoma II, observação estruturada II e colaboração em outras atividades escolares.

### 2.1. Observação Estruturada – parte I

Tendo em conta que a turma na qual se aplicou o estágio era a turma da estagiária, optou-se por fazer a observação estruturada noutras unidades curriculares e conforme mencionado anteriormente deu-se no final do mês de outubro perfazendo 4h. Os objetivos da observação estruturada - parte I, consistam em:

- Observar o público-alvo noutras unidades curriculares;
- Observar a capacidade expressiva da amostra;
- Observar a relação e estratégias pedagógicas relativas a cada um dos docentes;
- Compreender se os alunos conseguiriam criar pontes de ligação entre as várias unidades curriculares colocando em prática a interdisciplinaridade.

Nesta etapa do estágio curricular observaram-se as aulas de CC, TDCo e TDM. Para tal, aplicou-se a tabela de observação não participativa – apêndice A - para compreender e analisar a noção de expressividade das alunas e utilizou-se o diário de bordo – apêndice D - para colocar algumas reflexões acerca da relação pedagógica entre docente-turma, ferramentas pedagógicas utilizadas e a matéria desenvolvida em cada uma das unidades curriculares para poder criar ligações interdisciplinares.

Na aula de CC, que decorreu no dia 26 de outubro, observou-se a apresentação que culminava o trabalho desenvolvido ao longo de quatro aulas. Tratava-se de um solo desenvolvido por cada aluna, cujo mote consistia em retratar as características de uma personagem, real ou fictícia, transpostas para uma coreografia com uma duração mínima de 2 minutos. Como se tratava de uma aula de apresentação, dedicaram-se cerca de 60 minutos para que as alunas finalizassem o seu trabalho, e 30 minutos para a apresentação, com gravação do material e breve reflexão. Ao longo da aula, a docente foi-se dirigindo às alunas de modo a dar feedback mais personalizado e individualizado de acordo com as necessidades de cada uma. A possibilidade de observar a apresentação das alunas foi interessante na medida que foi surpreendente ver a criatividade de cada uma delas, como a expressividade e as suas zonas de conforto. Por exemplo, houve alunas que nas aulas de TDC mostravam

alguma tendência a 'encurtar' o seu movimento, não utilizando as extremidades do corpo e a expansão, e a ser menos expressivas; e na apresentação de CC mostraram o oposto: eram as mais expressivas e mais amplas de movimento. Por sua vez, algumas alunas que nas aulas de TDC mostravam uma excelente técnica e uma boa expansão de movimento, na apresentação mostraram mais insegurança e, portanto, menos expressividade. Considera-se que esta oportunidade de observação das alunas em contexto interdisciplinar foi uma mais-valia.

Este momento, suscitou logo a questão e sucessiva reflexão: De que modo a autoconfiança/segurança e motivação dos alunos poderão influenciar a sua expressividade?

No dia seguinte, 27 de outubro, observou-se a aula de TDCo. Consistia numa aula de técnica, bem estruturada que decorria primeiramente no chão, posteriormente no centro com exercícios em pé e, por fim, exercícios com deslocação espacial. Uma vez mais, foi surpreendente observar como o público-alvo se sentia mais confiante e mais expressivo em diferentes unidades curriculares. Sendo uma aula técnica, houve mais facilidade em criar transdisciplinaridade de termos e dos objetivos do estudo em causa. O docente abordou a questão da projeção do movimento e embora não tivesse mencionado explicitamente a respiração/movimento respirado, estava implícito na sua demonstração e voz ao enfatizar a dinâmica de movimento desejada. Outra questão que se reteve quanto à postura pedagógica, foi o facto de o docente demonstrar uma postura calma, ter um tom adequado e ser respeitado pela turma. Esclareceu as dúvidas que surgiram, sempre que necessário e deu *feedback* às alunas quanto à realização de cada exercício, focando-se mais na correção individual após os exercícios e na correção global aquando da marcação dos exercícios antecipando o erro. Outro aspeto curioso, e que se teve em consideração posteriormente, foi o facto de a aula ter sido planificada com músicas escolhidas pelas alunas. Quanto a este aspeto, foi interessante perceber a motivação extra que surgia nas alunas quando realizavam um exercício com a música que tinham escolhido.

No último dia da observação estruturada parte I, observou-se a aula de TDM. A aula estava bem planificada e assemelhava-se à aula de TDCo quanto à sua estrutura. Iniciou-se com um exercício de *awareness* e de aquecimento cardiovascular. No final, terminou com um momento coreográfico que as alunas pediram para fazer. Ao longo da aula foram mencionados tópicos pertinentes para a investigação em causa, tais como: expansão/projeção e sucessão do movimento, fluidez e respiração, colocação escapular e *épaulement*, o peso da cabeça e dinâmicas dos braços, abordaram-se as forças complementares e a intenção do movimento, e ainda, se referiu a sensação de *pull up* e utilizou-se a expressão "sentir uma certa vaidade". Neste sentido, foi uma aula fundamental para ajudar a estabelecer 'pontes de ligação' entre

unidades curriculares e, talvez, a que mais foi ao encontro do que era pretendido com a investigação.

De um modo geral, o que se destacou desta primeira fase do estágio foi sem dúvida a surpresa da vontade expressiva que as alunas demonstraram consoante o contexto em que se encontravam e a questão da motivação e autoconfiança poderem influenciar a expressividade. Outra questão que se salientou e que inclusive foi bastante referida em conversas com a orientadora, colegas de trabalho e com a professora cooperante é da pertinência de se observar as aulas de outros professores. Não só pela inspiração e 'renovação de ideias' que podem surgir, como especialmente, pela acuidade de compreender e de observar a mesma turma em contextos diferentes.

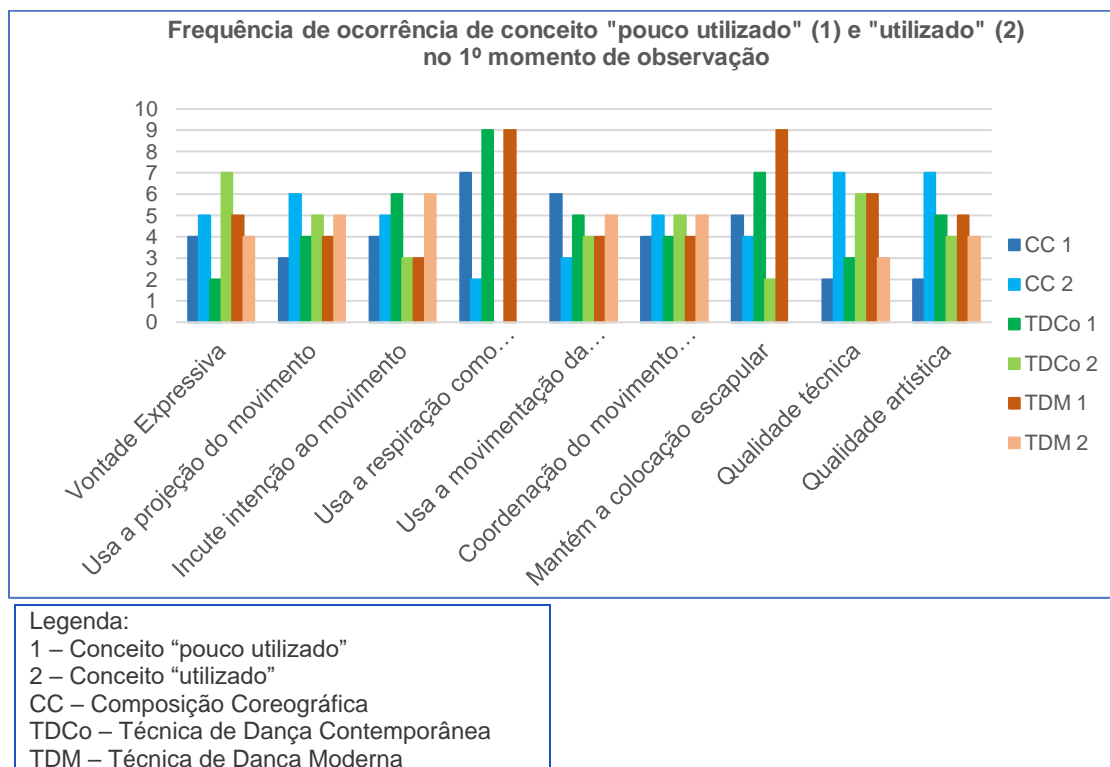
As grelhas de observação preenchidas referentes a este momento do estágio, podem ser consultadas no apêndice G. A grelha de observação pretendia analisar nove itens em cada aluna:

- Vontade Expressiva;
- Utilização da projeção do movimento;
- Incute intenção ao movimento;
- Utilização da respiração como elemento integrante do movimento;
- Utilização da movimentação da cabeça e foco;
- Coordenação do movimento e dinâmica dos braços;
- Mantém a colocação escapular;
- Qualidade técnica;
- Qualidade artística<sup>9</sup>.

Ao utilizar-se a mesma grelha nas três unidades curriculares distintas, pretendeu-se criar um panorama geral como ponto de partida para o resto das etapas da investigação. O resultado obtido foi o indicado conforme no gráfico abaixo:

---

<sup>9</sup> Embora a grelha de observação I e II tenha dois parâmetros separados para avaliar a qualidade técnica e qualidade artística, reforça-se a ideia de que se acredita na dualidade da qualidade técnico-expressiva pretendendo promover a qualidade artística.



Através da observação estruturada pode-se perceber que quanto à vontade expressiva, à utilização da projeção do movimento, coordenação do movimento e dinâmica dos braços, e, à qualidade técnica, eram conceitos maioritariamente utilizados. Contrariamente, à utilização da respiração, da movimentação da cabeça e foco, a utilização correta da colocação escapular e a qualidade artística, foram conceitos pouco utilizados e, como tal, foi com base neste contexto inicial que se desenharam as etapas seguintes do estágio.

## 2.2. Participação acompanhada

Esta fase do estágio decorreu em simultâneo com a observação estruturada – parte I, uma vez que a participação acompanhada decorria nas aulas de TDC e a observação estruturada nas unidades curriculares referidas anteriormente. Nesta fase, optou-se por utilizar o inquérito por questionário I – apêndice B – e o grupo de discussão – apêndice E – para melhor compreender a perspetiva e conhecimento do público-alvo relativamente ao tema, juntamente com o diário de bordo – apêndice D – onde se foram colocando algumas reflexões.

As aulas correspondentes a esta etapa foram partilhadas com a professora cooperante, que nos anos letivos anteriores fora a professora titular de TDC das alunas. A planificação das aulas foi pensada e definida em conjunto, embora a estruturação em si tivesse sido desenhada individualmente. Optou-se por a professora cooperante ser responsável pelo

aquecimento e pelos exercícios da barra, enquanto a estagiária ficou responsável pelos exercícios de centro. As aulas foram estruturadas da seguinte forma:

Aquecimento	Articular e cardiovascular
Barra	<i>Warm-up</i> <i>Pliés</i> <i>Battement tendu</i> de 1ªp <i>Battement tendu</i> de 5ªp <i>Battement jeté e glissé</i> <i>Battement jeté e glissé</i> de frente para a barra <i>Rond de jambe à terre</i> <i>Battement fondu</i> <i>Battement frappé e petit battements</i> Adágio <i>Grand battements</i> Alongamentos
Centro	<i>Battement tendu e jeté</i> com preparação para <i>pirouette en dehors</i> Adágio com <i>développés</i> <i>Pirouettes en dehors</i> <i>Pirouettes en dehors e en dedans</i> <i>Petit sauts</i> <i>Assemblés</i> <i>Jetés</i> <i>Sissonnes</i> <i>Grand jeté en avant</i>
Cooldown	Exercício de respiração e movimento articular mais calmo

Tabela 4 - Estrutura das aulas de participação acompanhada

Os objetivos das aulas consistiam em apelar à coordenação dos braços e para a respiração, dado que tinham sido conceitos verificados como ‘pouco utilizados’ na observação estruturada parte I, utilizando a imagética e enfatizando através da verbalização as dinâmicas de movimento. No primeiro dia, como se tratava de uma aula nova acabou-se por realizar apenas o aquecimento e os exercícios da barra, uma vez que no fim se pretendia aplicar o inquérito por questionário I e logo de seguida o primeiro grupo de discussão, ainda sem se abordar muito o tema para evitar influenciar a perceção das alunas relativamente à temática.

No segundo dia, fez-se uma contextualização referente ao tema e surgiram algumas questões da parte das alunas, tornando-se num diálogo interessante. A aula decorreu conforme a planificação até ao momento dos primeiros saltos. No final, mostrou-se um vídeo com o 1º *set Port de Bras de Cecchetti*, com o objetivo não só de inspirar como de motivar para a aprendizagem dessa ferramenta. Nas restantes aulas, a planificação foi completamente utilizada, embora nem sempre tenha havido tempo para o momento de

*cooldown*. Optou-se por enfatizar a coordenação dos braços e respiração de forma menos subtil que no início da semana. Sucintamente, as aulas foram planificadas da seguinte forma:

		Nº de horas	Planificação
Planificação	2ªf	1h30	Aula de TDC Realização do inquérito por questionário I Realização do grupo de discussão I
	3ªf	1h30	Contextualização do tema Aula de TDC Visionamento do vídeo do 1º set <i>Port de Bras de Cecchetti</i>
	4ªf	1h30	Aula de TDC: foco na coordenação dos braços
	5ª	1h30	Aula de TDC: foco na respiração
	6ª	2h00	Aula de TDC: foco na coordenação dos braços e respiração

Tabela 5 - Planificação das aulas da semana da participação acompanhada

O facto de se ter partilhado a lecionação revelou-se um aspeto muito positivo, porque houve sempre um diálogo equilibrado, uma partilha, ao longo da aula, em que a professora cooperante, na sua parte, incentivava à intervenção pedagógica da estagiária, e vice-versa. Acrescentando, o facto de a estagiária ter tido hipótese de observar outra forma de se conjugarem os exercícios com os mesmos elementos técnicos, inspirando-se, e de assistir à relação pedagógica que as alunas tinham com a professora cooperante.

Após cada aula, houve uma troca de ideias entre a professora cooperante e a estagiária, permitindo a melhoria de aspetos pedagógicos e das estratégias utilizadas, tais como:

- Importância da mudança de aula de forma mais regular, uma vez que as alunas apresentavam alguma dificuldade em memorizar os exercícios;
- Ser mais exigente com o início dos exercícios, mas especialmente com o término dos mesmos;
- Utilizar mais exercícios de coordenação de braços e focar mais neste aspeto;
- De forma equilibrada, complexificar alguns elementos técnicos e incentivar à sua experimentação mesmo que ainda não os tivessem realizado;
- Inspiração para a renovação do vocabulário aquando do uso da imagética;
- Ter atenção que nem sempre as imagens que funcionam para os docentes, correspondem às que funcionam para os alunos;
- Ter atenção à colocação da bacia de algumas alunas quando estavam em 4ªp, especialmente na realização de *pirouettes en dehors*.
- Utilização de músicas que as alunas reconhecem e de que gostam.

A experiência dessa semana foi bastante enriquecedora, e em fusão com a utilização dos dois instrumentos de recolha de dados, revelou-se um ótimo ponto de partida para a reflexão e planificação do momento seguinte, a lecionação autónoma. Quanto aos instrumentos metodológicos, inquérito por questionário I e grupo de discussão I, os resultados poderão ser consultados nos apêndices H e I, respetivamente.

Quanto aos resultados do questionário I, foi possível retirar da informação obtida que as alunas praticavam dança há pelo menos 5 anos e que na sua maioria 2 a 4 anos eram no EAE. A maioria das alunas respondeu que sentiam que a componente técnica era a parte mais difícil da TDC e 66,7% das alunas (n=6) referiu que considerava a expressividade um aspeto “muito importante”. Quanto às questões 7 e 8 referentes ao *Port de Bras de Cecchetti*, 66,7% das alunas (n=6) referiu que sabia do que se tratava e 62,5% das alunas (n=5) referiu que já o tinha aprendido. Curiosamente, 44,4% das alunas (n=4) referiram que o *Port de Bras* era “pouco importante” na TDC, 33,3% (n=3) referiram que era “importante” e apenas 22,2% (n=2) indicaram como “muito importante”.

Após a análise do 1º grupo de discussão através do programa ATLAS ti, foi possível chegar à seguinte *network*:

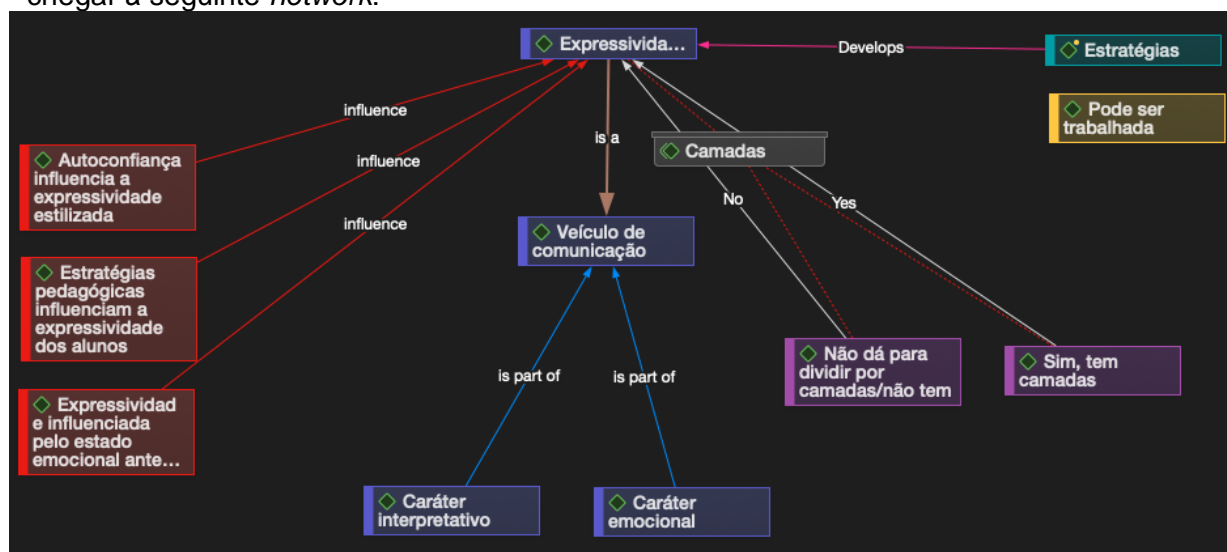


Figura 1 - *Network* 1º grupo de discussão (ATLAS ti)

Quanto ao grupo de discussão a amostra referiu que a expressividade se tratava de um veículo de comunicação entre o intérprete/bailarino e o público, mencionando que poderia ter um carácter mais interpretativo ou um carácter mais emotivo. Quanto à questão se seria possível dividir a expressividade em camadas, a maioria das alunas respondeu que não. Referiram, também, que achavam que a expressividade poderia ser trabalhada e que as estratégias utilizadas pelo docente influenciavam a sua expressividade. Expuseram as seguintes estratégias como potenciadoras da sua expressividade:

1. Não pressionar e dar mais liberdade para explorar;

2. Conhecer o contexto e/ou atmosfera musical e coreográfica;
3. Saber primeiro executar os movimentos tecnicamente bem e posteriormente desenvolver a parte expressiva;
4. Explorar sozinhas;
5. Observar outros bailarinos/intérpretes a realizar a mesma coreografia.

Na sua maioria, as alunas referiram também, que o seu estado emocional influenciava a sua vontade expressiva assim como a sua autoconfiança, e que, era possível transpor as aprendizagens de uma disciplina para outra.

Após o cruzamento da análise dos vários instrumentos de recolha de dados, alerta-se para a relevância de:

- ⇒ Público-alvo ter necessidade de trabalho reforçado quanto à colocação dos braços e sua correta utilização, assim como a sua dinâmica de movimento e coordenação. Havia a sensação de que os braços eram utilizados apenas como um ‘acessório de beleza’ e não pela sua utilidade e, talvez por isso, a maioria das alunas referissem que a utilização do *Port de bras* em TDC era “pouco importante”;
- ⇒ Existiam várias alunas com uma grande vontade expressiva que demonstravam mais nas aulas de TDCo e que tinham dificuldade em transportar essa ‘liberdade’/expressividade para as aulas de TDC;
- ⇒ Verificou-se que a autoconfiança e motivação das alunas eram um fator (interno) de grande influência para a sua expressividade.

### 2.3. Lecionação autónoma

Neste momento da investigação, que decorreu em duas partes, conforme mencionado anteriormente, entre 2 de novembro a 2 de dezembro (1º bloco) e de 15 de fevereiro a 5 de abril (2º bloco), perfazendo o total de 26 aulas (40h) cuja duração variou entre os 60min, os 90min e os 120min. Pretendeu-se utilizar o *build-up* ferramenta adquirida ao longo do MED nas unidades curriculares de Metodologias e Didáticas da Dança Clássica I e II e Metodologias e Pedagogias da Dança Contemporânea I e II, que pressupõe a construção/planificação de algo com uma certa evolução, tendo em vista um objetivo final. Assim, o *build-up* proposto foi acerca do 1º *set port de bras de Cecchetti* que, tal como referido ao longo do documento, pressupôs-se como a ferramenta pedagógica principal, e da aplicação deste conceito no programa curricular da escola cooperante, aquando da planificação das aulas. Embora o *set port de bras* tenha naturalmente a ordem de 1º, 2º, 3º e 4º, optou-se por ensiná-lo por uma sequência diferente, tendo em consideração as especificidades e a complexidade do mesmo: 1º, 3º, 4º e 2º.

Os objetivos que se tiveram em consideração para a concretização deste período do estágio, são os objetivos específicos da investigação expostos no capítulo I – Enquadramento Geral:

- Utilizar o primeiro *set* do *Port de Bras de Cecchetti* como potenciador da expressividade;
- Utilizar os princípios do *Port de Bras de Cecchetti* como fonte de inspiração para realização de outros exercícios e coreografia de TDC;
- Enfatizar a respiração, a projeção/intenção de movimento e a movimentação da cabeça e do olhar/foco como estratégias da *práxis* pedagógica;
- Consciencializar os alunos para a interdisciplinaridade das aprendizagens técnico-expressivas e incentivá-los para a sua aplicação noutras disciplinas/coreografias;
- Melhorar a intervenção pedagógica da investigadora.

Aliado a estes objetivos, teve-se em consideração o contexto inicial do público-alvo, apurado nas duas etapas anteriores, conforme referido.

Quanto ao modelo de aula, Batalha (2004) refere quais os domínios a serem trabalhados numa aula de técnica de dança. Dos quais menciona: o domínio de uma linguagem técnica que envolva a postura, o centro, a ação da gravidade no corpo e movimento, o equilíbrio, o ritmo, os gestos, as transferências de peso, deslocamentos pelo espaço e respiração, e o domínio de carácter expressivo. E, nesse sentido, as aulas apresentavam estes momentos e componentes importantes numa aula de técnica de dança. Ao longo da aula de TDC que deveria cumprir com o programa curricular dos alunos envolvidos, com as necessidades dos mesmos e da escola cooperante e respetivo calendário, e ainda, com as necessidades da investigação, optou-se por se ter em consideração todas estas questões aquando da planificação das mesmas e estruturá-las da seguinte forma:

1. Breve conversa;
2. *Warm-up*<sup>10</sup>;
3. Exercícios na barra;
4. Exercícios no centro;
5. *Cool-down*<sup>11</sup>;
6. Breve conversa/reflexão.

---

<sup>10</sup> *Warm-up*: consiste num conjunto de atividades designadas por aquecimento, que antecedem imediatamente a realização de uma aula, espetáculo ou ensaio, com o intuito de preparar o corpo tanto a nível físico como psicológico, para o momento seguinte.

<sup>11</sup> *Cool-down*: designado também por fase de retorno à calma, consiste na transição necessária para o organismo reduzir gradualmente a intensidade física e emocional e preparar-se para as atividades quotidianas.

Todas as aulas se iniciaram com uma breve conversa acerca do que se pretendia fazer, quais eram os objetivos e/ou relembrar o que tinha sido falado na(s) aula(s) anterior(es). De seguida, realizava-se um breve exercício de *warm-up* para preparar as alunas, quer a nível emocional quer a nível físico para o que iria ser feito ao longo da aula. Posteriormente, realizava-se a aula de TDC cumprindo com os exercícios de barra e de centro, construídos e inspirados nos princípios do *Port de Bras de Cecchetti*, especialmente no que se refere à movimentação dos membros superiores do corpo. E no final, realizava-se um momento de *cooldown*, e novamente uma breve conversa que servia de reflexão e/ou conclusão sobre o que se tinha feito ao longo da aula, sensações, observações, entre outros aspetos que as alunas e/ou a estagiária quisessem partilhar, promovendo a consciencialização cinestésica e somática, assim como a componente de autorreflexão e autoavaliação. Por uma questão de dinâmica de aula, tentou-se que todos os exercícios da barra pudessem ser realizados para o lado direito e de seguida para o lado esquerdo, sem interrupção musical. Teve-se algum cuidado com a escolha do suporte musical mesmo não sendo o foco da investigação, dado que se acredita ser um fator determinante na expressividade e qualidade do movimento. No início optou-se por músicas de séries televisivas que as alunas conhecessem e posteriormente, na fase final, optou-se por utilizar músicas de bailado de repertório clássico.

Numa primeira fase, a planificação das aulas decorreu conforme a tabela do apêndice J. As planificações das aulas correspondentes à investigação levada a cabo tinham esta estrutura, mas nem sempre foram seguidas fidedignamente ou pela ordem acima descrita. Por vezes não se realizou o *cooldown*, momento que se gostaria de não se ter negligenciado, porém devido à gestão de tempo não foi possível. A planificação da aula foi estruturada progressivamente, de modo que os exercícios se complexificassem à medida que fossem executando as várias fases da aula. A progressão é defendida por Batalha, (2004, p. 224), na medida em que "...a progressão existe, para melhorar a aprendizagem das tarefas e utiliza-se a estratégia de fraccionar as frases em estruturas mais fáceis ou implementado exercícios facilitadores, que ajudam a realização global do gesto".

As estratégias aplicadas na investigação foram diversas e foram-se combinando entre si na tentativa de cumprir os objetivos acima referidos. Deste modo, optou-se por expor as estratégias por ordem cronológica e por temática, dividindo-as nos dois blocos em que decorreu a leção autónoma. Sucintamente, as estratégias utilizadas foram:

Estratégias	
Diálogo/partilha de sensações e reflexões	
Uso de imagética: utilização de imagens apelando a sensações	
1º Bloco	Associar o movimento à respiração (expandir e encolher): relacionar e conectar o uso do <i>port de bras</i> com a respiração
	Realizar aula apenas ao som da respiração
	Exercícios específicos para: coordenação dos braços, reforço muscular; com e sem utilização de materiais
	Realização de <i>port de bras</i> de joelhos no chão com a sensação de estar num palco e de ter de expandir o movimento para que todos no público nos vejam
	Realizar os <i>port de bras</i> sem braços
	Realizar os <i>port de bras de Cecchetti</i> a pares: ora para comunicar ora para criar resistência no movimento
	Utilização de adereços (anéis, colares, pulseiras), maquilhagem, penteados e maillots diferentes
	Cadernos: para desenhar, pesquisar, escrever;
2º Bloco	Utilização de vídeo e imagens/fotografias
	Músicas de repertório clássico
	Exercício de exploração de expressividade: diferentes reações/expressão a diferentes atmosferas musicais; Jogos: andares expressivos e cenário das sensações
	Lista imagens/sensações qualidade de movimento
	Lista de palavras expressivas
	Público: ao vivo e bustos coloridos
	<i>Enchaînement Kitri</i>

Tabela 6 - Estratégias utilizadas

Das estratégias utilizadas, existem duas que se destacam pela sua aplicação: o diálogo e a imagética. O diálogo e a partilha das sensações/reflexões foi algo que se optou por utilizar como ferramenta na medida que permite não só fornecer *feedback* ao público-alvo, como partilhar experiências e sensações especialmente na perspetiva da amostra, permitindo a tal questão cíclica e reflexiva inerente à investigação-ação, e aplicar o conceito de autorreflexibilidade mencionado no ponto 5 do capítulo II deste documento. Acredita-se, também que é através do diálogo que se permite estabelecer uma boa relação empática com os alunos e a sensação de ambiente seguro. Segundo Batalha (2004, p. 221) “No âmbito do ensino artístico um dos grandes princípios do ensino da Dança é desenvolver alguns aspetos como a criatividade, a comunicação e a performance de uma forma global.” Esta foi uma perspetiva basilar que se teve em consideração ao longo de toda a investigação.

O uso da imagética foi, talvez, a ferramenta mais empregue e na qual se cimenta a base da *práxis* pedagógica da estagiária. Foi das estratégias aplicadas em que se observou

melhores resultados. Tentou-se apelar a sensações e imagens (imaginárias ou reais) que permitiram desenvolver a qualidade de movimento, a dinâmica, a respiração/movimento respirado, a projeção do movimento e sua intenção, e, especialmente, melhorar a expressividade. O vocabulário utilizado dispôs de expressões como por exemplo: cauda de canguru, raízes de árvores, fluxo de energia, saca-rolhas, bengalas de Natal, leque, repuxo, por cima de um muro/mesa, xaile, entre outros. Apelou-se a determinadas imagens como:

1. Pensar que os exercícios/coreografias são um desenho branco e que os braços o vão pintar: “dar cor ao movimento” “se não dançarem com emoção, quem está na plateia vai achar que é só um mero livro com desenhos por pintar”;
2. Pensar que são nobres na corte, com a ideia de serem altivas, com corpetes e vestidos volumosos e elegantes;
3. Realizar os *port de bras* imaginando que da ponta dos dedos sai pigmento, fragância, purpurinas, que se projeta tinta, magia e amor.

Neste sentido, surgiram mais 4 ferramentas secundárias complementares: visualização de vídeo, de imagens/fotografias (anexo D), construção de uma lista de imagens/sensações associadas à qualidade de movimento (apêndice K) e lista de palavras expressivas (apêndice L).

Das várias estratégias acima expostas, a maioria fora planificada previamente, porém algumas, nomeadamente os exercícios de exploração, foram improvisadas e aplicadas no momento da aula. Talvez tenham sido aquelas onde se observou menos eficácia, no entanto, também se considera que se dedicou pouco tempo à aplicação das mesmas. Uma das atividades repetiu-se em duas aulas consecutivas e, da segunda vez, observou-se mais confiança por parte das alunas para a realizar e, conseqüentemente, um pouco mais de sucesso.

Por ordem cronológica, no 1º bloco da leção autónoma, equivalendo a 16 aulas, os objetivos das primeiras cinco semanas de aulas respeitaram a:

- Fluidez e coordenação do movimento dos braços;
- Respiração/movimento respirado;
- Preparação do 1º e 3º *port de bras de Cecchetti*;
- Fluidez dos braços e projeção do movimento;
- Aprendizagem 1º *port de bras de Cecchetti*.

Na quinta semana, o objetivo era manter o foco nos objetivos acima referidos e adicionar-lhes a movimentação da cabeça/foco e aprender o 3º *port de bras de Cecchetti*. Neste momento, alterou-se a estrutura da aula e as músicas eram temáticas correspondendo à época natalícia e às preferências das alunas. Com o aproximar do exame do 1º semestre

letivo, teve de se dedicar mais tempo a clarificar as dinâmicas de movimento e sua qualidade, assim como aos detalhes técnicos e expressivos, de modo a preparar eficazmente o mesmo. Infelizmente, sentiu-se que a preocupação das alunas e da estagiária começou a afunilar para o exame e teve-se de interromper o momento de investigação, terminando o 1º bloco. Uma vez que a A1 usufruía de um apoio extra todas as quartas-feiras, e ao se observar que algumas alunas apresentavam dificuldades e inseguranças, propôs-se dar apoio a mais duas alunas (A7 e A8) sempre que sentissem dificuldade. Posteriormente, chegou-se mesmo a dar o apoio a estas alunas e uma vez à A4 e A9.

Neste primeiro momento, ensinou-se o 1º e 3º *port de bras*, e importa referir, que a própria preparação dos exercícios remetia para estes *port de bras*, e que se desenharam exercícios, como o *rond de jambe à terre, adagio* e *port de bras/adagio* do centro, que incluíssem estes elementos. Focou-se e enfatizou-se o uso e a utilidade da respiração e movimento respirado e o reforço muscular e sensação correta da utilização dos braços, levando às estratégias pedagógicas referidas na tabela anterior (tabela 7).

Quanto à parte da respiração, em todas as aulas do referido bloco, realizaram-se exercícios que apelassem à mesma, como por exemplo, no *warm-up*, em pé, numa posição confortável, conectar o *port de bras* com respiração: expirar quando vai de *bras bas* para 1ªp, inspirar de 1ªp para 2ªp, expirar de 2ª para *bras bas*, realizando ainda que de forma inconsciente o 1º *port de bras de Cecchetti*. Num segundo momento: expirar subindo os braços de *bras bas* para 5ªp, inspirar e expirar e de 5ªp para *bras bas* (passando pela 2ªp) realizando, desta vez, o 3º *port de bras de Cecchetti*. Houve uma aula em que após alguns exercícios de exploração de movimento pelo espaço, optou-se por realizar a aula em silêncio e apenas com o som da respiração das alunas e com a estagiária a ‘cantarolar’ as músicas e suas dinâmicas enfatizando a inspiração e expiração associadas às qualidades de movimento. A utilização destas estratégias foi positiva e houve logo diferenças na realização dos exercícios, especialmente quando eram mais lentos e ligados, como os *pliés, rond de jambe à terre* e *adagio*, contrariamente a exercícios mais rápidos e com movimento mais assertivo como por exemplo os *battements frappés*.

Quanto à parte do reforço muscular e da sensação, levaram-se vários exercícios específicos para o efeito para os quais se pediu ajuda a outra docente da escola que tem o curso “Progressing Ballet Technique” e que é responsável, também, por aulas de barra de chão. Para este momento, utilizaram-se essencialmente bandas elásticas (*therabands*<sup>12</sup>) com a sensação de serem um ‘xaile’ e enroladas nos braços (sem ‘estrangular’) para conferir resistência no movimento do *port de bras*. Esta estratégia parecia boa, no entanto nem todas

---

<sup>12</sup> *Therabands*: bandas elásticas que são utilizadas para a realização de exercícios com o propósito de melhorar o desempenho físico e funcional, recuperar e/ou prevenir lesões.

as bandas elásticas tinham a resistência e o tamanho adequados para o pretendido, e acabou por criar alguma alergia na pele das alunas.

Na utilização de pares, e para ajudar na sensação da correta utilização dos braços, pediu-se que as alunas colocassem as mãos nas omoplatas umas das outras e da própria estagiária, para sentirem a colocação e posição que essa parte do corpo vai adquirindo à medida que se movimentam os braços. Posteriormente, pediu-se que as alunas criassem alguma resistência no movimento do *port de bras* das colegas, criando alguma pressão com as mãos no sentido oposto ao do movimento. Esta estratégia tinha o mesmo objetivo que a utilização das *therabands*, no entanto, surtiu um melhor efeito.

Houve outras duas estratégias secundárias que se utilizaram com alguma frequência ao longo da investigação, com maior incidência no início, que foi realizar os *port de bras* de joelhos no chão, com a sensação de estarem num palco enorme e, de os realizar sem braços. A reação das alunas foi bastante engraçada a este último pedido, que a própria estagiária já tinha experienciado numa das aulas particulares que tivera. De facto, existem diferenças notórias quanto a esta estratégia, porque a realização do *Port de Bras de Cecchetti* não assenta apenas na utilização dos braços e sua movimentação, como também na respiração, movimentação do tronco (inclinação e *epaulements*) e a utilização do foco e movimentação da cabeça. Portanto, ao retirar-se a movimentação dos braços, permitiu que as alunas se focassem na movimentação do tronco e da cabeça e foco. Após a aplicação desta estratégia, a diferença foi imediata, fato constatado igualmente pela professora cooperante.

Outras estratégias complementares empregadas foram a visualização de vídeo, fotografias/imagens, cadernos de TDC e adereços, maquilhagem e penteados.

A utilização do vídeo tem uma inegável pertinência não só para a estagiária como para as alunas. Recorreu-se ao mesmo para: numa fase inicial, mostrar o 1º *set do Port de Bras de Cecchetti*, não só para inspirar como para motivar a sua aprendizagem; e, para mostrar diferenças e correções de momentos das próprias alunas em aula. Quanto a visualização de fotografias e imagens (anexo D) deu-se no 2º bloco, com o intuito de apelar à imagética das alunas para a projeção/expansão do movimento pelo espaço (pensar que se projeta tinta da ponta dos dedos, ou pigmento colorido com uma fragância agradável) e para a utilização do foco e da movimentação da cabeça, pensando que estão a dançar num teatro à italiana uma vez que o *Port de Bras de Cecchetti* fora desenhado para esse espaço.

Os cadernos de TDC, foram adotados logo no início do ano letivo e aproveitou-se este material que as alunas já tinham em sua posse, para fins da investigação como: a realização de uma pesquisa no início do estágio sobre o que era o *Port de Bras de Cecchetti* e quem foi Enrico Cecchetti; para desenhar a movimentação do tronco na realização do 1º *set* (anexo E) e, por fim, para escreverem algumas reflexões.

A utilização de adereços como anéis, colares e pulseiras, a mudança de penteado e de maillot, e/ou uso de maquilhagem, prendeu-se com o facto de se intuir que as alunas se sentissem mais seguras e bonitas, achando-se que as iria deixar mais confiantes para a utilização da expressividade. Importa referir que não se observaram diferenças, mas que após o estágio as alunas continuaram a pedir para utilizarem um maillot ou penteado diferentes, num dia a combinar.

Ao longo deste primeiro bloco, houve reações e conversas interessantes relativas à amostra. Primeiramente, tal como Postic (2007, p. 13) alerta, e conforme mencionado no capítulo II – Enquadramento Teórico, existe sempre uma forte influência do grupo-turma na realização e sucesso de determinadas estratégias pedagógicas. Esta influência foi muito visível especialmente nos exercícios de exploração de movimento. Num momento, várias alunas copiaram o movimento que outra colega estava a realizar e, noutro momento, todas ficaram paradas quando a estagiária propôs que expressassem o que as atmosferas musicais lhes pediam. Esta influência foi verificada ao longo de todo o estágio.

De uma forma geral, sentiu-se que a dinâmica da aula foi fluindo de melhor forma à medida que se foi progredindo e que as alunas e estagiária se foram sentindo mais seguras e confiantes. Incluiu-se no discurso da estagiária a transdisciplinaridade das matérias, sempre que possível não só com o intuito de motivar, conforme sugerido por Bruner, como também para que fosse mais direta a utilização e criação de pontes entre as várias unidades curriculares.

Ao longo deste bloco, foi possível observar:

- Quando se davam correções algumas alunas estavam atentas e outras não;
- Nem todas as alunas marcavam os exercícios e poucas marcavam de forma efetiva, acabando por negligenciar a utilização dos braços na marcação;
- À medida que se foram complexificando os exercícios e se foram dando mais correções, as alunas foram ‘perdendo’ a expressividade ou o seu foco nesse aspeto. A A2, inclusive referiu que sentia e observava nas colegas, que quando a estagiária falava da expressividade o foco delas ia para esse aspeto, mas que passado algum tempo, desvanecia;
- Menos boa gestão do tempo de aula, especialmente no início do estágio, pois referiam-se muitas correções, perdendo-se dinâmica de aula;
- Utilização do foco de forma ineficiente, especialmente nas mudanças de direção e *pirouettes*. Neste sentido, realizaram-se exercícios mais simples para a utilização do foco;
- Tendência em manter o foco na imagem do espelho ao invés de manter a movimentação da cabeça com o resto do corpo, o que por vezes fez com que as

direções do corpo fossem erradas. Como tal, optou-se por ir alterando a frente do estúdio. Este aspeto observou-se especialmente nas alunas A5, A6 e A9;

- As alunas demoravam muito tempo a colocar-se no sítio antes do início dos exercícios;
- Foram fornecidos exercícios de reforço muscular específicos para cada uma das alunas, e que conjugassem os seus objetivos e necessidades. Houve uma grande diferença após a realização de exercícios extra (fornecidos pela escola ou realizados no ginásio que as alunas frequentavam);
- Poucas alunas utilizavam a respiração como potenciadora da amplitude do movimento e sua projeção;
- Grande evolução das A3 e A7, também referido pela professora cooperante;
- Saturação referente ao tema de investigação, com maior incidência nas últimas aulas.

O 2º bloco da lecionação autónoma, decorreu conforme referido a partir de 15 de fevereiro simultaneamente com a preparação para o exame do 2º semestre. Esta quebra de tempo deveu-se a várias questões, nomeadamente à pandemia, ao calendário escolar e para criar 'espaço' entre um bloco e o outro, para que as alunas se pudessem distanciar da temática e regressar com outra perspetiva e vontade. Neste momento, os exercícios já estavam memorizados dado que também eram os exercícios do exame do 2º semestre e, portanto, permitiu que se dedicasse mais tempo à exploração da componente expressiva e à aprendizagem do 2º e 4º *port de bras*.

Este 2º bloco contou com 10 aulas entre os meses de fevereiro e abril, onde se procurou manter os grupos principais da estrutura de aula, conforme tinha sucedido no 1º bloco. Contudo, evoluiu-se no programa escolar, notando-se diferença do grau de dificuldade da primeira aula de estágio para as últimas, como se pode verificar na tabela referente ao apêndice M.

Neste momento da investigação, os objetivos focavam-se em:

- Completar a aprendizagem do 1º *set port de Bras de Cecchetti* e clarificá-lo;
- Enfatizar a utilização da cabeça/foco;
- Enfatizar o uso da projeção do movimento;
- Potenciar a expressividade.

Conforme mencionado anteriormente nas estratégias pedagógicas implementadas, optou-se por utilizar músicas de bailados de repertório clássico, tendo em mente não só o que

se tinha observado na participação acompanhada e observação estruturada I, como também a pedido das alunas. Embora o foco da investigação não fosse a influência da musicalidade na expressividade, observou-se que a escolha musical tinha alguma influência. Este aspeto também fora referenciado pela turma no grupo de discussão e em momentos de diálogo.

Antes de ser retomada a segunda parte da lecionação autónoma, optou-se por usufruir, novamente, de uma aula particular com a especialista Sofia Santiago e da qual se trouxeram novos exercícios para as alunas sentirem a correta colocação escapular e fortalecerem a musculatura envolvente nesse processo. À semelhança da utilização das bandas elásticas, desta vez, pediu-se que cada aluna possuísse duas garrafas de água com tamanho, medida e formatos iguais. Utilizaram-se as garrafas nas mãos para criar algum peso extra na movimentação dos braços e na realização dos *port de bras*, mas, também, apelando à utilização correta dos braços e posicionamento das mãos (na posição errada a água 'cairia'), como para conferir alguma resistência ao movimento. Dado que se percebeu que as garrafas de água ideais para a realização destes exercícios seriam as da marca do LIDL de tamanho 0,55cl ou da Luso de tamanho 0,33cl, pediu-se que as alunas trouxessem essas garrafas e a estagiária acabou por trazer algumas, também.

Após inspiração na leitura de alguns relatórios de estágio realizados por outros colegas de outras edições do MED, criou-se uma lista de imagens e sensações para cada movimento técnico (apêndice K) em conjunto com as alunas. Esta lista tinha como objetivo apelar à sensação da qualidade de movimento, com o intuito de potenciar a expressividade, e o uso da projeção e intenção do movimento. Desta lista, passou-se para a lista de palavras expressivas (apêndice L), que surgiu de um trabalho em grupo. Pediu-se que as alunas se dividissem em dois grupos e que criassem uma lista de palavras expressivas com base na atmosfera musical dos exercícios. Conforme mencionado, as músicas eram de repertório clássico, e, portanto, pediu-se-lhes que pesquisassem a história dos bailados referentes à música de cada exercício e que associassem uma palavra que apelasse à expressividade. A divisão foi feita da seguinte forma:

- Grupo 1: incluíam todos os exercícios da barra;
- Grupo 2: incluíam todos os exercícios de centro.

Infelizmente o 2º grupo não entregou o trabalho pedido, pelo que o apêndice em questão está incompleto. No entanto, no dia da apresentação, foi-se pedindo que o 2º grupo fosse atribuindo algumas palavras a cada exercício. Importa referir, que mesmo estando a lista incompleta, foi das ferramentas que funcionou melhor. Na primeira vez que se utilizou esta estratégia, observou-se de imediato melhorias na expressividade das alunas. Além disso, a turma dançava, respirava e projetava o movimento.

Esta ferramenta manteve-se até ao final do estágio tentando aliar a qualidade de movimento e a atmosfera expressiva-musical. Porém, nem sempre funcionou. A estagiária teve de procurar incluir as palavras expressivas das alunas na qualidade do movimento exigida e ainda na atmosfera expressiva, por vezes criando narrativas, ou pela forma que utilizava a sua voz (mais doce, mais assertiva, mais tranquila, mais triste, entre outros). Aspeto também apontado pela orientadora aquando da primeira observação da aula.

Até este momento, já se tinha aprendido o 4º *port de bras de Cecchetti*, onde se constatou de imediato dificuldades na coordenação dos braços e em conferir-lhes diferentes dinâmicas de peso. Na primeira aula que a orientadora assistiu, utilizaram-se como estratégias pedagógicas a lista de palavras expressivas e o público. Assim, pediu-se que a turma da professora cooperante (3º ano EAE) assistisse à aula, para que a amostra tivesse público para o qual olhar, conforme pretendido com o objetivo de enfatizar a movimentação da cabeça e olhar/foco. Foi uma estratégia que não funcionou, por uma questão de diferença de alturas, pois os alunos eram mais baixos e como tal, para a realização do 1º *set*, não permitia que as alunas olhassem para o local indicado se tivessem de nivelar os olhos à altura dos colegas. Além destas ferramentas, optou-se por ensinar o 2º *port de bras* na presença da orientadora. Realizou-se a barra a pensar nas palavras expressivas e era suposto que o próprio discurso da professora-estagiária fluísse nesse sentido. Houve momentos que sim, mas noutros momentos poderia ter sido mais claro, conduzindo para a qualidade de movimento e expressividade pretendidas, tal como a orientadora denotou.

Após a barra realizaram-se vários exercícios introdutórios para a realização do 2º *port de bras*, nos quais houve uma excelente intervenção e pertinência da parte da orientadora, não só enriquecedora para as alunas como para a estagiária, através da utilização de exercícios do método Barbara Fewster, ao centro e com deslocação espacial. Embora tenha sido uma aula bastante interessante, houve alguma tensão da parte das alunas e da estagiária pelo facto de estarem a ser observadas. Nesse sentido, a estagiária propôs demasiadas vezes que as alunas bebessem água para que elas relaxassem. No entanto, foi em demasia tendo quebrado o ritmo da aula e até criado alguma tensão na turma pois como referiram “Nós já não tínhamos sede, mas íamos beber água para tu relaxares”.

Os comentários fornecidos pela orientadora e posteriormente pela professora cooperante foram relevantes para o processo de reflexão e reajuste das estratégias pedagógicas da investigação. A orientadora assinalou que a maioria dos exercícios estavam bem construídos e de acordo com o nível técnico das alunas à exceção de dois: *rond de jambe à terre* e *adagio* na barra, por terem demasiados elementos técnicos e, no caso do *adagio*, por ser rápido para os alunos naquele momento específico. Esta questão foi tida em conta e adaptaram-se os exercícios, simplificando-os.

Tendo-se sentido por parte da estagiária e por parte da orientadora que havia alguns detalhes dos *port de bras* que não estavam tão claros, a orientadora acabou por combinar uma aula extra em que se pudessem clarificar os mesmos, o que se revelou como uma ajuda preciosa.

Nas aulas seguintes, manteve-se a estratégia das palavras expressivas tendo em conta os comentários da orientadora e, como se julgava pertinente a questão de ter público para melhorar a movimentação da cabeça e foco, após reflexão criaram-se bustos coloridos que se colaram no espelho e, desta vez, a um nível adequado para o público-alvo.



Figura 2 – Fotografia dos bustos coloridos

Estes bustos permitiram uma maior clareza no detalhe da intenção do foco e da movimentação da cabeça das alunas na realização do 1º *set*, tendo-se observado ser uma ferramenta pertinente para a concretização dos objetivos propostos.

Na mesma aula em que se utilizou pela primeira vez os bustos coloridos, mostraram-se duas imagens às alunas (anexo D): uma que ajudasse na projeção do movimento, questão do pigmento que é espalhado pelo ar (ideia de explosão de cor, fragância, cheiro, magia) e um palco à italiana para que as alunas percebessem para que zonas deveriam olhar. Nesta aula, dedicou-se exclusivamente à realização, compreensão e limpeza dos detalhes do 1º *set port de bras*. Era algo que se gostaria de se ter feito mais vezes ao longo da investigação, contudo, devido às necessidades da escola e do seu calendário, não foi possível. Assim, a aula consistiu em realizar os *port de bras* pela ordem que as alunas aprenderam (1º, 3º, 4º e 2º) e individualmente. Ou seja, trabalhou-se o 1º *port de bras*, quando não existiam dúvidas passou-se para o 3º e assim sucessivamente. No final da aula realizou-se o 1º *set* seguido. Estas duas aulas, foram produtivas e permitiram melhorias visíveis na sua realização, na maioria das alunas.

Na última aula da investigação a orientadora assistiu novamente e encontravam-se apenas a estagiária, a orientadora e professora cooperante (que se juntou mais tarde) e a amostra. Pelo que se revelou mais tranquilo, tanto para as alunas como para a estagiária e houve uma diferença notória, também enfatizada pela orientadora.

Para o último dia de estágio e para a sua conclusão, optou-se por se criar um exercício *enchaînement* que incentivasse a qualidade de movimento num registo ainda mais ‘dançante’, apelando ao uso dos contrastes que aportam ritmo, complementaridade e diferenciação às diferentes qualidades de movimento. Optou-se por realizar um exercício inspirado na variação da entrada da Kitri no 1º ato do bailado “D. Quixote”, pois no exame do 2º semestre, as alunas

do 6º e 7º anos tinham um exercício de saltos com a música correspondente, e as alunas do estágio, ao observarem referiram que tinham adorado e gostariam de o fazer. Utilizou-se a música de orquestra do bailado e pediu-se que as alunas ‘vestissem’ a personagem e relembassem as características da mesma, lembrando o trabalho que tinham realizado em grupos e que incluía pesquisar a história do bailado. As características que se pretendiam trabalhar incluíam: a assertividade, a coragem, a vaidade, o ‘salero’, e a segurança e autoconfiança.

Nesta aula houve uma excelente prestação das A1, A3 e A6. Porém, tendo-se verificado que as restantes alunas evidenciavam algum cansaço e conseqüente distração, pediu-se a intervenção da orientadora para marcar um exercício de *party steps*, estratégia pedagógica bastante eficiente como forma de resgatar situações em que a atenção e disponibilidade dos alunos possa apresentar-se aquém do desejado.

Agradeceu-se muito às alunas pela experiência e pela partilha que surgiu desta investigação e à orientadora pela sua disponibilidade constante.

Neste segundo bloco da lecionação autónoma, foi possível acrescentar as seguintes observações:

- O bem-estar dos alunos influencia a sua motivação e confiança. Nesta altura a A8 já estava a ser acompanhada e, culminou com uma fase menos positiva, tal como a A7. Havia muita tensão quando se pedia que tirassem as camisolas e casacos, o foco estava no chão, os braços a esconder a barriga e elásticos a esconder feridas de automutilação;
- Houve um decréscimo na prestação da A7 quanto à sua expressividade;
- Existência de muito cansaço acumulado na maioria das alunas e menos disponibilidade mental;
- Melhoria nas componentes técnicas e expressivas das alunas;
- Deram-se menos correções técnicas e procurou-se apelar ao discurso mais expressivo e houve mudanças;
- Melhor gestão do tempo de aula;
- Alunas mais atentas quando se davam correções e mais eficientes na marcação dos exercícios;
- Grande evolução das A1, A3 e A6.

No final do momento da lecionação autónoma, aplicaram-se os instrumentos de recolha de dados inquérito por questionário II e grupo de discussão II, podendo-se consultar as respostas nos apêndices N e O, respetivamente.

Quanto ao inquérito por questionário, a questão 1 que perguntava acerca da pertinência de se trabalhar a expressividade nas aulas de TDC, as alunas referiram que, uma vez que se tratava da transmissão de algo para o público, que era relevante o seu desenvolvimento, a sua aprendizagem, utilização e exploração. Houve uma resposta interessante que aponta para a importância de se iniciar o trabalho desta componente mais cedo. Quanto à pertinência de terem trabalhado o *Port de bras de Cecchetti*, quase a totalidade das alunas referiu que tinha sido importante não só por ter consistido numa nova aprendizagem, como também devido à sua utilidade nomeadamente a parte da expansão/projeção do movimento, movimentação da cabeça e olhar/foco e respiração.

Na 3ª questão do inquérito, 88,9% das alunas (n=8) responderam que tinham gostado da experiência de terem participado na investigação e apenas 11,1% (n=1) respondeu “mais ou menos”, cuja justificação incidiu sobre: “Eu sinto que (...) o filmar das aulas de certa forma punha mais pressão. Sinto também que as aulas assistidas pareciam um exame apesar de ter noção desse não ser o seu propósito.” Porém, a aluna em questão definiu a experiência como positiva.

Acerca das dificuldades sentidas ao longo do processo, as respostas incidiram em: trabalhar a expressividade; coordenação dos braços; a filmagem e observação externa; timidez e estado emotivo.

Sobre a questão “consideras que a abordagem ao tema foi pertinente para a tua aprendizagem?” a totalidade respondeu que sim. Na pergunta 6, 55,6% das alunas (n=5) respondeu que conseguia transpor as aprendizagens desta investigação para outras disciplinas e 44,4% (n=4) respondeu que “às vezes”.

Acerca das ferramentas que tinham sido mais interessantes de trabalhar 77,8% das alunas (n=7) referiu a abordagem à expressividade e a utilização da respiração e 66,7% das alunas (n=6) referiu a aprendizagem do *Port de Bras de Cecchetti*, a utilização da projeção do movimento e da consciencialização da movimentação da cabeça e olhar/foco.

Quanto às questões 8 e 9, 55,6% das alunas (n=5) referiu que sentiam diferença na sua capacidade expressiva referindo “Sim, melhorou” e 44,4% (n=4) alunas referiram “talvez”. Sobre se sentiam diferença na sua vontade expressiva 66,7% das alunas (n=6) referiu “sim, melhorou” e 33,3% (n=3) “talvez”.

Quanto à existência de alterações emocionais, 4 alunas referiram que não tinham sentido alterações e 5 que tinham sentido alterações.

Sobre o segundo grupo de discussão, foi possível chegar à seguinte *network*:

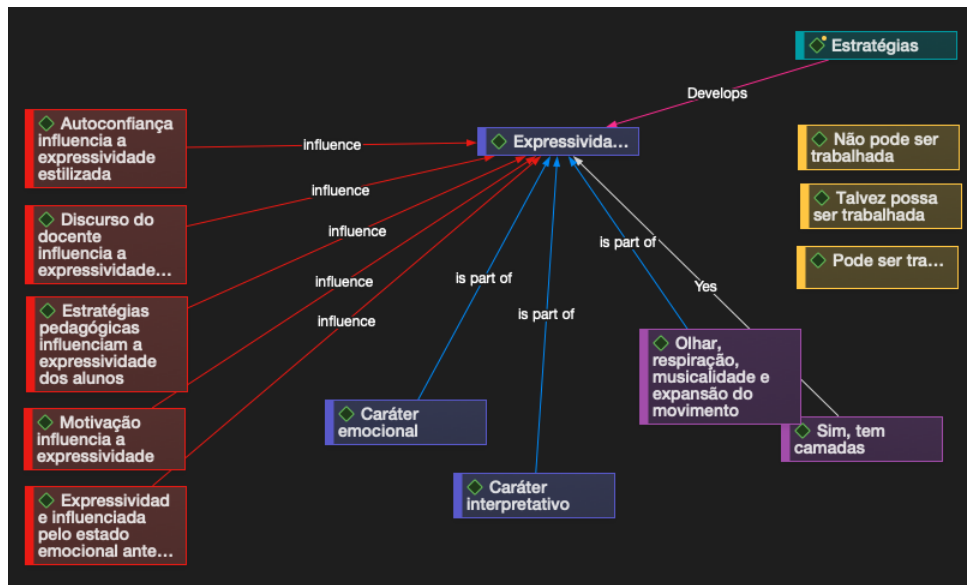


Figura 3 - *Network* 2º grupo de discussão (ATLAS ti)

Em comparação com o primeiro grupo de discussão, todas as alunas desta vez referiram que a expressividade tinha camadas e referiram as camadas que se propôs trabalhar ao longo do estágio, incluindo a musicalidade. Contrariamente e curiosamente ao que tinham mencionado no primeiro grupo de discussão, algumas alunas referiram que a expressividade poderia ser trabalhada, outras que talvez poderia e algumas que não poderia. Quanto às influências que poderiam inibir ou potenciar a expressividade as alunas acrescentaram o discurso do docente e a sua motivação individual. Relativamente às estratégias que as ajudavam a potenciar a sua expressividade, referiram:

1. Conhecer o contexto e/ou atmosfera musical e/ou coreográfica;
2. Respirar para vestir a personagem;
3. Observar o(a) professor(a) a realizar o mesmo exercício/coreografia;
4. Conhecer as músicas;
5. Criar/inventar a narrativa de acordo com a atmosfera musical.

Quanto à 6ª questão em que se perguntava se existiam momentos em que as alunas se sentiam mais expressivas, as alunas responderam que sim, quando:

- Gostavam dos exercícios e dos elementos técnicos;
- Gostavam da música;
- Improvisavam;
- Discurso do docente: “De vez em quando, tu fazes uns discursos importantes e há uns que não fazem o *click*, mas há outros sim”;
- Motivação;

- Estado emocional.

As alunas voltaram a referir que achavam possível transpor as aprendizagens de uma disciplina para outra.

#### 2.4. Observação estruturada – parte II

Neste momento do estágio, conforme referido acima optou-se por observar a turma novamente nas mesmas unidades curriculares, em abril, duas semanas após o término da investigação, concluindo as 8h estipuladas no Regulamento de Estágio. Os objetivos da observação estruturada - parte II, consistam em:

- Observar o público-alvo nas mesmas unidades curriculares;
- Observar se haveria diferenças na capacidade expressiva da amostra;
- Compreender se os alunos conseguiriam criar pontes de ligação entre as várias unidades curriculares colocando em prática a interdisciplinaridade.

Na aula de CC que decorreu no dia 19 de abril, segundo dia de aulas após a interrupção letiva da Páscoa, assistiu-se à aplicação de um exercício de composição em tempo real e improvisação em simultâneo. O enunciado do exercício era um pouco complexo para a maturidade das alunas, pelo que a docente ao aperceber-se das dificuldades existentes, optou por reestruturar o exercício criando uma progressão no mesmo para o sucesso da sua aplicação. Denotou-se alguma distração generalizada e timidez, e, tratando-se de um exercício diferente do que se tinha assistido no primeiro momento da observação estruturada, dificultou a tarefa de preencher a grelha de observação.

Na aula seguinte, de TDCo, seguiu-se a estrutura que já tinha sido observada anteriormente. O docente manteve a postura e clareza de transmissão observadas previamente e houve algo que se destacou: o facto de o docente se focar na ação do movimento, pois permitiu maior precisão na transmissão da sensação do mesmo. O docente alertou para a pertinência do olhar/foco e do olhar para 'fora'. Observou-se uma espécie de olhar 'fantasma' por parte das alunas, um olhar para 'dentro'. O mesmo foi observado nas outras duas aulas. Reparou-se que algumas alunas continuavam a focar-se na forma do movimento ao invés da sua sensação. A maioria acabou por realizar os exercícios com muita tensão facial e com a sensação de 'apneia'.

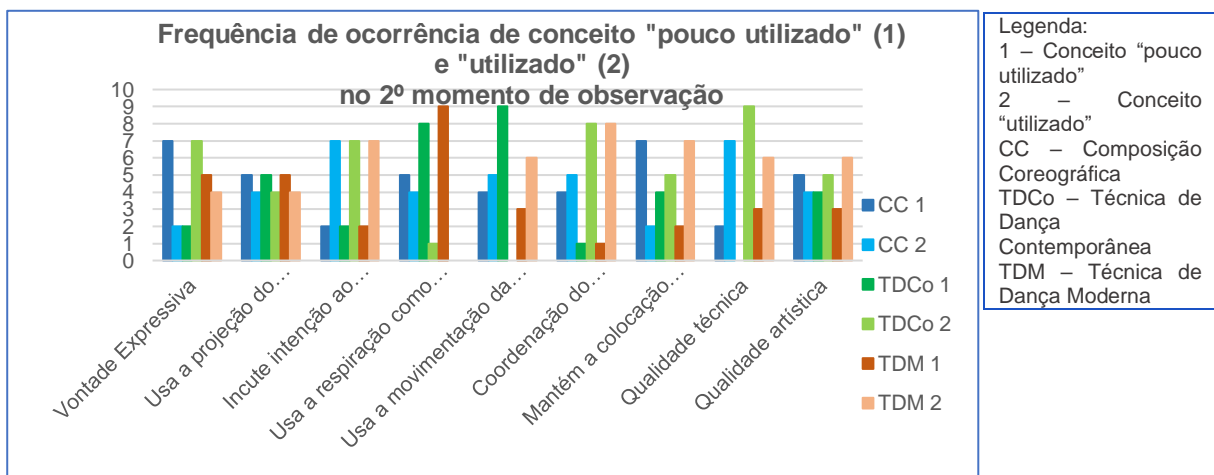
Quanto à observação da aula de TDM, foi uma aula de coreografia, o que dificultou um pouco mais a observação, no sentido em que estavam ainda a explorar e no processo de

'corta e cose'<sup>13</sup>, de se escolher os excertos coreográficos e músicas para o espetáculo de fim de ano de contemporâneo, que teria lugar nos dias 20 e 21 de maio. As alunas mostraram-se como um grupo pouco coeso, que procuraram corrigir o outro. Ao invés de respirarem juntas e seguirem-se. Fora algo observado por todos os professores nas diferentes unidades curriculares. Existia uma distração geral: não ouviam as correções da docente e depois colocavam questões que tinham sido acabadas de explicar. Não se observou falta de compreensão, mas sim de concentração. Indicou-se como uma turma que preferencialmente queria realizar coreografias e não exercícios.

Após este momento de observação, anotaram-se no diário de bordo as seguintes questões: Serão estas questões, questões geracionais? Dever-se-ia adaptar mais às vontades/necessidades dos alunos? Dever-se-ia realizar mais coreografias? Há sempre a sensação de que só gostam ou só se sentem motivadas quando é fácil de atingir e de alcançar, quando dá um trabalho extra desmotivam e já não gostam. Talvez um dos fatores geracionais de *fast living*? Como contornar isto?

Observou-se, em todas as aulas e ao longo de toda a investigação que as alunas não conseguiram de todo ou tiveram dificuldade em lidar com a frustração e com o erro.

Neste momento aplicou-se novamente a grelha de observação (apêndice P), permitindo uma comparação dos resultados:



Comparando com os dados obtidos na primeira parte da observação estruturada, é possível visualizar uma melhoria na vontade expressiva das alunas, na intencionalidade do movimento, coordenação do movimento e dinâmica dos braços, da correta colocação escapular, da qualidade técnica e da qualidade artística. Porém, observou-se que no parâmetro da movimentação da cabeça e olhar/foco, apesar da cabeça ter sido bastante utilizada, o foco não fora intencional nem dirigido para fora, estava 'apagado'. E, que a

<sup>13</sup> 'Corta e cose': processo de composição coreográfica em que se seleccionam e ordenam-se as sequências de movimento.

utilização da respiração nestas aulas foi um conceito “pouco utilizado”, tal como, a projeção do movimento. Apesar disso, foi notável a evolução de todas as alunas desde a observação realizada em outubro.

Em tom de consideração, observou-se dificuldade na transposição dos conhecimentos de umas técnicas para as outras, conceito de transdisciplinaridade, e, talvez, porque os próprios professores não fazem essas pontes. Daí a pertinência da observação das aulas uns dos outros com regularidade, não só para haver sintonia entre as matérias lecionadas, como na forma como se podem transmitir.

## 2.5. Colaboração em outras atividades escolares

Nesta última fase do estágio, colaborou-se no espetáculo de repertório clássico, visando promover o bom relacionamento tanto com os alunos como com a instituição. Uma vez que a estagiária era a professora titular da turma onde se aplicou o estudo, foi responsável pela adaptação da coreografia da turma, “Dança das Flautas” ou “Dance of the Miriltons” do bailado “O Quebra-nozes” da versão da companhia The Royal Ballet, e das variações dos solos do “Pas de trois do Swan lake”, “Cupido” e “Fada Vermelha”.

Os momentos de ensaio dos espetáculos e a própria realização em si, anunciam-se como bastante emotivos e como bons momentos para serem criados laços. É curioso, que embora não se tenham sentido muitas diferenças quanto à componente expressiva na maioria das alunas quando se estava a realizar a investigação, nos dias do espetáculo as alunas brilharam, foram muito expressivas e dançaram com ‘amor e alma’.

## Capítulo V - Reflexões Finais

Especialmente ao longo dos dois últimos semestres do mestrado, o percurso sentiu-se como uma viagem de 'longo curso' emocionante, com alguns momentos de turbulência pelo caminho e uma enorme vontade de cruzar, explorar e conhecer várias e novas possibilidades. Desde início que se sentiu uma grande dificuldade em afunilar para um objetivo geral que pudesse ser aplicado sem necessitar do triplo das horas previstas no regulamento, e à medida que se refletia e se avançava na investigação foram surgindo novos interesses que se gostaria de se ter explorado. Ficam assim e desde já apontados futuros campos de investigação que por si só se revelam como estímulo para uma postura de estudo em continuidade, algo que se constata ser muito importante na vida e em particular na prática docente.

A expressividade sendo inerente ao ser humano, considera-se por si só um tema cuja pertinência se reflete no veículo condutor da comunicação estabelecida entre bailarino/intérprete e o público que assiste. Em última instância, é o que aporta a Dança para o mundo da Arte. Sente-se que a pertinência do estudo foi ambivalente no sentido de ter permitido que se conjugasse a dualidade entre executar e sentir/transmitir, e, razão e emoção. Na via bidirecional em que se cimenta o processo de ensino-aprendizagem, foram elevadas as expectativas e por vezes, dura a realidade. Talvez por haver uma grande exigência pessoal da parte da estagiária, questão aliás que se acredita ser determinante no ensino artístico especializado. A exigência e o correspondente rigor no processo de ensino-aprendizagem visam permitir o acesso à profissão ou profissões ligadas à Dança, que se sabe não se compadecerem com posturas de facilitismo.

Destacam-se o diálogo e a empatia como duas ferramentas de considerada relevância, dado que permitiram a gestão de conflito (quando existia) e, por outro lado, a boa relação estabelecida entre docente-turma, sem a qual não teria sido possível colher bons frutos com a generosa partilha para práticas educativas futuras.

A escolha do objetivo geral e dos objetivos específicos visavam promover a formação completa da amostra e intentar compreender a pertinência de se desenvolver as componentes expressivas aliadas às componentes técnicas nas aulas de TDC. Ao analisarem-se os dados recolhidos e após reflexão crê-se ser um tema pertinente que inclusivamente e, conforme referido por uma das alunas, deveria ser desenvolvido desde cedo. Acredita-se, também, que o efeito da investigação levada a cabo tenha tido um resultado positivo nas alunas, mas especialmente na *práxis* da estagiária.

Das ferramentas aplicadas sentiram-se melhores resultados com a utilização da lista de palavras expressivas juntamente com o álbum de músicas de repertório clássico, que não teria sido possível de aplicar sem o uso constante da imagética. Também importa referir, que o *Port de Bras de Cecchetti* se fez sentir como uma preciosa estratégia de ensino devido ao

seu caráter expressivo, exigente e que alberga as camadas que se propôs desenvolver. Sentiu-se que se deveria ter dedicado mais tempo do estágio a esta estratégia, tal como, à preparação da sua implementação. Reforçando, que o docente deverá munir-se de variadas ferramentas para ajudar os alunos no seu percurso escolar, no entanto, deverá dominá-las e estar disponível para continuamente ampliar o seu leque de conhecimentos.

Findo o estágio e após reflexão ficou a percepção de terem sido aplicadas demasiadas ferramentas para o número de horas previstas no regulamento (que se sentiram escassas), no entanto, dado que se complementavam, na sua maioria surtiu um efeito positivo.

Algo pertinente que a investigação-ação, reflexões e conversas sucessivas trouxeram foi, também, a percepção e compreensão da importância de se ter professores devidamente habilitados e desta profissão dever ser mais valorizada. O professor veste o papel de pedagogo, é promotor de comportamentos e deverá ter um papel de constante vigilante, além de todas as competências específicas e exigências acrescidas que deverá ter.

Sentiu-se sem dúvida, que a adolescência é uma fase com muitas flutuações de humor e algumas dificuldades emocionais, levando a alguns obstáculos durante a aplicação do estágio, fosse devido à motivação, à autoconfiança ou até à influência que o estado emocional exercia. E, precisamente por isso e pelos anos de escolaridade e formação académica deverem refletir as necessidades dos alunos, o docente deverá estar preparado e devidamente informado para a aplicação de estratégias e manter uma boa conduta, prevalecendo os interesses, segurança e bem-estar dos alunos. Quanto à questão observada acerca do *fast living* geracional, face à relevância e atualidade desta questão sugere-se que a mesma possa ser objeto de estudo e de investigação posterior. Acredita-se que se trata de um aspeto determinante no paradigma da educação geral e com particular importância na educação artística no tempo presente e quiçá no futuro.

Termina-se este capítulo com a sensação sincera de “missão cumprida”, que não teria sido possível sem o apoio constante da orientadora, da professora cooperante e da escola cooperante que se demonstraram incansáveis ao longo do processo, especialmente na determinada procura por uma formação académica e humana mais adequada para os alunos envolvidos.

Para o futuro, leva-se uma grande vontade de observar mais aulas de outros docentes e de se ser observada, pois é uma profissão que exige atualizações constantes e que se poderá tornar num percurso solitário, se não houver troca de partilhas. Acredita-se que o *port de bras* é um elemento transversal às disciplinas de dança e, como tal, deveria ter mais ênfase nas aulas de técnica. Outra questão que se fixou e que se gostaria de se ter explorado é a composição coreográfica nas aulas de TDC como possível potenciadora e desinibidora da expressividade.

## Referências Bibliográficas

- Almada, C. d. (2021). *Ca.DA Escola*. Obtido de Companhia de Dança de Almada: <https://www.cdanca-almada.pt/escola-pt>
- Almada, C. d. (2021). *Sobre Nós*. Obtido em Maio de 2021, de Companhia de Dança de Almada: <https://www.cdanca-almada.pt/sobre-nos>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação - 2ª edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, V. L. (2007). Aula 5. Em *A Psicologia da Adolescência*. UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Amorim, V. (2006). *Estudo Comparativo de duas Metodologias de Dança Vocacional no Contexto da Técnica de Dança Clássica - Nível Elementar*. (Dissertação de Mestrado) Lisboa.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Bauman, C., & Carvalho, J. (2005). Técnica e expressividade: Análise fenomenológica do corpo na dança. *Motricidade*, vol. 1, 62-70.
- Beaumont, C. W., & Idzikowski, S. (1966). *A Manual of The Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing (Cecchetti Method)*. C. W. Beaumont.
- Brook, P. (1996). *The Empty Space*. Touchstone.
- Brown, R. (2019). Handbook of Research Ethics and Scientific Integrity. *Ethical Dilemmas in Education Research*. Obtido em Janeiro de 2021, de [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-76040-7\\_47-1](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-76040-7_47-1)
- Dança, E. S. (2021). *Mestrado em Ensino de Dança | Regulamentos*. Obtido de Escola Superior de Dança: <https://www.esd.ipl.pt/mestrado-em-ensino-de-danca-regulamentos/>
- Dias, C. d., & Morais, J. A. (2004). Interação em Sala de Aula: Observação e Análise. *Revista*.
- Duarte, B. J. (2020). *Habitar o corpo: A exploração do conceito de presença em palco no contexto da técnica de dança contemporânea com a turma de 7º e 8º ano do curso secundário de dança da Escola da Companhia de Dança de Almada* (Relatório de Estágio de Mestrado). Escola Superior de Dança .
- Durante, V. (2018). *Ballet - The Definitive Illustrated Story*. DK Publisher.
- Efron, S. E., & Ravid, R. (2013). *Action Research in Education: A Practical Guide*. The Guilford Press.
- Fleith, D. S. (2010). *Teacher and Student Perceptions of Creativity in the Classroom Environment*. Roeper Review.
- Franklin, E. N. (2014). *Dance Imagery for Technique and Performance*. Human Kinetics.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2015). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty - 2nd Edition*. SAGE.
- Karin, J. (2016). Recontextualizing Dance Skills: Overcoming Impediments to Motor Learning and Expressivity in Ballet Dancers. *Frontiers in Psychology, volume 7*.
- Lehman, H.-T. (2017). *Teatro Pós-Dramático*. Orfeu Negro.
- Leite, M. M. (2013). *Expressividade e expressão nas aulas de técnica de dança clássica*. Escola Superior de Dança, Lisboa. Obtido em Dezembro de 2020, de [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3736/1/RF\\_MED-2013MarLei.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3736/1/RF_MED-2013MarLei.pdf)
- Loupe, L. (2012). *Poética da Dança Contemporânea*. Orfeu Negro.

- Mills, G. E. (2014). *Action Research - A Guide for the Teacher Researcher (5ed.)*. Pearson Education Limited.
- Minden, E. G. (2005). *The Ballet Companion - A Dancer's Guide to the Technique, Traditions, and Joys of Ballet*. A fireside edition.
- Mortari, K., & Batalha, A. P. (2016). *Corpos (Im)perfeitos*. FMH Edições.
- Nascimento, V. (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) Madrid.
- Pais, A. (2014). *Comoção: Os Ritmos Afetivos do Acontecimento Teatral*. Universidade de Lisboa Faculdade de Letras.
- Pinto, J. (2016). *O port de bras do 2º acto de Lago dos Cisnes como potenciador de expressividade nas aulas de Técnica de Dança Clássica – 5º ano da Academia de Música Vilar do Paraíso*. (Relatório de Estágio de Mestrado) Escola Superior de Dança.
- Postic, M. (2007). *A Relação Pedagógica*. Padrões Culturais Editora.
- Ruemenapp, B. A. (1979). *A Comparative Analysis of Two Methods of Teaching: The Cecchetti Method of Classical Ballet and The Royal Academy of Dance*. Western Michigan University.
- Silva, M., & Schwartz, G. (1999). A Expressividade na Dança: Visão do Profissional. *Motriz, Volume 5, Número 2*.
- Siqueira, D. d., & Siqueira, E. D. (2004). Comunicação, arte e corpo. *O corpo que dança: percepção, consciência e comunicação*. Obtido em Dezembro de 2020, de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14675/11143>
- Spano, S. (2004). Stages of Adolescent Development. *Research facts and Findings*.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional (pp. 210-277)*. McGraw-Hill. McGraw-Hill.
- Weller, W. (2006). *Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método*. Universidade de Brasília.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da Educação*. ArtMed.
- Xarez, L. (2018). *Treino em Dança: Questões Pouco Frequentes*. FMH Edições.

## Apêndices

Apêndice A – Grelha de Observação I e II: Noção de Expressividade

Noção de Expressividade	A1				A2				A3			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva												
Usa a projeção do movimento												
Incute intenção ao movimento												
Usa a respiração como elemento integrante do movimento												
Usa a movimentação da cabeça e foco												
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços												
Mantém a colocação escapular												
Qualidade técnica												
Qualidade artística												

Legenda:

A – Aluno

0 – Conceito não aprendido/utilizado

1 – Conceito pouco utilizado

2 – Conceito utilizado

X – Não observado

## Apêndice B – Inquérito por Questionário I

O presente inquérito insere-se no âmbito de uma investigação que está a ser desenvolvida através de um estágio curricular do Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança. É pretendido com este estudo, compreender o conhecimento dos alunos acerca do tema Expressividade.

O preenchimento do questionário terá uma duração média de 5 minutos. As respostas a este questionário são importantes para a recolha de dados. São confidenciais e serão somente utilizadas para o tratamento de dados desta investigação. Obrigada pela tua colaboração!

### \*Obrigatório

1. Há quantos anos praticas Dança Clássica? \*
  - 1 ano
  - 2 a 3 anos
  - 3 a 4 anos
  - 4 a 5 anos
  - 5 ou mais anos
  - Não sabe/não responde
  
2. Há quantos anos estás no Ensino Artístico Especializado? \*
  - 1 ano
  - 2 a 3 anos
  - 3 a 4 anos
  - 4 a 5 anos
  - 5 ou mais anos
  - Não sabe/ não responde
  
3. O que consideras mais difícil na Técnica de Dança Clássica? \*
  - Componente técnica
  - Componente expressiva
  - Ambas
  - Outra
  - Outra: \_\_\_\_\_

4. Para ti, a expressividade é...\*

---

5. Qual o nível de importância que atribuis à expressividade?\*

Nada importante      1      2      3      4      5      Muito importante

6. Qual o nível de importância que o teu professor de Técnica de Dança Clássica atribui à expressividade nas aulas?\*

Nada importante      1      2      3      4      5      Muito importante

7. Sabes o que é o *Port de Bras de Cecchetti*?\* \*se respondeste não, passa diretamente à questão 9

- Sim
- Não\*
- Não sabe/ não responde

8. Se respondeste Sim à questão anterior, já aprendeste?

- Sim
- Não
- Não sabe/ não responde

9. Para ti, qual a importância que o *Port de bras* tem na Técnica de Dança Clássica?\*

Nada importante      1      2      3      4      5      Muito importante

10. O teu professor costuma dar importância ao *Port de bras*, enquanto exercício?\*

- Sim
- Não
- Às vezes
- Não sei/ não responde

### Dados pessoais

11. Idade:\*

*Marcar apenas uma oval.*

- 12 anos
- 13 anos
- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos

11. Com que género te identificas?\*

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino
- Masculino
- Não binário
- Não responde

12. Características da zona de residência:\*

*Marcar apenas uma oval.*

- Contexto rural
- Contexto urbano
- Não sei/ não responde

13. Freguesia de residência:\*

---

## Apêndice C – Inquérito por Questionário II

O presente inquérito insere-se no âmbito de uma investigação que está a ser desenvolvida através de um estágio curricular do Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança. É pretendido com este estudo, compreender o conhecimento dos alunos acerca do tema Expressividade.

O preenchimento do questionário terá uma duração média de 10 minutos. As respostas a este questionário são importantes para a recolha de dados. São confidenciais e serão somente utilizadas para o tratamento de dados desta investigação. Obrigada pela tua colaboração!

### \*Obrigatório

1. Para ti, após a colaboração neste estágio, qual a pertinência de trabalhar a expressividade nas aulas de Técnica de Dança Clássica?\*

---

---

---

2. E qual a pertinência de trabalhar o *Port de Bras de Cecchetti*?\*

---

---

---

3. Gostaste da experiência de participares nesta investigação?\*

- Sim
- Não
- Mais ou menos
- Não sei/não respondo

3.1. Justifica a tua resposta anterior.\*

---

---

---

4. Para ti, o que é que foi mais difícil ao longo deste processo e porquê?\*

5. Consideras que a abordagem ao tema foi pertinente para a tua aprendizagem? Porquê? \*

---

---

---

6. Consegues transpor o que aprendeste nesta investigação para outras aulas de dança? \*

- Sim
- Não
- Às vezes
- Não sei/não respondo

7. Quais foram as ferramentas mais interessantes para ti? \*

- Abordar a expressividade
- Aprender o *Port de Bras de Cecchetti*
- Utilizar mais a respiração enquanto danças
- Utilizar a projeção do movimento e imprimir intenção
- Utilizar de forma consciente a movimentação da cabeça e foco/olhar
- Não sei/não respondo

8. Sentes alteração na tua capacidade expressiva? \*

- Sim, melhorou
- Sim, piorou
- Não
- Talvez
- Não sei/não respondo

9. Sentes alteração na tua vontade expressiva? \*

- Sim, melhorou
- Sim, piorou
- Não
- Talvez
- Não sei/não respondo

10. Durante o processo sentiste alguma mudança emocional? Se sim, assinala qual(ais).\*

---

---

---

11. Após esta abordagem com a investigadora/estagiária, que diferenças sentiste na tua formação/performance?\*

---

---

---

## Apêndice D - Diário de Bordo

### Observação Estruturada – Parte I

#### 26 de outubro: Composição Coreográfica

- ⇒ Ao longo da aula o docente foi-se dirigindo às alunas para dar feedback mais personalizado e de acordo com as suas necessidades individuais;
- ⇒ Curioso perceber como as alunas alteram a sua disponibilidade expressiva e expansiva, consoante a UC;
- ⇒ Efeito que a motivação e confiança têm na expressividade das alunas e como isso pode oscilar no dia-a-dia.

#### 27 de outubro: Técnica de Dança Contemporânea

- ⇒ Aula iniciou-se no chão, bem estruturada e planeada;
- ⇒ Professor explica bem o que pretende com cada exercício. Tem uma postura tranquila e calma, mantendo o respeito. Quando há dúvidas, para o exercício, esclarece;
- ⇒ Explica e mostra bem;
- ⇒ Utiliza a voz para evidenciar a dinâmica do movimento;
- ⇒ Dificuldades dos alunos quanto à mobilidade da coluna mantendo a bacia colocada/alinhada;
- ⇒ Músicas escolhidas pelos alunos (explorar esta ideia);
- ⇒ Boa dinâmica de aula;
- ⇒ Fala-se na projeção do movimento, na transdisciplinaridade dos movimentos. Não se falou explicitamente da respiração ou do movimento respirado, porém está implícito na demonstração do professor.

#### 28 de outubro: Técnica de Dança Moderna

- ⇒ Aula bem estruturada, começando por um exercício de *awareness* e de aquecimento cardiovascular e articular que ocupava o estúdio todo. Estrutura passava pelo aquecimento, exercícios no chão, exercício em pé ao centro que continha elementos técnicos de interesse tais como *ripples*. E depois diagonais e no fim um momento coreográfico.

Foi referenciado:

- Expansão de movimento e sucessão do movimento;
- Fluidez e respiração;
- Colocação escapular e *epaulement*;

- Peso da cabeça e dinâmicas dos braços;
- Aborda forças complementares e intenção do movimento;
- Refere *pull up* e uma certa vaidade.
- Mostrar e explicar o que pretende, utiliza o toque com regularidade para indicar às alunas o lugar explícito do que necessita que retifiquem.

#### Participação acompanhada

##### Questões que se retiveram:

- ⇒ Público-alvo necessita de trabalho reforçado quanto à colocação dos braços e uso correto dos braços, quanto à sua dinâmica e coordenação. Dá a sensação que os utilizam apenas como um 'acessório de beleza' e não valorizam a sua preciosa utilidade;
- ⇒ Existem algumas fragilidades quanto à coordenação dos braços com os membros inferiores observadas não apenas nas aulas de TDC mas também de TDCo;
- ⇒ É curioso observar os alunos em diferentes áreas e técnicas da dança, em alguns casos existe uma diferença abismal. Sendo uma turma um pouco heterogénea, complementam-se. Existem várias alunas com uma grande vontade expressiva que demonstram mais nas aulas de TDCo e que não conseguem transportar essa 'liberdade'/expressividade para as aulas de TDC. Existem alunas que são muito boas tecnicamente, mas depois a sua vontade expressiva, embora exista, não é tão desenvolvida;
- ⇒ Existe uma aluna com uma enorme evolução desde o início do ano até à data e que transporta as aprendizagens de umas disciplinas para outras;
- ⇒ Ao observar-se e deparar-se tanto na participação acompanhada como na observação, verificou-se que a **confiança** e a **motivação** dos alunos são um grande fator (interno) que influencia a sua expressividade, não necessariamente pela vontade de se querer exprimir, mas por se 'enclhar' em algum elemento das suas componentes, ou por não se utilizar tão bem a respiração, ou por se ter dificuldade na coordenação e dinâmica dos braços, ou por não se conseguir expandir o movimento por se estar a pensar em 'corrigir' algumas coisas;
- ⇒ Há alguma tendência para se 'exagerar' as correções, levar-se ao limite as correções que se dá.

#### Lecionação Autónoma - 1º bloco

2/nov: Postura das alunas sob stress por causa da filmagem. Dia difícil, inclusive alterou-se a aula pelo que se pensa que tenha causado mais instabilidade. Dificuldade a mais?

4/nov: Melhores, mais confiantes e mais atentas. Nota-se muita diferença na sua prestação ao longo da aula e quando estão a pensar nos exercícios e na coordenação dos braços. O facto de pensarem na respiração tem ajudado. Mudança na sua atitude e na sua concentração e confiança.

É bom o professor conversar com os alunos e alertar para algumas situações apelando ao bom senso?

8/nov: Menos concentradas. Alguma confusão com os exercícios: demonstração do professor menos explícita/mais confusa?

11/nov: Imensa evolução de uma semana para a outra, não só a nível expressivo como a nível da coordenação dos braços em praticamente todos os casos. A expressividade não tem ocorrido em todas, mas tem surgido em alguns momentos. Bastante gratificante. O que se pode fazer para ajudar na coordenação dos braços e na sensação correta da colocação dos braços? Demonstrar? Tocar no professor? Procurar exercícios de outros métodos como barra de chão e/ou Progressing Ballet Technique para ajudar?! Paralelismo/imagem do desenho por colorir. Desenho = exercício/coreografia as cores = expressividade

Há uma tendência para os alunos se sentirem mais 'livres' nas disciplinas de moderno, contemporâneo, improvisação e composição em comparação com a TDC, especialmente quando realizam exercícios na barra. Porquê? Talvez porque sentem que estão mais estáticos e 'presos' à própria estrutura da barra.?

15/nov: Optou-se por realizar a aula em silêncio para que se trabalhasse/focasse na respiração. Realizaram-se alguns paralelismos com matérias que dão noutras disciplinas e tentou-se transpor para a aula. Ajudou.

Quanto maior o grau de complexidade do exercício e quanto mais rápido, mais se vai perdendo a concentração/foco na respiração. Evita-se dar exemplos concretos das alunas, mas acredita-se que ajuda em algumas situações. Professor VIGILANTE (quase ataque de ansiedade da A1).

Equilíbrio entre o que as alunas precisam para as especificidades da escola e repertório e estágio, por vezes difícil de encontrar.

Uma aluna referiu que tinha mais facilidade em sentir e ser expressiva quando dança de olhos fechados! Como tentar trazer essa 'segurança' que sente de olhos fechados, mas encarando o que a rodeia?

16/nov: Muito interessante a diferença que fez pedir às alunas para realizarem o 1º *port de bras de Cecchetti* sem braços, focando-se apenas na movimentação do tronco e da cabeça. Houve uma diferença abismal quando voltaram a repetir o exercício. "Less is more"?

17/nov: Optou-se por não se falar tanto na aula pois acha-se que ao dar demasiados inputs poderá complicar a expressividade? Talvez porque estão focadas nas correções técnicas, para a dinâmica da aula (*stamina*). Optou-se por realizar o PBC de olhos fechados, pois ao reler-se apercebeu-se que há alunas que precisam de estar de olhos fechados para "sentirem mais" e sem muita pressão quanto ao assunto.

18/nov: Trabalho complementar (ginásio) muito importante para a parte técnica.

22/nov: Necessidade de o professor perguntar quais as necessidades que as alunas têm e de que modo as pode ajudar:

- ⇒ Necessidade de haver "plateia" e de observar os outros quanto à sua expressividade. Respostas interessantes quanto ao caso;
- ⇒ A música dos exercícios também influencia a expressividade das alunas. Mas e quando há espetáculos em que os bailarinos dançam músicas que não gostam? Têm de ser expressivos à mesma;
- ⇒ Quanto mais correções técnicas, mais dificuldade em aplicar a expressividade;
- ⇒ Pedir que as alunas mencionem o que funciona com elas a nível de aprendizagem (imagens, toque, etc);
- ⇒ Atividades de colaboração (Vygotsky);
- ⇒ O próprio professor quando marca os exercícios deverá dar mais ênfase à expressividade? Mais paixão no que está a fazer?
- ⇒ Não descolar os olhos do espelho implica que a expressividade fique contaminada. Alterar a colocação das barras? Ou devido ao Covid é melhor não?
- ⇒ Quando se corrigia algo relacionado com a expressividade, naturalmente surgia, mas depois desvanecia até desaparecer;

⇒ Ajuda terem movimentos ligados.

Observação das alunas:

A8 - “músicas mais alegres = sorrir; músicas mais tristes ficavam mais sérias”;

A2 - “da mesma forma que se uma pessoa fizer só cara e o corpo não estiver a funcionar, não vai ter interesse, se uma pessoa fizer só corpo e cara não, também não vai funcionar”.

Questão: é possível dissociar a expressão facial da expressividade na dança? Dever-se-ia incluir a expressão facial no enquadramento teórico?

Lecionação Autónoma - 2º bloco

15/fev: Os estados emocionais e psicológicos influenciam a dedicação e empenho nas aulas, especialmente quando se fala de expressividade, mesmo a estilizada, vem tudo um bocadinho do mesmo sítio/lugar, do nosso corpo/mente. Quando não estamos bem emocionalmente, há uma tendência para que as coisas não corram como esperado, previsto, planeado.

- ⇒ É necessária força nos membros superiores para a correta colocação dos braços e utilização dos mesmos;
- ⇒ Funcionou bem os exercícios de estarem deitadas no chão a sentir a movimentação das omoplatas e das costelas e, essencialmente, a sentirem o “peso” que os braços ganham nesta posição. Uma aluna referiu: “parece que ficam suspensos!” (A4)
- ⇒ Fazer os PBC com as garrafas de água + o parceiro a criar resistência no movimento, mas também intensificar a sensação com o toque. Voltar a fazer os PBC no chão (tal como no início da aula) e de joelhos e sem braços!

Questões: Aula complicada? Alguma desconcentração!

Criou-se uma lista em conjunto com as diferentes imagens/sensações que cada uma escolheu para cada qualidade de movimento, para se aumentar o leque de vocábulos! Utilizar ao longo das aulas (prof vai referindo) – cada aluno escolhe uma palavra.

16/fev: Notou-se desde o início da aula um ambiente mais pesado entre as alunas: lidar com a frustração + o estado psicológico e suas dificuldades, influencia não só na evolução e aprendizagem das alunas, como no decorrer da aula e no trabalho das colegas. Muito difícil de contrariar... questão abordada por Postic! (influência aluno-grupo, e por sua vez professor-grupo).

Há uma certa desconcentração geral, muita confusão com os detalhes dos exercícios (embora já estejam sabidos e decorados). Os exercícios estarão difíceis? Alunas discordam.

Não dar tantas correções, e tentar exaltar a parte expressiva dos exercícios e dos movimentos. Ao mostrar-se o exercício de adagio houve uma reação de “wow, que bonito!” e fez um clique de que talvez fosse positivo mostrar mais vezes como poderá ser a expressividade em determinados momentos, sem querer influenciar a expressão natural e individual de cada aluna.

A certo ponto as alunas começaram a ‘desmotivar’, tentou-se pegar noutra ideia para ajudar a parte expressiva, que teve momentos bons, mas também teve momentos muito maus: criar um momento de improvisação com diferentes estímulos musicais, apelando à expressividade de acordo com a atmosfera que suscitava. Houve momentos positivos, mas o facto de haver colegas com ‘mau humor’ e a não quererem colaborar, fez com que as mais tímidas (a maioria), se fechasse também e não se sentisse à vontade para explorar o lado mais expressivo. Como dar a volta a estes momentos?

Reflexões que ficaram desta aula:

- Professor demonstrar mais vezes com paixão para inspirar as alunas;
- Nestes momentos que exigem mais expressividade, o prof deverá incluir-se: exemplo improvisar com as alunas e mostrar que não tem problema explorarem este lado
- O diálogo do professor pode ser mais expressivo e apelar mais à sensação/imagética do que à correção e/ou termo técnico;
- Verificou-se a pertinência da autorreflexibilidade e adaptação, mesmo quando não corre bem.

17/fev: Conversou-se com a prof de Improvisação para perceber como é que as alunas reagem aos estímulos implementados nessas aulas. Ao qual a professora referiu que não corriam sempre bem, mas que corriam bem (melhores) quando se lhes eram dadas tarefas, como imitarem um colega. A prof referiu que às vezes faz as improvisações com as alunas para que se sintam confortáveis (indo ao encontro do que fora refletido no dia anterior) e foi pedido por mim, que se pudessem incluir de vez em quando músicas de TDC (clássicas) para perceber como reagiam as alunas e que se focassem mais na respiração.

Antecipou-se o trabalho de grupo que seria entregue no dia seguinte e perguntou-se, de vez em quando, que característica poderia ter determinado exercício na barra: exemplo vaidade na esmeralda (*battement tendu* de 5ªp). Suscitou efeito em algumas alunas!

18/fev: começou-se a aula com um jogo denominado “zoom”. Também joguei para as alunas se sentirem seguras e que o professor também integra o que propõe.

Tinha-se pedido uma semana antes para realizarem um trabalho de grupo (dividiu-se a turma em dois). Para cada exercício, as alunas deveriam pesquisar o bailado a que correspondiam e escrever um pequeno parágrafo acerca da sua história e ainda atribuírem uma palavra que ajudasse a expressividade para a atmosfera que a música remetia e para o exercício em questão. A ideia foi ao longo da aula (sendo uma aula de 2h) ir perguntando aos grupos a que se referia o bailado e para escolherem uma palavra que ajudasse a expressividade de todas. Fez-se este processo para todos os exercícios. O resultado foi bastante interessante, pois houve alguns momentos em que todas as alunas estavam muito expressivas e a reagir bastante bem e outros nem tanto, mas talvez devido à imaturidade. Por exemplo, aquando estavam a falar que o exercício de *rond de jambe à terre* a palavra a que correspondia era “apaixonada”, algumas perguntaram “E como é que se faz isso? Não sei o que é estar apaixonada”.

Questão: terão as alunas maturidade suficiente para compreenderem o que se sente e transmite aquando se está, por exemplo, apaixonado?

A questão da máscara implementada pela fase pandémica vivida dificulta não só a perceção da expressividade do professor como dos alunos, sentindo-se por vezes, necessidade de se retirar, como foi o caso do ar apaixonado.

21/fev: Embora se tenha notado alterações na aula de 6f, hoje como é 2f nota-se o ambiente mais em baixo. Talvez porque lhes dei um sermão antes do começo da barra por causa do trabalho de grupo que não foi entregue na totalidade (incompleto e com atraso) e sem noção de espírito de equipa. Talvez esta questão tenha influenciado a expressividade das alunas?

Quando recebem muitas correções começam a frustrar por não conseguirem corresponder ao pretendido. Não aceitam errar! “O erro é por excelência a melhor forma de aprendizagem” (Carla Andrino).

Optou-se por se manter a questão de não dar tantas correções, para se focar na expressividade.

Fez-se os PBC frente a frente, em espelho, (em pares) para coordenarem, respirarem juntas e manterem o foco/cabeça nos pontos desejados. Fez-se com a A8 e a ausência de “alma” é notória pelo olhar.

No final desta aula colocou-se a questão às alunas: “Sentem que a técnica inibe a expressividade?” A A8 referiu que quando não têm a técnica bem segura, que acaba por se focar mais na técnica e menos na expressividade, especialmente nas correções. E até deu o exemplo de que se sente mais expressiva no 1º *port de bras* porque é o que sabe melhor. As restantes concordaram. A A6 referiu que mesmo quando não têm muita expressividade e estão envolvidas na dança e em comunicarem, que a expressividade flui e tem alguma despreocupação com a técnica. A A2 referiu que sentia que quando se focava numa, perdia a outra. Perguntei se as alunas não sentiam que ambas se complementavam uma à outra e que sem essa complementaridade não existiam. As alunas concordaram embora tenham referido que sentiam que não conseguiam manter a atenção em ambas simultaneamente.

22/fev: Aula que a orientadora assistiu e pediu-se a envolvência de uma das turmas da professora cooperante para criar a ideia de público, e estabelecer a comunicação entre as bailarinas e a “plateia”/público.

Importância da projeção, intenção do movimento e foco. E de que modo o meu pensamento/cérebro transmite essa intenção para o corpo. Exemplo de Eric Franklin (imagética). Embora tenha sido uma aula bastante interessante, houve alguma tensão da parte das alunas e da minha parte pelo facto de estarmos a ser observadas. Propus demasiadas vezes que as alunas bebessem água para que elas relaxassem. Quebrei o ritmo da aula.

**Contraste** nas qualidades de movimento!

23/fev: Houve muita curiosidade por parte das alunas acerca do feedback que a orientadora forneceu.

Ambiente mais pesado, havia mais cansaço e menos disponibilidade mental da parte das alunas. Optou-se por realizar dois jogos tentando apelar à expressividade das alunas.

- 1) Andares expressivos;
- 2) Jogo dos “cenários” expressivos.

Algumas alunas (talvez influenciadas por fatores externos à aula) realizaram o jogo com alguma dificuldade. No final da aula conversou-se acerca destas situações e da importância de ter uma espécie de interruptor para “impedir” que os problemas acompanhem as aulas.

## Observação Estruturada – Parte II

### 19 de abril: Composição Coreográfica

- ⇒ 2º dia de aulas após a interrupção letiva da Páscoa;
- ⇒ Aula à base da exploração/improvisação. O exercício consistia em improvisar movimento dançado enquanto se falava em simultâneo e deveriam realizar a tarefa pensando, também, na deslocação espacial, em grupos de 3;
- ⇒ Algum *struggle* no início com a tarefa e destacaram-se alguns fatores para o sucedido: eu estar a assistir; a complexidade da tarefa; distração inicial (não ouviram o enunciado);
- ⇒ Os primeiros dois grupos foram tirados a ferro e houve muita dificuldade na concretização do exercício. estavam tímidas e inseguras. A professora alterou a sua estratégia pedagógica, realizando *baby steps (build up)* para chegar ao seu objetivo final e para desbloquear as alunas;
- ⇒ Todas em simultâneo tiveram de falar sem parar durante cerca de 3min. E houve de imediato um desbloqueio geral;
- ⇒ Posteriormente, deveriam criar 3 sequências de movimento curtas. E quando apresentassem (todas em conjunto), deveriam improvisar com a voz;
- ⇒ Observaram-se dificuldades no geral aquando as alunas têm que criar individualmente e mostrar em pequenos grupos. Dá a sensação que só se sentem seguras quando estão todas juntas sem ‘outsiders’. Notou-se muita dificuldade para a A1 e também para a A5. A professora procurou dar apoio individualizado e ajudar ambas a desbloquearem;
- ⇒ Há sempre necessidade de alguém começar primeiro;
- ⇒ Muita timidez em especial A1.

### 20 de abril: Técnica de Dança Contemporânea

- ⇒ Aula seguiu a estrutura de dança contemporânea já observada anteriormente: aquecimento, trabalho de chão, trabalho no centro, e diagonais/laterais (deslocação espacial);

- ⇒ Existe muita clareza na demonstração dos exercícios, com as dinâmicas e tempos incluídos. O docente foca-se maioritariamente na ação do movimento, o que parece pertinente dado que poderá ajudar na sensação do mesmo;
- ⇒ Alertou para a pertinência do olhar/foco e do olhar para 'fora'. Observou-se uma espécie de olhar 'fantasma' por parte das alunas, um olhar para 'dentro'. O mesmo foi observado nas outras duas aulas;
- ⇒ Corrige com cuidado e é explícito e paciente, detalhado;
- ⇒ Algumas alunas focam-se na forma do movimento ao invés da sensação do mesmo;
- ⇒ Falou no peso dos braços e na importância de sentirem a sensação do movimento;
- ⇒ Indica o motor do movimento, e vai corrigindo individualmente em todos os exercícios e sem quebrar o fluxo da aula. Antecipa correções/alertas gerais;
- ⇒ Enquanto as alunas estão à espera para a realização do seu exercício, algumas estão distraídas, outras a marcá-lo, outras a observar com atenção e outras com um olhar 'vazio';
- ⇒ A maioria das alunas acaba por realizar os exercícios com muita tensão facial e com a sensação de 'apneia'. Observou-se que no parâmetro da movimentação da cabeça e olhar/foco, apesar da cabeça ser bastante utilizada o foco não está intencional nem dirigido para fora, está 'apagado'. Apesar disso, houve evolução em todas as alunas desde a observação realizada em outubro.

Reflexão: existe muita dificuldade em transpor os conhecimentos de umas técnicas para as outras e, talvez, por os próprios professores não fazerem essas pontes. Daí a pertinência da observação das aulas uns dos outros com regularidade, não só para haver sintonia entre as matérias lecionadas, como na forma como se podem ensinar.

#### 21 e abril: Técnica de Dança Moderna

- ⇒ Aula apenas de coreografia o que dificultou um pouco mais a observação, no sentido em que estavam ainda a explorar e no processo de 'corta e cose', de escolherem os excertos coreográficos e músicas para o espetáculo de fim de ano de contemporâneo, que terá lugar nos dias 20 e 21 de maio;
- ⇒ Em todas as aulas, as alunas (talvez uma questão geracional) procuraram, por vezes, o facilitismo. Dever-se-á a pouco interesse? Ou ao facto de quererem fazer perfeito que não se permitem a errar? Não conseguem lidar com a frustração;
- ⇒ A coreografia tem elementos contrastantes, dinâmicas e qualidade de movimento, também;

- ⇒ As alunas são um grupo pouco coeso, procuram corrigir o outro e de algum modo 'ter razão' no *spacing* ou na contagem musical, ou no movimento. Ao invés, de respirarem juntas e seguirem-se. Isto tem-se observado mais ultimamente inclusive nas aulas de TDC. Mas é algo que todos os professores apontam;
- ⇒ Há uma distração geral, não ouvem as correções da docente e depois tiram dúvidas que acabaram de ser explicadas. Falta de concentração;
- ⇒ É uma turma que preferencialmente quer realizar coreografias e não exercícios da aula e que quando motivadas, querem fazer tudo e tornam-se mais expressivas. Notou-se na vontade das A7 e A8 passarem um dueto realizado pelas mesmas, no final da aula.

Questões: Serão estas questões, questões geracionais? Dever-se-ia adaptar mais às 'vontades' dos alunos? Dever-se-ia realizar mais coreografias? Há sempre a sensação de que só gostam ou só se sentem motivadas quando é fácil de atingir e de alcançar, quando dá um trabalho extra desmotivam e já não gostam. Talvez um dos fatores geracionais de *fast living*? Como contornar isto?

## Apêndice E - Grupo de Discussão I e II: Questões

1. O que entende por expressividade?
2. Na sua opinião, é possível dividir a expressividade em camadas que a caracterizam? Se sim, quais?
3. A expressividade é algo natural? Pode ser trabalhada?
4. Acha que as estratégias utilizadas pelo(a) professor(a) podem ajudar a estimular ou inibir a expressividade?
5. Que estímulos/estratégias sente que mais o(a) ajudam a potenciar a sua expressividade?
6. Existem momentos em que se sente mais expressivo(a)? Se sim, qual o motivo e o que o antecedeu?
7. Acha que é possível transpor as aprendizagens realizadas numa disciplina e aplicar noutra? Por exemplo, aplicar algo que aprendeu na Técnica de Dança Contemporânea na aula de TDC?
8. Algum contributo mais?

#### Apêndice F – Consentimento Informado

Caros Encarregados de Educação,

Vimos por este meio solicitar o vosso consentimento para a participação do seu educando num estudo, no âmbito da investigação inserida no estágio curricular do curso Mestrado em Ensino de Dança, pela Escola Superior de Dança. A investigação pretende analisar se será possível promover a expressividade nas aulas de Técnica de Dança Clássica, utilizando o 1º *set Port de Bras de Cecchetti* como uma das ferramentas principais.

Neste sentido, gostaríamos de pedir a vossa autorização para que o seu educando possa participar nesta investigação que consistirá em aulas regulares durante determinado período de tempo, pré-estipulado pela escola cooperante, assim como a participação em inquérito por questionário, captação de imagem (como recolha de dados complementar) e grupos de discussão.

Sob a orientação da Professora Doutora Vera Amorim e com a Professora cooperante Carla Albuquerque, garantimos a confidencialidade e anonimato dos alunos, bem como a utilização dos dados obtidos apenas e só no contexto da investigação mencionada, portanto em contexto académico.

Gostaríamos de salientar que o bem-estar dos envolvidos está em primeiro lugar, pelo que, após assinar o consentimento, o seu educando poderá deixar de fazer parte do estudo a qualquer momento.

Atenciosamente,

Raquel Tavares

-----  
Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de identificação \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, declaro que consinto que o meu educando \_\_\_\_\_, participe no estudo acima indicado, que prevê a sua colaboração, e a sua resposta inquéritos por questionário, grupos de discussão e, ainda, autorizo / não autorizo (**riscar o que não interessa**) a captação de imagem do meu educando para fins de análise de dados complementar.

Almada, \_\_/\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Apêndice G - Grelha de Observação I e Resultados: Noção de Expressividade

Composição Coreográfica, 26 de outubro

	A1				A2				A3			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva		X				X					X	
Usa a projeção do movimento		X					X				X	
Incute intenção ao movimento		X					X				X	
Usa a respiração como elemento integrante do movimento		X				X					X	
Usa a movimentação da cabeça e foco		X					X				X	
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços			X				X			X		
Mantém a colocação escapular		X				X					X	
Qualidade técnica		X					X				X	
Qualidade artística		X					X				X	

O *Port de Bras de Cecchetti* como potenciador da Expressividade na aula Técnica de Dança Clássica na turma de 4º e 5º anos do ensino artístico especializado da Escola da Companhia de Dança de Almada

Noção de Expressividade	A4				A5				A6			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva			X				X			X		
Usa a projeção do movimento			X				X			X		
Incute intenção ao movimento			X				X			X		
Usa a respiração como elemento integrante do movimento			X			X				X		
Usa a movimentação da cabeça e foco			X			X				X		
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços			X			X				X		
Mantém a colocação escapular			X			X				X		
Qualidade técnica			X				X			X		
Qualidade artística			X				X			X		

O *Port de Bras de Cecchetti* como potenciador da Expressividade na aula Técnica de Dança Clássica na turma de 4º e 5º anos do ensino artístico especializado da Escola da Companhia de Dança de Almada

Noção de Expressividade	A7				A8				A9			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva		X					X				X	
Usa a projeção do movimento			X			X					X	
Incute intenção ao movimento		X				X					X	
Usa a respiração como elemento integrante do movimento		X				X				X		
Usa a movimentação da cabeça e foco		X				X				X		
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços			X				X			X		
Mantém a colocação escapular			X				X			X		
Qualidade técnica			X				X				X	
Qualidade artística			X				X				X	

Técnica de Dança Contemporânea, 27 de outubro

	A1				A2				A3			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva			X				X				X	
Usa a projeção do movimento			X				X				X	
Incute intenção ao movimento		X					X				X	
Usa a respiração como elemento integrante do movimento		X				X				X		
Usa a movimentação da cabeça e foco		X				X				X		
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços		X					X				X	
Mantém a colocação escapular		X				X					X	
Qualidade técnica		X					X				X	
Qualidade artística		X					X				X	

Noção de Expressividade	A4				A5				A6			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva		X					X				X	
Usa a projeção do movimento		X				X					X	
Incute intenção ao movimento		X				X					X	
Usa a respiração como elemento integrante do movimento		X				X				X		
Usa a movimentação da cabeça e foco			X			X					X	
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços		X				X					X	
Mantém a colocação escapular		X				X					X	
Qualidade técnica			X				X			X		
Qualidade artística		X				X					X	

O *Port de Bras de Cecchetti* como potenciador da Expressividade na aula Técnica de Dança Clássica na turma de 4º e 5º anos do ensino artístico especializado da Escola da Companhia de Dança de Almada

Noção de Expressividade	A7				A8				A9			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva		X					X				X	
Usa a projeção do movimento		X					X			X		
Incute intenção ao movimento		X				X				X		
Usa a respiração como elemento integrante do movimento		X				X				X		
Usa a movimentação da cabeça e foco			X				X			X		
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços			X			X					X	
Mantém a colocação escapular		X				X				X		
Qualidade técnica			X				X			X		
Qualidade artística		X					X			X		

Técnica de Dança Moderna, 28 de outubro

	A1				A2				A3			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva			X			X					X	
Usa a projeção do movimento			X				X				X	
Incute intenção ao movimento			X				X				X	
Usa a respiração como elemento integrante do movimento		X				X				X		
Usa a movimentação da cabeça e foco		X				X					X	
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços		X					X				X	
Mantém a colocação escapular		X				X				X		
Qualidade técnica		X				X					X	
Qualidade artística		X					X				X	

O *Port de Bras de Cecchetti* como potenciador da Expressividade na aula Técnica de Dança Clássica na turma de 4º e 5º anos do ensino artístico especializado da Escola da Companhia de Dança de Almada

Noção de Expressividade	A4				A5				A6			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva		X				X					X	
Usa a projeção do movimento		X				X					X	
Incute intenção ao movimento		X					X				X	
Usa a respiração como elemento integrante do movimento		X				X				X		
Usa a movimentação da cabeça e foco		X				X					X	
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços		X					X				X	
Mantém a colocação escapular		X				X				X		
Qualidade técnica		X				X				X		
Qualidade artística		X				X					X	

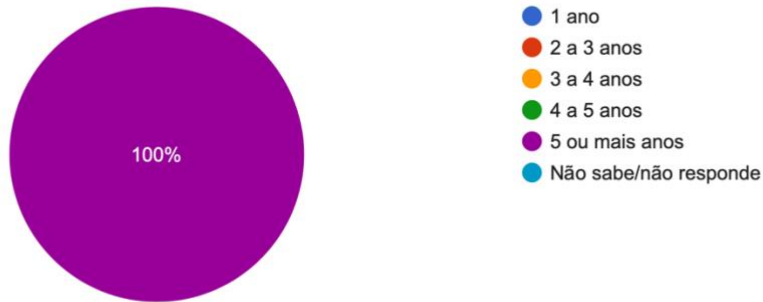
O *Port de Bras de Cecchetti* como potenciador da Expressividade na aula Técnica de Dança Clássica na turma de 4º e 5º anos do ensino artístico especializado da Escola da Companhia de Dança de Almada

Noção de Expressividade	A7				A8				A9			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva		X				X					X	
Usa a projeção do movimento		X				X					X	
Incute intenção ao movimento		X					X			X		
Usa a respiração como elemento integrante do movimento		X				X				X		
Usa a movimentação da cabeça e foco			X				X				X	
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços			X			X				X		
Mantém a colocação escapular		X				X				X		
Qualidade técnica		X					X				X	
Qualidade artística		X				X					X	

## Apêndice H – Inquérito por Questionário I: Resultados obtidos

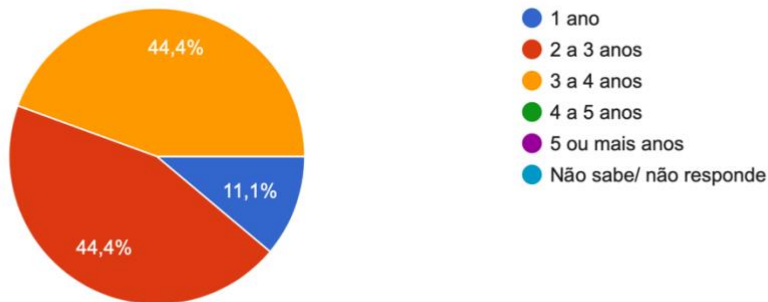
Há quantos anos praticas Dança Clássica?

9 respostas



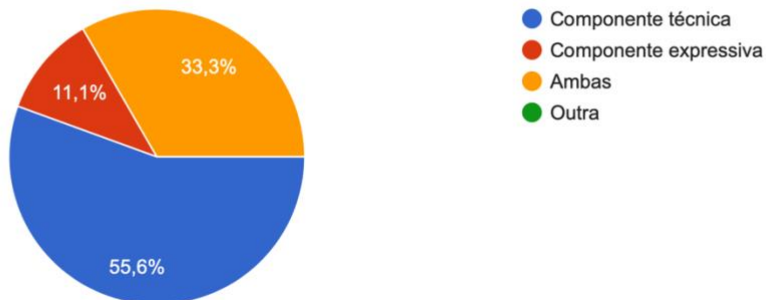
Há quantos anos estás no Ensino Artístico Especializado?

9 respostas



O que consideras mais difícil na Técnica de Dança Clássica?

9 respostas



### Para ti, a expressividade é...

9 respostas

O que torna a dança na dança e não só uma junção de passos técnicos. É algo que transmite diversas emoções para a audiência/público.

É o desafio de demonstrar o sentimento através da dança, neste caso

A expressividade os sentimentos demonstrados na coreografia

Sentir o que estamos a dançar, e a expressividade flui quando sentimos a dança

Para mim, a expressividade é algo natural, mas que também podes trabalhar. A expressividade é onde podes ser tu, ou a personagem que estás a interpretar. É importante, pois passa ao público outro sentimento, e ajuda o público na sua interpretação.

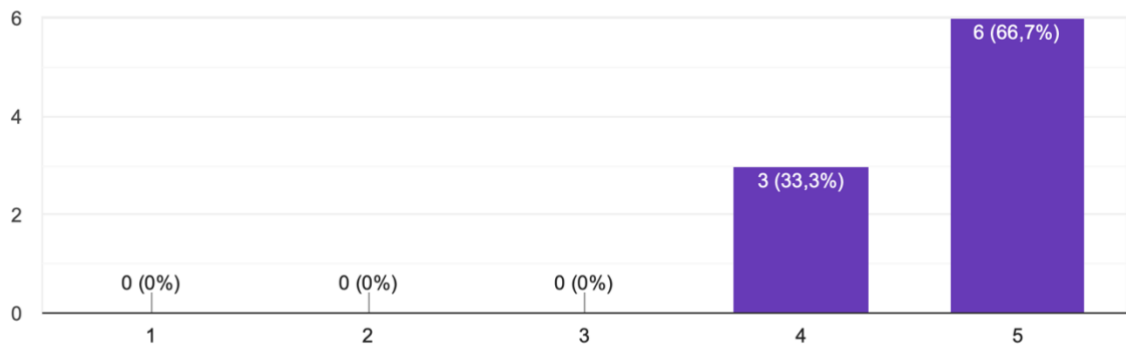
É expressar o que estamos a sentir ou não

É a maneira de como mostramos o que a dança nos transmite, seja felicidade, tristeza ou outros sentimentos...

Não sei

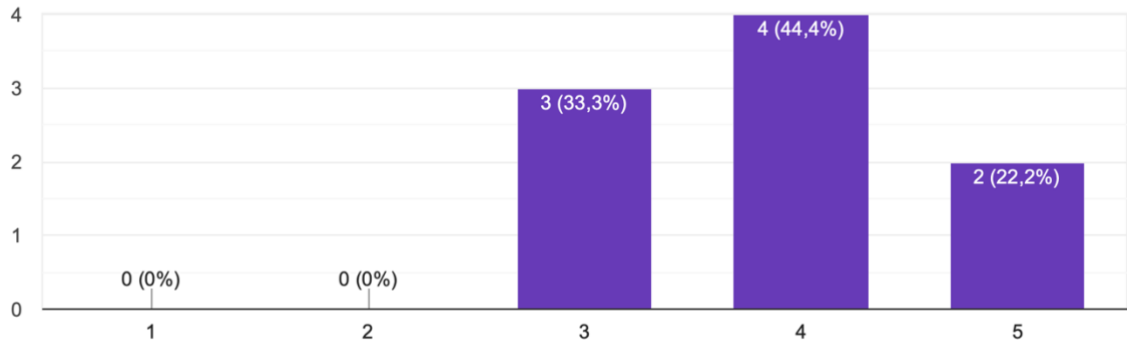
### Qual o nível de importância que atribuis à expressividade?

9 respostas



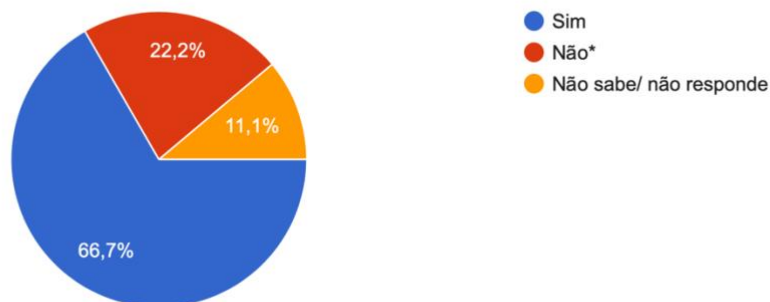
Qual o nível de importância que o teu professor de Técnica de Dança Clássica atribui à expressividade nas aulas?

9 respostas



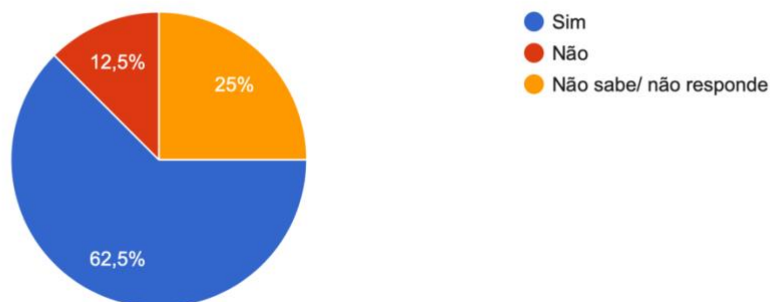
Sabes o que é o Port de Bras de Cecchetti?

9 respostas



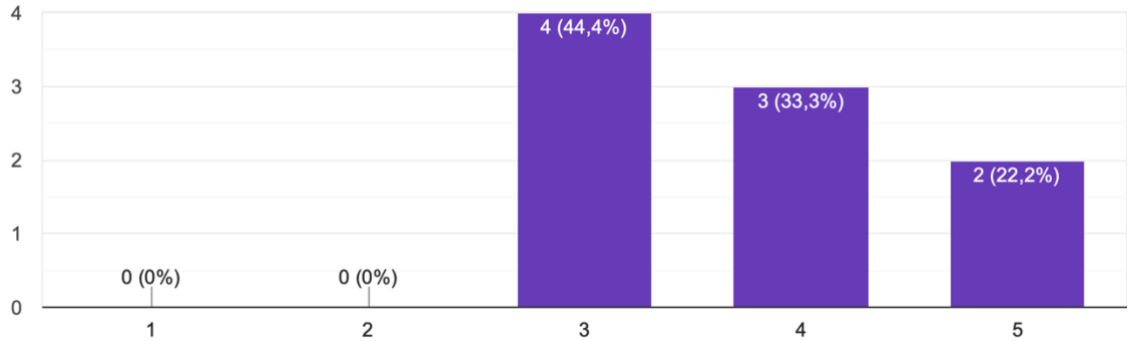
Se respondeste Sim à questão anterior, já aprendeste?

8 respostas



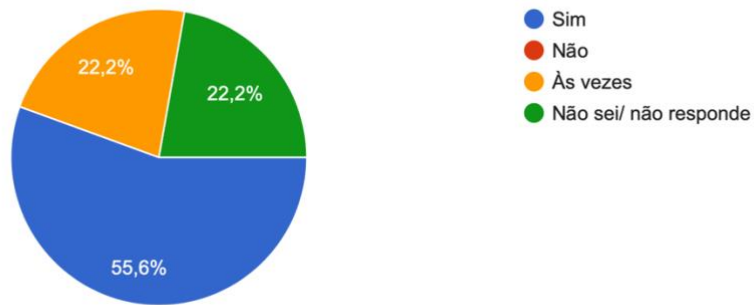
Para ti, qual a importância que o Port de bras tem na Técnica de Dança Clássica?

9 respostas



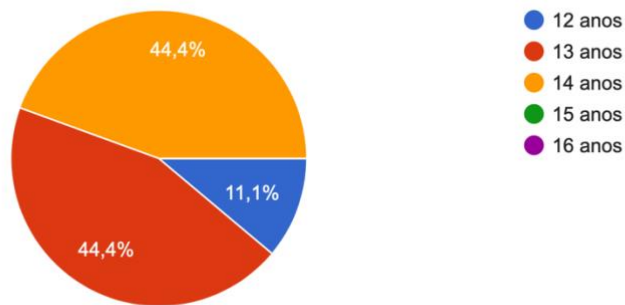
O teu professor costuma dar importância ao Port de bras, enquanto exercício?

9 respostas



Idade:

9 respostas



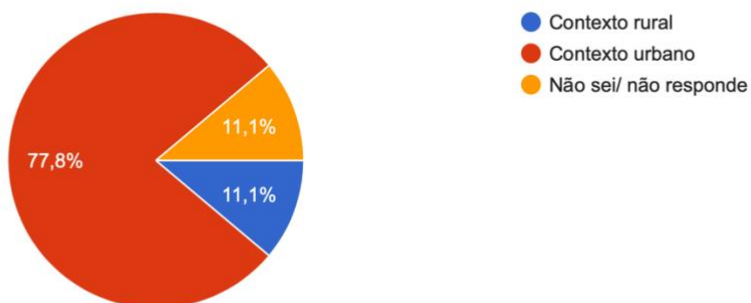
### Com que género te identificas?

9 respostas



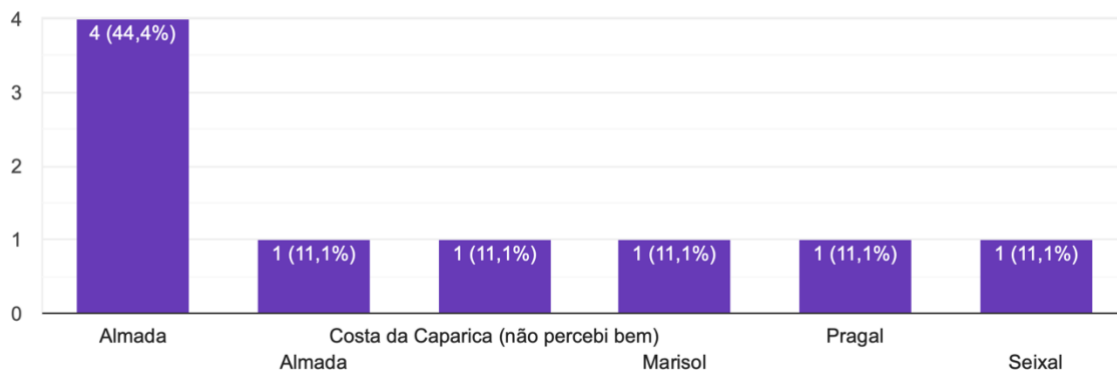
### Características da zona de residência:

9 respostas



### Freguesia de residência:

9 respostas



## Apêndice I - Grupo de Discussão I: Transcrição das Respostas

### 1. O que entende por expressividade?

(risos, timidez...)

A5 - É a demonstração dos sentimentos, do que nós estamos a sentir no momento.

A2 – Eu acho que a expressividade não tem que ser necessariamente aquilo sentimos, até pelo contrário. Podemos estar, sei lá, a apresentar uma coreografia e ter que mostrar algo que não estamos a sentir no momento.

A8 – é mostrar o que a dança nos pede, é mostrar os sentimentos que a dança nos pede no momento.

### 2. Na sua opinião, é possível dividir a expressividade em camadas que a caracterizam? Se sim, quais?

A5 – Acho que não.

A8 – Eu acho que não dá para dividir por camadas...

A9 – Não dá para dividir os sentimentos?!...

A8 – Se a expressividade é aquilo que estamos a tentar transmitir, com os nossos sentimentos, não dá para dividir

A2 – Acho que sim, porque a expressividade não é só sentimentos como estávamos a dizer. Eu não tenho só um, o que nós vamos demonstrar. Não sei explicar. Por exemplo, nós também podemos aprofundar cada sentimento.

### 3. A expressividade é algo natural? Pode ser trabalhada?

(todas) - Pode ser trabalhada!

### 4. Acha que as estratégias utilizadas pelo(a) professor(a) podem ajudar a estimular ou inibir a expressividade?

A6 – Sim, acho que sim.

A2 – Sim

A5 – Sim

### 5. Que estímulos/estratégias sente que mais o(a) ajudam a potenciar a sua expressividade?

A2 - Da minha parte, às vezes dar tempo, não estar a forçar “faz esta cara, faz isto ou aquilo,...” darem-nos mais liberdade, para me sentir mais à vontade para fazer isso.

A6 – Acho que quando nós sabemos o que a música ou a dança nos quer dizer, é mais fácil e flui.

A8 – Acho que primeiro temos que aprender a dança e depois é que podemos trabalhar a expressão. Por exemplo, se aprendermos uma dança eu não consigo ser logo expressiva.

A4 – Quando nós estávamos a ir para o concurso era muito difícil nós fazermos as caras...

A2 – Se estivessem em cima de nós.

A4 – Sim, às vezes forçavam mais e era mais complicado.

Estagiária – Porque se sentiam mais pressionadas?

A4 – Sim!

A5 – Exato!

A2 – Eu acho que a expressividade é algo que se trabalha sozinhas. Imagina, se temos um ensaio em que está muita gente, e sei que a certa altura temos que mostrar expressividade, mas ensaiá-la tem que ser uma coisa nossa. De conseguirmos chegar a ela sozinhas.

A5 – Quando eu imagino, tipo, ... eu estou sempre a imaginar que a minha vida toda é um filme. Imagino que tenho câmaras a apontar para mim e quando eu me lembro, penso que tenho que fazer para ‘as câmaras’. Mas nem sempre porque na maior parte das vezes esqueço-me disso.

Raquel – Gostava de ouvir a opinião de todas relativamente a esta questão.

- Risos

A9 – Eu só penso e pronto, tento.

A4 – Ah mas se alguém te disser, tipo é normal teres vergonha e não conseguires fazer logo.

A9 – Mais ou menos.

A4 - Então e se alguém te disser ‘faz aí uma cara toda manhosa’? Provavelmente não vais conseguir fazê-la à frente de toda a gente

A9 - Oh

A2 - Mas para algumas pessoas é mais natural. Também depende da pessoa.

A4 – Sim

**6. Existem momentos em que se sente mais expressivo(a)? Se sim, qual o motivo e o que o antecedeu?**

A5 – Expressivas ou depressivas?

Raquel – Expressivas

A5 – Ah!

A8 – Eu posso dizer, por exemplo há momentos em que estou mais expressiva do que noutros, porque também está relacionado com o que aconteceu antes. Se eu estiver triste, e estiver a fazer uma dança triste, vai-se notar mais. Se eu andar mais contente e for fazer uma dança triste se calhar não há tanta expressividade. É consoante o teu estado de espírito naquele dia.

A5 – Qual era a pergunta?

Estagiária – (repetiu a questão)

A5 – Ah é isso, depende se o dia correr bem.

A6 – Depende se tu estiveres...

A2 – Depende se o dia correr bem vai ser mais difícil..

A5 – Mas vai ser mais fácil..

A6 – Mas quando estamos a fazer algo triste

A5 – Se o dia tivesse corrido bem e fosse para fazer algo triste, eu ...

A6 – Eu acho que é mais fácil quando estás feliz fazeres uma cena triste do que quando estás triste fazer uma coisa feliz...

A2 - Sim!

A5 - Exato, é isso.

A2 – Mas não é essa a questão. Acho que se eu estiver... às vezes ajuda-me a ver várias vezes uma coreografia feita por diferentes bailarinas, às vezes é mais fácil. E se eu estiver a sentir a música, melhor.

Raquel- E conseguem dizer-me algum momento em que se tenham sentido muito expressivas?

A2 – Em palco. Sempre em palco

A6 – Ah ya

A4 – Sim

A3 – Sobre pressão eu sorrio, quando estou com muita vergonha sorrio não choro. Eu penso em coisas muito parvas em palco. (risos)

A8 – Eu em palco não me sinto muito expressiva, sinto-me mais expressiva quando estou sozinha a dançar.

A5 – Ah exato! Quer dizer também em palco.

A8- isso a mim ajuda-me imenso.

A4 – achas mais difícil em palco? Em contemporâneo eu não sei o que fazer à minha cara..

A5 – Pois é o que é que se faz à cara?

A2 – Nunca nos dizem o que fazer, é ficares a olhar para o lado..

A3 – Depende... se for uma coreografia triste acho que..

A4 – Sim ok, mas..

A5 – Quando dançamos contemporâneo fico a sorrir..

A4 – É que, não vamos sorrir porque não estamos ali a fazer...

A3 – Eu fico normal...

A4 – Eu vejo pessoas e começo-me a rir

A2 – Mas faz diferença, não é só no clássico que temos que ser expressivas.

**7. Acha que é possível transpor as aprendizagens realizadas numa disciplina e aplicar noutra? Por exemplo, aplicar algo que aprendeu na Técnica de Dança Contemporânea na aula de TDC?**

(todas) Sim!

A2 – Mas acho mais fácil da técnica clássica para as outras disciplinas. Porque por exemplo, se eu aprender uma coisa no contemporâneo no chão, é mais difícil de passar para a técnica de dança clássica.

A5 – Ya, e também tipo por exemplo, na aula da Rita Judas, quer dizer não só mas, estou só a dar um exemplo.. Nós trabalhamos muito as linhas do corpo e isso depois ajuda nas outras disciplinas..

A2 - E vice versa, porque essas linhas também vais dar no clássico.

**8. Algum contributo mais?**

(todas) Não!

A2 – Deixa-me pensar...

A3 – Mas vamos falar mais alguma coisa sobre outro tema?

Raquel – Já esclareço essa dúvida, mas não.

A2- Mas sobre a expressividade, só para dizer que acho que é super importante porque é mais interessante para o público ver alguém a dançar com expressividade. Isso faz diferença.

A8 – Pois faz, por exemplo, eu se vir alguém só a dançar até posso apagar. Deixar de ver. Mas se estiver a sentir aquilo que a pessoa estiver a dançar, é muito mais complicado desligar do que estou a ver.

Raquel – Obrigada!

(todas) – De nada!

Apêndice J – Planificação das aulas lecionação autónoma 1º bloco

Conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Foco nos objetivos e perguntar como se sentem; falar do que foi feito e o que se vai fazer; e, perceber a disponibilidade mental da turma (como estão, se há dores musculares, lesões, entre outros);</li> </ul>
Aquecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Scan a analisar a postura, (de olhos fechados e depois abertos, em paralelo e em 1ª p);</li> <li>Conectar os <i>demi-pliés</i> com a respiração. Preparação do 1º e 3º <i>Port de Bras de Cecchetti</i>, utilizando-os com a respiração e <i>demi-pliés</i>; Transferências de peso com os olhos fechados, trabalhando os proprioceptores e os equilíbrios para compreender a pertinência da ativação muscular responsável pelo <i>pull up</i> e devida colocação;</li> <li>Movimento articular associando o movimento ao fluxo respiratório: quando inspiram realizam um movimento e quando expiram realizam outro;</li> <li>Jogos de <i>awareness</i> com objetivos cardiovasculares;</li> </ul>
Barra	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Pliés: demi e grand-plié em 1ª, 2ª, 4ª e 5ª posições, port de bras e rise</i>;</li> <li><i>Battement tendu</i> de 1ªp com transferências de peso e <i>balançoires à terre, balance</i>;</li> <li><i>Battement tendu</i> de 5ªp com <i>enveloppés</i> e <i>demi-detourné</i>;</li> <li><i>Battement jeté</i> e <i>glissé</i> com <i>battement piqué</i> simples e duplo, <i>petit développé</i> e <i>piqué en avant</i> e <i>en arrière</i> para 5ªp;</li> <li><i>Rond de jambe à terre</i> com <i>assemblé soutenu</i> e <i>balance em retiré, port de bras en ronde en dedans</i> e <i>en dehors</i>;</li> <li><i>Battement fondu</i> simples e duplo, <i>tombé</i> e <i>piqué arabesque en avant</i> e <i>en arrière, balance em attitude devant</i>;</li> <li><i>Battement frappés</i> simples, <i>coupés, flic-flac en dehors</i> e <i>en dedans</i> e <i>petit battements</i>;</li> <li><i>Développés</i> com <i>tombé relevé, enveloppé</i> e preparação de <i>fouetté</i>;</li> <li><i>Grand battements, grand battement piqué, battements attitude en cloche</i>;</li> <li><i>Stretch</i>;</li> </ul>
Centro	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Battement tendu</i> e <i>jeté</i> com <i>temps lié</i> e <i>pirouette en dehors</i>;</li> <li><i>Adagio</i> com <i>développés</i>;</li> <li><i>Pirouettes en dehors</i>;</li> <li><i>Pirouettes en dehors</i> e <i>en dedans</i>;</li> <li><i>Petit sautés: soubressaut em 1ª, 2ª e 5ª posições e changements</i>;</li> <li><i>Assemblés: assemblés com échappés fermé</i> e <i>petit sissonne</i> e <i>petit assemblé</i>;</li> <li><i>Jetés: jeté, temps levé, pas de bourrée</i> e <i>changements</i>;</li> <li><i>Sissonnes: fermé</i> e <i>ouvert</i>;</li> <li><i>Grand jeté en avant, temps levé</i> e <i>grand pas de chat</i>;</li> </ul>
Cooldown	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercício de respiração;</li> <li>Realizar o mesmo do <i>warm-up</i> com uma intensidade diferente e com o intuito de procurar sensações diferentes;</li> </ul>
Conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>O que se trabalhou na aula e se sentiram diferenças;</li> <li>Dar <i>feedback</i> sobre a prestação ao longo da aula.</li> </ul>

Figura 4 - Planificação das aulas da lecionação autónoma 1º bloco

Apêndice K – Planificação das aulas lecionação autónoma 2º bloco

Conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Foco nos objetivos e perguntar como se sentem; falar do que foi feito e o que se vai fazer; e, perceber a disponibilidade mental da turma (como estão, se há dores musculares, lesões, entre outros);</li> </ul>
Aquecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Movimento articular associando o movimento ao fluxo respiratório: quando inspiram realizam um movimento e quando expiram realizam outro;</li> <li>Jogos de <i>awareness</i> com objetivos cardiovasculares;</li> </ul>
Barra	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Pliés: demi e grand-plié em 1ª, 2ª, 4ª e 5ª posições, port de bras e rise;</i></li> <li><i>Battement tendu de 1ªp com transferências de peso e demi rond de jambe à terre e demi-detourné;</i></li> <li><i>Battement tendu de 5ªp, battement relevé, chassé, balançoire e demi-detourné;</i></li> <li><i>Battement jeté e glissé com battement piqué simples, petit développé e retiré passé;</i></li> <li><i>Rond de jambe à terre simples e en fondu, full detourné, pas de valse décoté e 3º port de bras de Cecchetti;</i></li> <li><i>Battement fondu simples e duplo, tombé relevé, rond em l'air simples e duplos, fouetté en dehors;</i></li> <li><i>Battement frappés simples e duplos, coupés, flic-flac en dehors e en dedans e petit battements;</i></li> <li><i>Développés com piqué en avant e en arrière, enveloppé e port de bras en avant e en arrière, pas de valse e retiré;</i></li> <li><i>Grand battements, grand battement relevé, retiré e battements attitude en cloche;</i></li> <li><i>Stretch;</i></li> </ul>
Centro	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Battement tendu e jeté (com e sem mudança de direções), balançoires, pas de basque chassé e pirouette en dehors;</i></li> <li><i>1º set Port de Bras de Cecchetti;</i></li> <li><i>Pirouettes en dehors;</i></li> <li><i>Pirouettes en dehors e en dedans;</i></li> <li><i>Petit sautés: soubressaut em 1ª, 2ª e 5ª posições e changements;</i></li> <li><i>Petit sissones e petit assemblés, com entrechat trois e quatre;</i></li> <li><i>Assemblés: assemblés com changements e pas de chat;</i></li> <li><i>Jetés: jeté, temps levé, ballonnés en avant e pas de bourré;</i></li> <li><i>Pas de courrus e grand jeté en avant croisé e ouvert, pas de valse, piqué soutenus.</i></li> </ul>
Cooldown	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercício de respiração com movimento articular</li> </ul>
Conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>O que se trabalhou na aula e se sentiram diferenças;</li> <li>Dar <i>feedback</i> sobre a prestação ao longo da aula.</li> </ul>

Figura 5 - Planificação das aulas da lecionação autónoma 2º bloco

Apêndice L – Lista imagens associadas à qualidade de movimento

Elemento Técnico	Qualidade de Movimento	Imagens/sensações
<i>Plié</i>	Elástica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Hera”/ espirais</li> <li>- Mola/acordeão</li> <li>- Janela</li> <li>- Losango</li> <li>- Leque</li> <li>- Pavão</li> <li>- Mola</li> <li>- Marioneta</li> <li>- Elástico</li> <li>- Mola comprimida lentamente</li> <li>- Respiração, continuidade</li> </ul>
<i>Battement Tendu</i>	Alongado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação do pé (empurra e traz algo)</li> <li>- Firmeza e delicadeza</li> <li>- Limpar o chão</li> <li>- Imaginar um elástico preso nas pernas</li> <li>- Meninas felizes a brincar no campo</li> <li>- Pêndulo</li> <li>- Massajar o chão</li> <li>- Alongado</li> </ul>
<i>Battement Jeté/Glissé</i>	Rápido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flecha</li> <li>- Rapidez e campainha</li> <li>- Seta(s)</li> <li>- Imaginar um elástico preso nas pernas que nos faz levantar um pouco do chão</li> <li>- Arco e flecha</li> <li>- Pontapé com a perna esticada</li> <li>- Stacatto</li> </ul>
<i>Rond de Jambe à terre</i>	Ligado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Semicírculo/ir longe</li> <li>- Suave e carinhoso</li> <li>- Pizza/ compasso</li> <li>- Chegar o mais longe possível</li> <li>- Lua</li> <li>- Transferidor</li> <li>- Saudade e amor, entrega</li> <li>- Sonho, suavidade</li> </ul>

O *Port de Bras de Cecchetti* como potenciador da Expressividade na aula Técnica de Dança Clássica na turma de 4º e 5º anos do ensino artístico especializado da Escola da Companhia de Dança de Almada

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenhar semicírculos na areia</li> <li>- Desenhar na areia/chão</li> </ul>
<i>Battement Fondu</i>	Elástico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Melted"</li> <li>- Acordeão</li> <li>- Elástico</li> <li>- Densidade do mel</li> <li>- Mola perra</li> <li>- Fazer comida</li> <li>- Elástico a esticar e encolher</li> <li>- Alforreca</li> </ul>
<i>Battement Frappé</i>	Ríspido, precisão, cirúrgico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flecha</li> <li>- Rapidez</li> <li>-Setas</li> <li>- Raiva</li> <li>- Pontapés</li> <li>- Ansiedade</li> <li>- Matar e empurrar uma barata</li> <li>- Fósforo</li> </ul>
<i>Adagio</i>	Controlado, ligado, respirado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Raised and lifted"</li> <li>- Suave e elástico</li> <li>- Tristeza</li> <li>- Chegar o mais longe possível</li> <li>- Pontapé em câmara lenta</li> <li>- Pessoas num funeral</li> <li>- Amor</li> <li>- Mel/ meloso</li> <li>- Grandes jardins</li> </ul>
<i>Grand Battements</i>	Rápido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kick/pontapé</li> <li>- Suspensão e rapidez</li> <li>- Pontapés</li> <li>- Raiva</li> <li>- Arcos a dançarem</li> <li>- Velocidade, rapidez</li> <li>- Lutas com espadas</li> <li>- Saca rolhas</li> <li>- Flecha</li> </ul>
		- Tranquilidade, organicidade e fluidez

O *Port de Bras de Cecchetti* como potenciador da Expressividade na aula Técnica de Dança Clássica na turma de 4º e 5º anos do ensino artístico especializado da Escola da Companhia de Dança de Almada

---

<i>Port de Bras</i>	Ligado	- Oferecer/trazer algo - Corpete, altivez
---------------------	--------	--

Figura 6 - Lista de imagens associadas à qualidade de movimento

Apêndice M – Lista de palavras Expressivas

Exercício	Imagem para a qualidade do movimento	Palavra Expressiva
<b>Barra</b>		
<i>Pliés</i>	Mola e elástico, elástico, ligado, contínuo	Suavidade e Melancólico, Usa a respiração
<i>Battement Tendu</i> de 1ªp	Limpar o chão	Tranquilidade, respiração
<i>Battement Tendu</i> de 5ªp	Empurrar e trazer algo, Espiral da musculatura das pernas	Atitude e Vaidade, Assertividade
<i>Battement Jeté</i>	Arco e flecha	Energia/ pessoa alegre
<i>Rond de Jambe à terre</i>	Lua	Estar apaixonada
<i>Battement Fondu</i>	Mel	Desgosto
<i>Battement Frappé</i>	Fósforo	Brincadeira provocadora ("picardia" de crianças)
<i>Adagio</i>	Meloso e ir o mais longe possível	Saudade/apaixonada
<i>Grand Battement</i>	Pontapés	Convencido, orgulho (Gastón)
<b>Centro</b>		
<i>Port de Bras e adagio</i>		
<i>Battement Tendu</i>	Lambidela no chão, "beliscado", brincadeira	Alegria
<i>Pirouettes 1</i>		Revolta
<i>Pirouettes 2</i>		Divertida
<i>Petit Allegro</i>		Brincadeira divertida
<i>Petit Sissone</i>		Sonhar
<i>Assemblé</i>		Festa
<i>Jeté</i>		Estar no prado a apanhar flores
<i>Medium jumps: sissones e temps levé</i>		Danças Sociais
<i>Grand Jeté</i>		Conquista; indecisão e força

Figura 7 - Lista de Palavras Expressivas

## Apêndice N – Inquérito por Questionário II: Resultados obtidos

1. Para ti, após a colaboração neste estágio, qual a pertinência de trabalhar a expressividade nas aulas de Técnica de Dança Clássica?

9 respostas

a importância é que integramos mais as coreografias e exercícios no corpo.

é importante porque a expressividade tem efeito no movimento e faz com que a dança seja mais rica

Para mim, a expressividade é mais importante que a técnica, pois a dança é uma arte, e o "poder" que a arte tem é transmitir algo para quem a está a ver. Por exemplo, na dança o mais importante para mim, é quando a pessoa transmite algo! Na dança, em vez de falar usamos a nossa expressão para comunicar.

Para saber como a utilizar.

Acho bastante pertinente e importante. A expressividade na minha opinião é o que torna a dança em dança, e não apenas uma sequência de movimentos (isto é de certa forma uma maneira mais extrema de pôr aquilo que eu sinto) e de enorme importância, por isso o trabalho para o seu desenvolvimento é de igual importância (e pertinência).

Após este estágio a importância de trabalhar a expressividade nas aulas de técnica de Dança Clássica ,foi muita pois senti que me ajudou a ser mais expressiva.

Na minha opinião, este estágio enriqueceu nos a todas nesta parte da dança que é a expressividade e acho importante trabalharmos esta parte que devíamos começar desde mais cedo

Eu acho que é importante porque sem expressividade não passamos nada ao público e vai parecer que estamos só a elaborar a coreografia e não a senti-la.

Para mim a importância de utilizar expressividade é que parece que fica mais organico e mais fluído.

## 2. E qual a pertinência de trabalhar o *Port de Bras de Cecchetti*?

9 respostas

Aprendemos coisas novas e é sempre bom aprender, e ganhamos mais material.

a parte de cima do corpo é das coisas mais importantes na dança e os port de bras de cecchetti sao muito bons para trabalhar tudo da cintura para cima incluindo a cabeça, os olhares, o tronco o que nao so torna tudo mais bonito mas tambem mais expressivo

No *Port de Bras de Cecchetti*, usamos muito o tronco, braços e cabeça, e acho que a expansão de movimento do *Port de Bras* é muito importante, tal como a expressividade.

Para pudermos melhorar a expansão de movimento, a forma com que respiramos e o nosso foco, a expressividade. No *port de bras de Cecchetti* trabalhamos principalmente a parte de cima do corpo, e a forma com que a podemos utilizar para a nossa expressividade.

Sinto que é pertinente, embora a minha resposta inicial fosse que não era muito. Ao ponderar percebo que pode ajudar com a expressividade ao trabalhar na expansão do movimento, olhar, coordenação e expressão no geral.

Acho que também foi importante trabalharmos o *Port de Bras de Cecchetti* pois acho que me ajudou a ter uma melhor ideia dos movimentos com os braços.

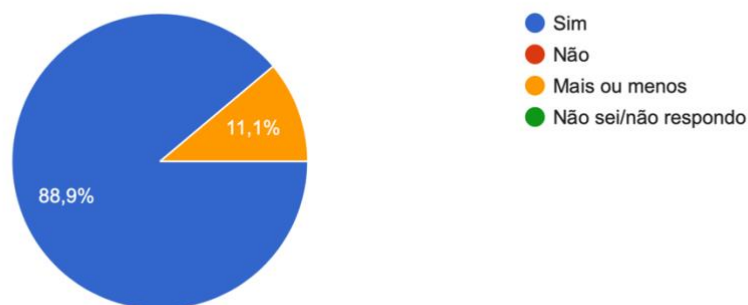
Acho que muitas vezes, no geral, os bailarinos se esquecem da existência do braços e desvalorizam-nos sendo que eles são uma grande fonte de expressividade pois conseguimos expandir o movimento com eles

O *Port de Bras de Cecchetti* é importante porque é uma das bases clássicas e os braços ficam muito mais bonitos... (:

Não sei

## 3. Gostaste da experiência de participares nesta investigação?

9 respostas



### 3.1. Justifica a tua resposta anterior.

9 respostas

Eu gostei porque senti que aprendi mais sobre de como usar os braços e as costas, pois trabalhávamos mais os braços com o port de bras de Cecchetti.

as vezes foi cansativo mas ao mesmo tempo ajudou muito

Gostei desta experiência porque aprendi muito com ela. Sinto que melhorei bastante na expressividade, e que estou mais "solta".

Pois fiquei a saber melhor como utilizar e como trabalhar a expressividade.

De certa forma gostei de participar e sinto que aprendi várias coisas que noutra caso não teria, mas também teve os seus pontos negativos. Eu sinto que apesar de eventualmente ter acabado por se tornar normal o filmar das aulas de certa forma punha mais pressão. Sinto também que as aulas assistidas pareciam um exame apesar de ter noção desse não ser o seu propósito. No geral sinto que foi uma experiência positiva que me influenciou dessa maneira e que me irá ajudar no futuro com a expressividade, daí a minha resposta anterior (se bem que estava dividida entre sim e mais ou menos, e ainda estou).

Gostei, desta experiência pois acho que me ajudou a melhorar.

Gostei porque acho que ajudou imenso

Sim porque acho muito importante termos várias experiências na vida e com elas aprendemos mais e cada vez melhor.

Porque estava a aprender enquanto ajudava a minha professora.

#### 4. Para ti, o que é que foi mais difícil ao longo deste processo e porquê?

9 respostas

A expressividade pois é difícil aplicar em alguns casos.

trabalhar a expressividade porque mesmo sendo uma pessoa expressiva as vezes não conseguia mostrar essa expressividade

Não tive dificuldades.

Para mim o mais difícil foi a coordenação.

A filmagem e observação das aulas, pois quando sentia que falhava algo sabia que estava registado. Foram também difíceis alguns dos exercícios de expressividade que fizemos, sendo que foram bastante complicados para eu realizar e acabei por sentir que muitos deles não me ajudaram.

Acho que a expressividade foi um assunto que foi mais difícil para mim porque sou um pouco tímida, mas acho que tenho vindo a melhorar um pouco.

Separar o que eu sentia no momento para o que eu tinha de fazer sentir, ou seja, o que eu tinha de transmitir nem sempre era o que eu sentia

Acho que tudo foi desafiante e um pouco complicado mas acho que fui melhorando até ao final.

Foi a coordenação dos braços, pois é um pouco difícil para mim.

### 5. Consideras que a abordagem ao tema foi pertinente para a tua aprendizagem? Porquê?

9 respostas

Sim

sim porque sinto que ajudou em muitas coisas que eu tinha dificuldades

Sim, acho que foi muito pertinente! Pois acho que a expressividade é muito importante e aprender como a usar ajudou muito.

Sim, pois a expressividade é muito importante e é importante que se aborde esse assunto

Sim, sinto que de certa forma não pensava tanto na expressividade apesar de não me aperceber. Ao trabalhar tão intensivamente sobre isso neste último ano foi por vezes cansativo mas resultou na consciencialização e percepção da sua importância (já existia, mas agora é maior).

Sim acho que foi bem feito este estágio pois aprendi muitas coisas

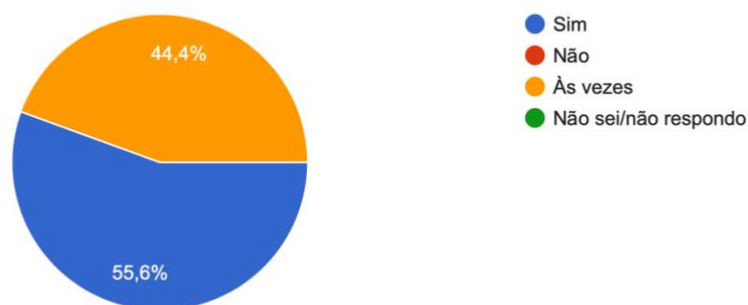
Sim, sem dúvida, e acho que este tema devia ser abordado desde mais cedo para nos sentirmos mais à vontade

Sim porque como disse numa pergunta atrás termos várias experiências é importante e especialmente a expressividade.

Sim porque assim vou poder melhorar nas outras aulas.

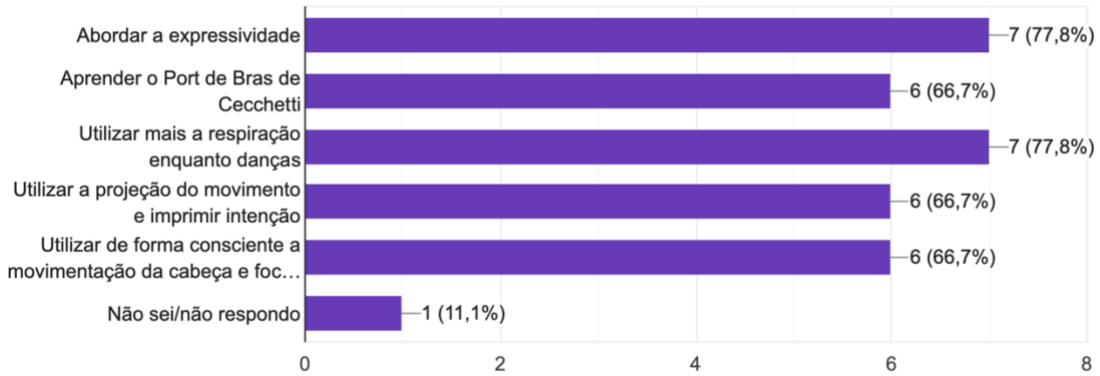
### 6. Consegues transpor o que aprendeste nesta investigação para outras aulas de dança?

9 respostas



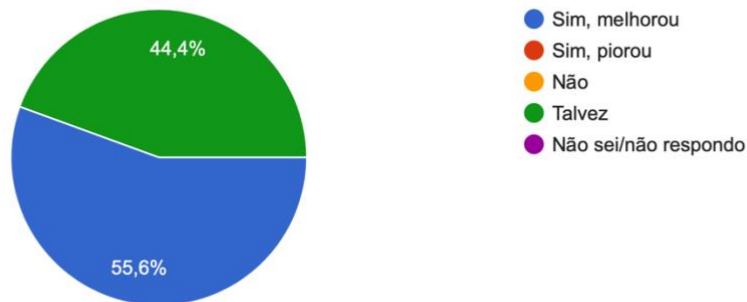
### 7. Quais foram as ferramentas mais interessantes para ti?

9 respostas



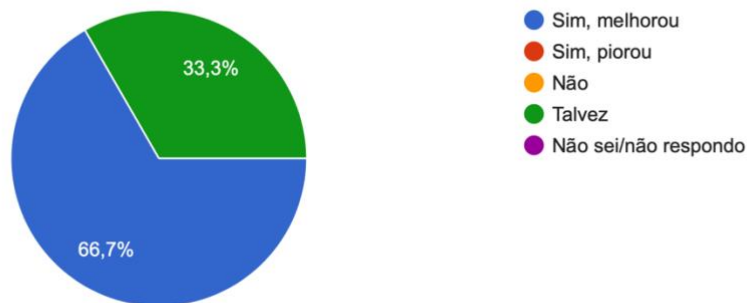
### 8. Sentes alteração na tua capacidade expressiva?

9 respostas



### 9. Sentes alteração na tua vontade expressiva?

9 respostas



10. Durante o processo sentiste alguma mudança emocional? Se sim, assinala qual(ais).

9 respostas

Nao.

sim uma mistura de tudo

Não senti mudanças.

Sim. Havia momentos em que estava mais em baixo e menos motivada.

Sim, houve várias alterações na minha motivação e também no meu estado emocional. Houve dias em que deixava de me sentir motivada por razões exteriores à companhia de dança mas a maior parte deles foram relacionados. Também houve dias em que me sentia extremamente motivada, embora esses foram mais raros e a maior parte das vezes foram esmorecendo durante as aulas. Os meus sentimentos de felicidade e tristeza (e outros também, mas usando estes como exemplo devido ao seu maior impacto) foram causados maioritariamente em situações exteriores mas influenciaram a minha motivação e também o meu desempenho. Existiram também situações em que me senti extremamente frustrada por não conseguir fazer algo, mas de um modo mais triste e que geralmente me influenciou de forma negativa durante o resto da aula.

Sim senti que gostava de mais algumas aulas do que outras, pois senti-me mais motivada

Senti-me, por vezes, frustrada por não conseguir ser expressiva naturalmente

Acho que não

Não

**11. Após esta abordagem com a investigadora/estagiária, que diferenças sentiste na tua formação/performance?**

9 respostas

Senti que uso mais a respiração nos exercícios e coreografias e a expressividade.

senti uma evolução

Senti me mais expressiva.

Senti que deram mais importância e foi uma mais valia para a minha aprendizagem.

Sinto que melhorei em termos de expressividade e que isso me ajudou com a minha dança em geral e de certa forma com a minha técnica.

Sim senti que melhorei

Senti que melhorei neste aspeto trabalhado

Senti que melhorei na expressividade, respiração...

Senti que ao aprender por exemplo os port de bras de cecchetti conseguirei transpor essa sensação para aprendizagens futuras.

## Apêndice O - Grupo de Discussão II: Transcrição das Respostas

### 1. O que entende por expressividade?

A5 – A senhora tinha dito ontem uma coisa muito interessante. Está-me a faltar a palavra...

A6 – É o que a coreografia nos pede.

A9 – É o que a música e o que nós sentimos com a música, nos transmite.

A6 – Eu ia dizer o que nós sentimos, mas o que nós sentimos pode não ser o que a música ou a coreografia nos vão pedir, portanto....

Raquel – Então qual é a vossa resposta?

A9 – Eu já disse, é o que a música e a coreografia, e o que nós sentimos naquele momento sobre a música faz transmitir ao público.

A6 – Eu concordo menos com a parte do que sentimos.

A9 – Não, o que nós sentimos com a música.

A6 – Ah ok.

A4 – Concordo com o que elas disseram.

A3, 2, 8, 1 – Também acho que é o que elas disseram.

A7 – Basicamente é o que elas disseram, é o que a música nos pede e tal..

A5 – Sim, a vibe e tal

A8 – Não acho que seja o que nos pede, mas o que nos transmite, e o que transmitimos depois ao público.

Raquel – O que a música vos transmite, ok.

### 2. Na sua opinião, é possível dividir a expressividade em camadas que a caracterizam? Se sim, quais?

Todas – Sim.

A6 – Não sei.

A5 – Então, o olhar, a respiração, a musicalidade, a expansão do movimento...

A7 – A respiração...

A5 – Isso eu já disse!

A7 – Ah ok..

Raquel – Essa seria a próxima questão, que é se sim quais? Existem mais camadas além das que acabaram de dizer, acham que existem mais?

A6 – Não sei.

A5 – O *pull up*.

A8 – Isso tem que ver com a expansão.

A5 – Ah pois é verdade.

### **3. A expressividade é algo natural? Pode ser trabalhada?**

A5 – Não

A9 – Talvez.

A6 – Não sei.

A8, A2 – Também.

A7 – Depende.

A5 – É, mas depende da circunstância, porque por exemplo há pessoas que em casa conseguem ser super expressivas, quando estão sozinhas, e há pessoas que conseguem em qualquer ocasião, independentemente de estarem acompanhadas ou não.

A8 – E com certos sentimentos.

Raquel – Mas isso tem que ver com a pessoa ser expressiva, é isso? No seu comportamento natural.

A6 – Se eu estiver demasiado triste, se calhar não vou conseguir mostrar uma coreografia tão alegre, não sei.

A8 – E foi isso que eu disse, também tem que ver com o sentimento.

Raquel – Ou seja, vocês acham que os vossos sentimentos influenciam o trabalho da expressividade, é isso?

A6, A8 – Sim.

A8 – Se tiveres um dia mau, vai ser difícil para ti sorrir, e se for uma coisa para ser alegre e para transmitir não vais conseguir.

A6, A7 – Concordo.

A1 – Podes conseguir, mas deixa de ser natural.

A8 – Sim deixa de ser natural.

Raquel – (repete a questão)

A1 – Pode ser.

A8 - Pode ser e pode não ser, também pode ser trabalhada.

A7, A6, A5 – Depende. Depende da situação.

A9 – E da pessoa.

A8 - Mas a natural é mais bonita.

Raquel – Então por favor expliquem-me em que situações pode ser natural e em que situações é que pode não ser natural, por favor.

A5 – Por exemplo, quando nós estamos a ouvir uma música que nós gostamos, nós somos expressivas naturalmente. Se pusesse a dar Harry Styles eu começava aos berros.

A4 – Acho que é mais difícil pedirem-nos para sermos expressivas do que não pedirem. Não sei.

A6 – Sim.

A4 – Por exemplo, estarem a insistir e a fazer pressão. Para mim, assim, é mais difícil.

Raquel – E acham que a expressividade pode ser trabalhada?

Todas – Sim.

A8 – Eu acho, que a expressividade trabalhada é muito diferente da que é natural.

Quando nos perguntaste... qual era mesmo a pergunta?

Raquel – (repete a questão)

A8 – Sim, e nós chegamos a um consenso que sim, às vezes. Por exemplo, a natural não pode ser trabalhada. Há a expressividade natural e a trabalhada.

A5 – Ou trabalhar a natural...

A8 – Não trabalhas a natural.

A5 – Sim, a natural... imagina, o “à vontade” em ter a expressividade natural.

A4 – Sim, para estares cada vez mais confortável.

A3 – Sim.

A4 – Acho que toda a expressividade se trabalha.

A5 – Sim, mas há aquela que é mesmo natural, e há aquela que pode ser trabalhada para estares mais confiante e seres mais expressiva.

**4. Acha que as estratégias utilizadas pelo(a) professor(a) podem ajudar a estimular ou inibir a expressividade?**

Todas – Sim.

A5 – Do professor, especificamente sobre ti ou no geral?

Raquel – No geral.

A5 – Sim.

**5. Que estímulos/estratégias sente que mais o(a) ajudam a potenciar a sua expressividade?**

A3 – Eu acho que se souberes a história da música, é mais fácil conseguires por a expressividade na coreografia.

Raquel – Mais coisas, que estratégias sentem que vos ajudam?

A9 – Respirar antes de entrar, para deixarmos os pensamentos que temos fora e encarmos a personagem da coreografia ou do exercício.

A6 – Se eu souber a história, vou conseguir perceber e dançá-la melhor. Vou saber o que é que a personagem está a sentir naquele momento. Mas se não souber, não vou fazer nada. Porque se calhar a personagem pode estar a fazer uma coisa na coreografia, e eu estar a fazer outra completamente diferente.

A2 – Também acho o que elas disseram.

A7 – Também concordo.

A1 – Eu sinto que saber um pouco da história, ter uma ideia geral, ajuda-me. Mas às vezes, também me ajuda ter uma ideia visual. Porque às vezes quando estou a tentar ser expressiva, sinto que fico um pouco presa nas coisas que devia fazer e ter uma ideia visual ajuda-me a perceber melhor.

Raquel – Uma imagem, ou uma sensação?

A1 – Não sei explicar muito bem. Por exemplo, quando tu nos mostraste os exercícios, houve coisas que tu fizeste que eu, quando estava a fazer o exercício não pensei em fazer, e ajudou-me de certa forma a tentar ser mais expressiva naquele exercício, a não me sentir tão perdida no que fazer.

A3 – Sim.

A8 – Eu concordo com a questão de saber a história, em certo ponto, nem sempre se aplica. Por exemplo, sinto que sou mais expressiva quando conheço as músicas e quando as músicas me dizem alguma coisa. Espera, podes repetir novamente a pergunta para eu ter a certeza que estou a responder à pergunta?

Raquel – (repete a questão)

A8 – Por exemplo, eu quando estou a ouvir as músicas que gosto muito e estou a improvisar sozinha, maioritariamente, e se deixar passar algum tempo, eu sinto que estou muito mais expressiva e sai mais natural e não sai trabalhada. Mas se for para ser trabalhada, acho que a questão de saber a história, tanto da coreografia como da música. E também, se já estiver automático no meu corpo, vai sair muito melhor a expressividade.

A5 – Pois, é assim eu concordo com o que elas disseram. Mas pessoalmente, costumo querer ser eu a inventar as histórias, sobre a atmosfera musical e assim. Não sei bem explicar, mas as coisas que façam sentido. Porque se for uma música que me faz lembrar fadinhas, eu penso na atmosfera das fadas.

**6. Existem momentos em que se sente mais expressivo(a)? Se sim, qual o motivo e o que o antecedeu?**

A6 – Sim.

A5 – Quando eu gosto dos exercícios.

A7 – Sim.

A6 – Sim, ou quando gosto da música.

Todas – Sim.

A6 – Acho que me sinto mais expressiva quando estou a improvisar, porque estou a fazer o que me vem naquele momento, porque não estou a pensar no que estou a fazer.

A9 – Eu acho que sim, que há momentos em que estamos mais expressivas. O que aconteceu antes, não sei. Não sei o que levou a isso, mas pode ser porque gosto do exercício que estou a fazer ou porque estou envolvida na música. Acho que não é necessário haver um antecedente para eu me sentir expressiva naquele momento.

A5 – De vez em quando, acontece estarmos na aula e haver um momento em que nos rimos por algum motivo, e a seguir se formos fazer um exercício que peça alegria, isso ajuda. Pelo menos, para mim.

Raquel – Portanto, se fosse uma coreografia trágica, teria que acontecer algo trágico antes?

A5 – (ri), não! Isto é só especificamente para as músicas alegres.

Raquel – Ajuda-te a encontrar a sensação?

A5 – Não sei! Eu não sei, mas acho que também é porque calha. De vez em quando, tu fazes uns discursos importantes e há uns que não fazem o *click*, mas há outros sim. E fazem-me querer ser expressiva. Por exemplo, *fondus*, não gostando do movimento, torna-se difícil ser expressiva.

Raquel – Ou seja, tem que ver com o movimento que fazes, é isso? Se gostas de o fazer ou não.

A5 – Sim, mas por exemplo se eu do nada fizer duas *pirouettes* e correr muito bem, eu ia ficar mais expressiva no resto do exercício.

Raquel – Expressiva ou motivada?

A5 – Motivada, mas a motivação leva à expressividade.

A8 – Eu acho que sou mais expressiva em momentos de improvisação e assim. Eu acho que se acontecer algo antes pode mudar bastante a forma como danço. Influencia bastante.

Raquel – Mais para o bom, ou mais para o mau? Ou seja, sentes que te influencia sempre nestes dois polos, ou tendencialmente mais para um do que para outro?

A8 – Acho que influencia nos dois, mas mais para o mau do que para o bem. Por exemplo, se tivermos a rir antes do exercício começar e o exercício for alegre, vai-me dar também, mais vontade de estar alegre. Portanto, acho que sim, influencia o que acontece antes.

**7. Acha que é possível transpor as aprendizagens realizadas numa disciplina e aplicar noutra? Por exemplo, aplicar algo que aprendeu na Técnica de Dança Contemporânea na aula de TDC?**

A5, A6, A7, A8, A9 – Sim.

**8. Algum contributo mais?**

Todas – Não.

Raquel – Obrigada pela vossa colaboração.

Apêndice P - Grelha de Observação II: Noção de Expressividade – Resultados obtidos

Composição Coreográfica, 19 de abril

Noção de Expressividade	A1				A2				A3			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva		X				X					X	
Usa a projeção do movimento		X					X				X	
Incute intenção ao movimento		X					X				X	
Usa a respiração como elemento integrante do movimento		X					X				X	
Usa a movimentação da cabeça e foco		X					X				X	
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços		X					X				X	
Mantém a colocação escapular		X				X					X	
Qualidade técnica		X					X				X	
Qualidade artística		X					X				X	

Noção de Expressividade	A4				A5				A6			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva		X				X				X		
Usa a projeção do movimento			X			X					X	
Incute intenção ao movimento			X				X				X	
Usa a respiração como elemento integrante do movimento			X				X			X		
Usa a movimentação da cabeça e foco		X				X					X	
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços		X				X					X	
Mantém a colocação escapular		X				X				X		
Qualidade técnica			X			X					X	
Qualidade artística		X				X					X	

Noção de Expressividade	A7				A8				A9			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva		X					X			X		
Usa a projeção do movimento		X				X				X		
Incute intenção ao movimento			X				X			X		
Usa a respiração como elemento integrante do movimento		X				X				X		
Usa a movimentação da cabeça e foco			X				X			X		
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços			X				X			X		
Mantém a colocação escapular		X					X			X		
Qualidade técnica			X				X				X	
Qualidade artística			X			X				X		

Técnica de Dança Contemporânea, 20 de abril

Noção de Expressividade	A1				A2				A3			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva			X				X				X	
Usa a projeção do movimento			X				X				X	
Incute intenção ao movimento		X					X				X	
Usa a respiração como elemento integrante do movimento		X				X				X		
Usa a movimentação da cabeça e foco		X				X				X		
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços			X				X				X	
Mantém a colocação escapular			X				X				X	
Qualidade técnica			X				X				X	
Qualidade artística			X				X				X	

O *Port de Bras de Cecchetti* como potenciador da Expressividade na aula Técnica de Dança Clássica na turma de 4º e 5º anos do ensino artístico especializado da Escola da Companhia de Dança de Almada

Noção de Expressividade	A4				A5				A6			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva			X			X					X	
Usa a projeção do movimento		X				X					X	
Incute intenção ao movimento			X			X					X	
Usa a respiração como elemento integrante do movimento		X					X			X		
Usa a movimentação da cabeça e foco		X				X				X		
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços		X					X				X	
Mantém a colocação escapular			X			X				X		
Qualidade técnica			X				X				X	
Qualidade artística		X				X					X	

O *Port de Bras de Cecchetti* como potenciador da Expressividade na aula Técnica de Dança Clássica na turma de 4º e 5º anos do ensino artístico especializado da Escola da Companhia de Dança de Almada

Noção de Expressividade	A7				A8				A9			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva			X				X			X		
Usa a projeção do movimento		X				X				X		
Incute intenção ao movimento			X				X				X	
Usa a respiração como elemento integrante do movimento		X				X				X		
Usa a movimentação da cabeça e foco		X				X				X		
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços			X				X				X	
Mantém a colocação escapular		X					X			X		
Qualidade técnica			X				X				X	
Qualidade artística			X			X				X		

Técnica de Dança Moderna, 21 de abril

Noção de Expressividade	A1				A2				A3			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva		X					X				X	
Usa a projeção do movimento			X				X				X	
Incute intenção ao movimento			X				X				X	
Usa a respiração como elemento integrante do movimento		X				X				X		
Usa a movimentação da cabeça e foco		X					X				X	
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços			X				X				X	
Mantém a colocação escapular			X				X				X	
Qualidade técnica		X					X				X	
Qualidade artística		X					X				X	

O *Port de Bras de Cecchetti* como potenciador da Expressividade na aula Técnica de Dança Clássica na turma de 4º e 5º anos do ensino artístico especializado da Escola da Companhia de Dança de Almada

Noção de Expressividade	A4				A5				A6			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva		X				X					X	
Usa a projeção do movimento		X				X					X	
Incute intenção ao movimento			X			X					X	
Usa a respiração como elemento integrante do movimento		X				X				X		
Usa a movimentação da cabeça e foco		X					X				X	
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços			X				X				X	
Mantém a colocação escapular			X				X			X		
Qualidade técnica			X				X				X	
Qualidade artística			X			X					X	

O *Port de Bras de Cecchetti* como potenciador da Expressividade na aula Técnica de Dança Clássica na turma de 4º e 5º anos do ensino artístico especializado da Escola da Companhia de Dança de Almada

Noção de Expressividade	A7				A8				A9			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Vontade Expressiva		X					X			X		
Usa a projeção do movimento		X				X				X		
Incute intenção ao movimento			X				X			X		
Usa a respiração como elemento integrante do movimento		X				X				X		
Usa a movimentação da cabeça e foco			X				X			X		
Coordenação do movimento e dinâmica dos braços			X				X			X		
Mantém a colocação escapular			X				X			X		
Qualidade técnica		X					X			X		
Qualidade artística			X				X			X		

## Apêndice Q – Registos de Vídeo

Por uma questão de ética, e de acordo com o consentimento informado assinado pelos encarregados de educação das alunas envolvidas nesta investigação, os registos de vídeo não poderão ser públicos e deverão ser analisados apenas no contexto académico, garantindo a confidencialidade e anonimato dos envolvidos. Para ter acesso a estes registos, consultar, por favor, o dispositivo USB entregue na secretaria da ESD.

Nº vídeo	Título	Estratégias pedagógicas aplicadas
1	Aula respiração	Aula associando o movimento à respiração (expandir e encolher): relacionar e conectar o uso do <i>port de bras</i> com a respiração; realizar aula apenas ao som da respiração
2	Primeiro PBC	Aprendizagem do 1º <i>port de bras de Cecchetti</i> . Realização de <i>port de bras</i> de joelhos no chão com a sensação de estar num palco e de ter de expandir o movimento para que todos no público nos vejam. Realizar os <i>port de bras</i> sem braços
3		
4	PB Bandas Elásticas	Realização do <i>port de bras</i> com as <i>therabands</i>
5	PB a pares	Realizar os PBC a pares: ora para comunicar ora para criar resistência no movimento
6		
7	Rond de Jambe com PB	Exercício de <i>rond de jambe à terre</i> aplicando o 3º <i>port de bras</i>
8		
9	PB Centro	Exercício no centro com a combinação do 1º e 3º <i>port de bras</i> , juntamente com <i>temps lié</i> e poses
10	Braços suspensos + Garrafas de água	Utilização de vários exercícios para sentir o peso dos braços e a correta colocação dos mesmos, assim como, da utilização das garrafas de água para conferir peso e resistência ao movimento dos braços
11		
12	Exploração da expressividade com ritmos diferentes	Exercício de exploração de expressividade: diferentes

O *Port de Bras de Cecchetti* como potenciador da Expressividade na aula Técnica de Dança Clássica na turma de 4º e 5º anos do ensino artístico especializado da Escola da Companhia de Dança de Almada

		reações/expressão a diferentes atmosferas musicais
13	Primeira aula assistida pela orientadora	Na primeira aula que a orientadora assistiu, utilizaram-se as músicas de repertório clássico, a lista de palavras expressivas e o público ao vivo
14	Bustos coloridos + imagens	Continuaram a utilizar-se as estratégias anteriores, e em vez do público ao vivo, optou-se por se utilizarem bustos coloridos. Mostraram-se imagens que ajudassem na imagética
15	Aula PBC	Nesta aula clarificaram-se os 4 <i>port de bras de Cecchetti</i> , continuando a utilizar as ferramentas descritas anteriormente
16		
17		
18		
19	Segunda aula assistida pela orientadora	Nesta segunda aula assistida pela orientadora, continuaram a utilizar-se as músicas de repertório, o diálogo apelando à imagética, a lista de palavras expressivas e os bustos coloridos. Como se tratava da última aula do estágio, realizou-se o <i>enchaînement</i> Kitri
20		
21		
22		

Tabela 7- Explicação da organização dos vídeos captados e estratégias pedagógicas implementadas em cada um

## Anexos

Anexo A - Portaria nº 223-A/2018 de 3 de agosto

3790-(2)

Diário da República, 1.ª série — N.º 149 — 3 de agosto de 2018

**EDUCAÇÃO**

**Portaria n.º 223-A/2018**

de 3 de agosto

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O aludido decreto-lei confere a autonomia curricular às escolas, materializada, entre outros aspetos, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares -base das ofertas educativas, adequando-as às opções curriculares de cada escola.

A presente portaria vem regulamentar o referido decreto-lei quanto às ofertas educativas do ensino básico, designadamente o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados. Em concreto, materializa a execução dos princípios consagrados no decreto-lei, definindo as regras e procedimentos inerentes à conceção e operacionalização do currículo daquelas ofertas educativas, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular conferida às escolas, especificam -se os procedimentos de gestão da carga horária tendo em vista a organização das suas matrizes curriculares. No caso dos cursos artísticos especializados do ensino básico, define, ainda, o regime destes cursos em diversas áreas, designadamente da dança, música e canto gregoriano. Estabelecem -se, também, os princípios de atuação e as normas orientadoras relativas ao desenvolvimento dos domínios de autonomia curricular (DAC), ao funcionamento da Cidadania e Desenvolvimento no quadro da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC), à integração das disciplinas de Português Língua não Materna e de Língua Gestual Portuguesa. Enquanto parte integrante do ensino e aprendizagem, mantém o regime de avaliação e certificação do ensino básico geral, bem como o regime específico dos cursos artísticos especializados, procedendo à incorporação dos mesmos com pequenos ajustes. Nessa matéria, e perante a necessidade de clarificar o sentido da norma sobre conselhos de docentes e de turma, que já constava no referido regime, procede -se à concretização das regras de funcionamento destes conselhos, evitando, deste modo, a emissão de direito circulatório.

Assim:

Ao abrigo do disposto no n.º 2 do artigo 8.º e n.º 6 do artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, manda o Governo, pelo Secretário de Estado da Educação, o seguinte:

**CAPÍTULO I**

**Disposições gerais**

**Artigo 1.º**

**Objeto**

1 — A presente portaria procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico, previstas no n.º 2 do

artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, designadamente o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados, definindo as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dessas ofertas, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

2 — Tomando como referência as matrizes curriculares-base dos cursos artísticos especializados constantes dos anexos IV e V do mesmo decreto-lei, estabelece ainda o regime destes cursos, designadamente nas áreas da dança, música e canto gregoriano, bem como as suas regras específicas de frequência e de matrícula.

**Artigo 2.º**

**Âmbito de aplicação**

1 — A presente portaria aplica-se aos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas da rede pública, bem como aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, doravante designados por escolas, sem prejuízo do previsto no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

2 — As referências constantes da presente portaria aos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino público, bem como às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, consideram -se feitas para os órgãos e estruturas com competência equivalente em cada estabelecimento de ensino particular e cooperativo.

**Artigo 3.º**

**Definições**

Para efeitos de aplicação da presente portaria, e para além das definições constantes do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, entende -se por:

a) «Articulação curricular», a interligação, realizada a diferentes níveis e modos de interação, de saberes oriundos das componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, numa perspetiva horizontal e ou vertical, tendo por objetivo a construção progressiva de conhecimento global;

b) «Autopropostos», os candidatos à realização de provas de equivalência à frequência e provas finais do ensino básico que pretendam obter certificação de conclusão de ciclo;

c) «Equipas educativas», o grupo de docentes que lecionam às mesmas turmas as diversas disciplinas, trabalhando em conjunto nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem, bem como de avaliação, com vista à adoção de estratégias que permitam rentabilizar tempos, instrumentos e agilizar procedimentos;

d) «Opções curriculares», as diferentes possibilidades de organização e gestão, à disposição da escola, a implementar de acordo com as prioridades por ela definidas, no contexto da sua comunidade educativa, decorrentes da apropriação do currículo e do exercício da sua autonomia, que permitem a consecução das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

e) «Regime articulado», a frequência de um curso artístico especializado quando assegurado por duas escolas distintas;

f) «Regime integrado», a frequência de um curso artístico especializado quando assegurado por um único estabelecimento de ensino;

Anexo B - Portaria nº229-A/2018 de 14 de agosto

4100-(2)

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 14 de agosto de 2018

**EDUCAÇÃO**

**Portaria n.º 229-A/2018**

de 14 de agosto

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O referido decreto-lei confere autonomia curricular às escolas, materializada, entre outros aspetos, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas adequando-as às opções curriculares de cada escola.

A presente portaria vem regulamentar a oferta dos cursos artísticos especializados de nível secundário, nas áreas da dança, da música, do canto e do canto gregoriano, tomando como referência a matriz curricular-base constante do referido decreto-lei. Em concreto, e tendo em vista que os alunos alcancem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, concretiza a execução dos princípios consagrados no aludido decreto-lei, definindo as regras e procedimentos inerentes à conceção e operacionalização do currículo desta oferta formativa, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens. Assim, na generalidade, no desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular conferida às escolas, especificam-se os procedimentos de gestão da carga horária tendo em vista a organização das suas matrizes curriculares. Estabelecem-se, também, os princípios de atuação e as normas orientadoras relativos ao desenvolvimento dos domínios de autonomia curricular (DAC), à organização e ao funcionamento da Cidadania e Desenvolvimento no quadro da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC) e à integração das disciplinas de Português Língua Não Materna e de Língua Gestual Portuguesa. Definem-se as condições que possibilitam ao aluno a adoção de um percurso formativo próprio, através de substituição de disciplinas. As normas relativas à avaliação, enquanto parte integrante do ensino e aprendizagem, são desenvolvidas e harmonizadas aos princípios previstos no referido Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, como acontece com a consideração da classificação da disciplina de Educação Física para efeitos de apuramento da classificação final do ensino secundário, valorizando todas as disciplinas do currículo dos Cursos de Música Canto e Canto Gregoriano, garantindo-se ainda aos alunos a realização dos exames finais nacionais que elegerem como provas de ingresso.

Ainda no que respeita a avaliação, e perante a necessidade de tornar explícito o sentido da norma sobre conselhos de turma, para efeitos de avaliação, no contexto do ordenamento jurídico aplicável, que já constava na Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, ora revogada, procede-se à clarificação das regras de funcionamento destes conselhos, evitando, deste modo, a emissão de direito circulatório.

Assim:

Ao abrigo do n.º 2 do artigo 8.º e do n.º 6 do artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018, manda

o Governo, pelo Secretário de Estado da Educação, o seguinte:

**CAPÍTULO I**

**Disposições gerais**

**Artigo 1.º**

**Objeto**

1 — A presente portaria procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de nível secundário, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, designadamente dos cursos de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, tomando por referência a matriz curricular-base constante do anexo VII do mesmo decreto-lei.

2 — A presente portaria define ainda as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dos cursos previstos no número anterior, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

**Artigo 2.º**

**Âmbito de aplicação**

1 — A presente portaria aplica-se aos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas da rede pública, bem como aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, doravante designados por escolas, sem prejuízo do previsto no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

2 — As referências constantes da presente portaria aos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino público, bem como às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, aplicam-se aos órgãos e estruturas com competência equivalente em cada estabelecimento de ensino particular e cooperativo.

**Artigo 3.º**

**Definições**

Para efeitos de aplicação da presente portaria, e para além das definições constantes do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, entende-se por:

a) «Articulação curricular», a interligação, realizada a diferentes níveis e modos de interação, de saberes oriundos das componentes de formação e disciplinas, numa perspetiva de articulação horizontal e vertical, tendo por objetivo a construção progressiva de conhecimento global;

b) «Autopropostos», os candidatos à realização de provas de equivalência à frequência ou exames finais nacionais, admitidos sem Classificação Interna Final (CIF), que pretendam obter aprovação ou melhoria de classificações;

c) «Equipas educativas», o grupo de docentes que lecionam às mesmas turmas as diversas disciplinas, trabalhando em conjunto nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem, bem como de avaliação, com vista à adoção de estratégias que permitam rentabilizar tempos, instrumentos e agilizar procedimentos;

## Anexo C – Esclarecimento aos estagiários que já lecionam nas escolas cooperantes onde vão realizar o estágio

### ESCLARECIMENTO AOS ESTAGIÁRIOS

#### QUE JÁ LECIONAM NAS ESCOLAS COOPERANTES ONDE VÃO REALIZAR O ESTÁGIO

Relativamente às preocupações sobre a validade do estágio quando este aconteça numa turma que já é vossa, a Comissão Científica do MED, tendo em conta o exposto no REGULAMENTO DO ESTÁGIO DO CURSO DE MESTRADO EM ENSINO DE DANÇA, informa o seguinte:

1 – O Estágio é composto por 60 horas de Prática Pedagógica distribuídas ao longo dos 2 semestres **de acordo com a disponibilidade dos intervenientes e das escolas cooperantes** (Artigo 1º, alínea b);

Assim, e dentro das suas disponibilidades, a escola poderá atribuir ao mestrando qualquer turma, desde que sejam cumpridas as 60 horas previstas em regulamento.

2 – Os Estágios têm de cumprir os momentos estipulados em regulamento, independentemente da turma em que o estagiário atuar (Artigos 4º e 9º):

- a. 8 horas de observação estruturada;
- b. 8 horas de participação acompanhada;
- c. 40 horas de leccionação supervisionada;
- d. 4 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola cooperante.

3 – Em face do exposto, quando o estagiário já for professor na Escola Cooperante, o que deve ser garantido é que todos os momentos do estágio sejam cumpridos.

A leccionação acompanhada poderá ter lugar na sua própria turma, com o acompanhamento e **partilha de leccionação** com o professor cooperante, ou numa outra turma, desde que a **partilha de leccionação** seja garantida e o professor cooperante esteja presente.

A leccionação supervisionada, quando a turma já for sua, deverá ser supervisionada pelo professor cooperante.

4 – **O período considerado para efeitos de investigação/Relatório de Estágio deverá ser limitado às 60 horas previstas em regulamento.**

Lisboa, 27 de setembro de 2021



Isabel Duarte  
(Coordenadora)



Cristina Graça



Sylvia Rijmer

## Anexo D – Imagens/Fotografias



Figura 8 – CanStock, *Dancer Moving In Cloud Of Coloured Dust On Scene*, 1 fotografia colorida consultada em fevereiro de 2022 no google images [fotografia publicada na internet]



Figura 9 – Blog dos Soterópolis, *Palco*, 1 fotografia colorida consultada em fevereiro de 2022 em <https://deixecrescer.wordpress.com/2016/08/04/palco/>. [fotografia publicada na internet]

Anexo E – Desenho do 1º set *Port de Bras de Cecchetti*

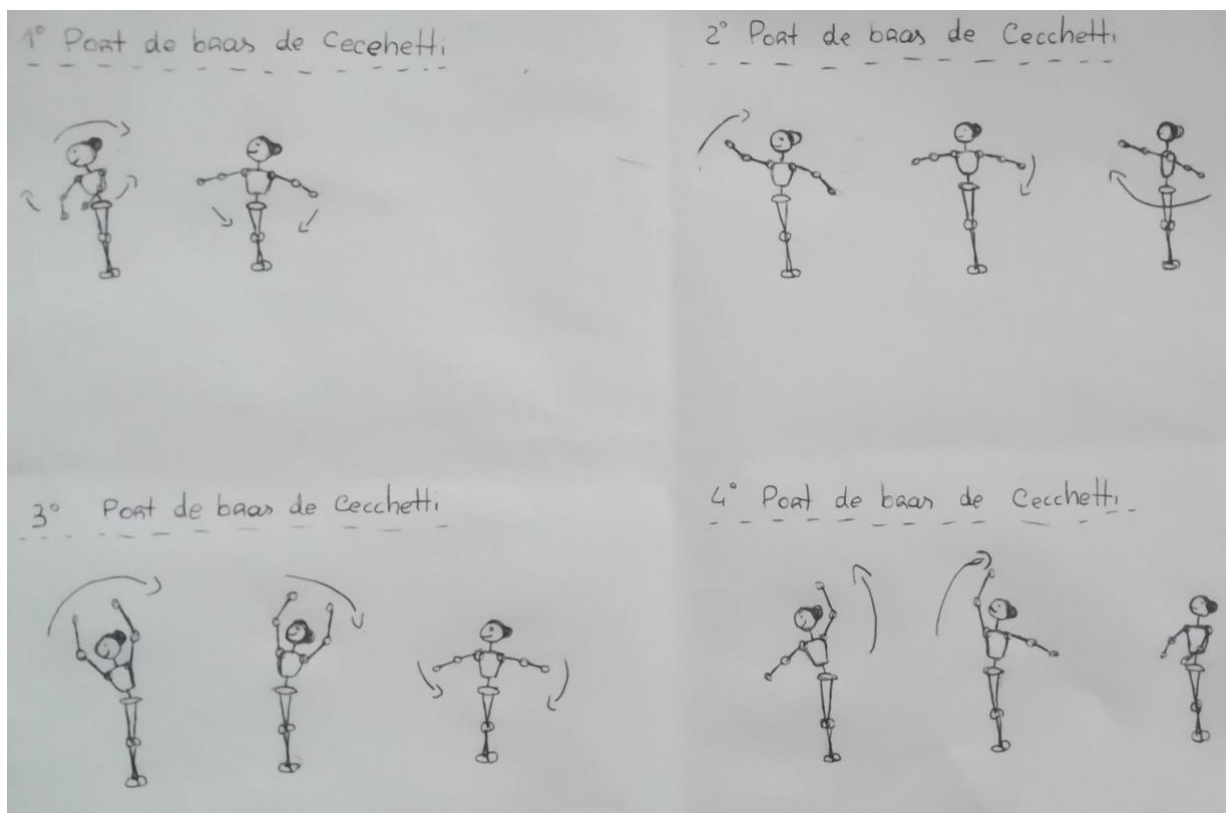


Figura 10 - Desenho 1º set *Port de Bras de Cecchetti*, realizado e oferecido pela A5