



Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Dança

**As metáforas visuais como instrumento de expressão artística no processo de ensino-  
aprendizagem na Técnica de Dança Clássica**

Na turma do 3º ano da Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional

Ana Filipa Rosado Tibúrcio

Orientadora: Professora Doutora Isabel Duarte  
Coorientadora: Professora Especialista Sylvia Rijmer

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

setembro de 2023



Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Dança

**As metáforas visuais como instrumento de expressão artística no processo de ensino-  
aprendizagem na Técnica de Dança Clássica**

Na turma do 3º ano da Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional

Ana Filipa Rosado Tibúrcio

Orientadora: Professora Doutora Isabel Duarte  
Coorientadora: Professora Especialista Sylvia Rijmer

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

setembro de 2023

*Look at life all around; everything is growing, everything is moving forward.*<sup>1</sup>

Vaganova (1969)

---

<sup>1</sup> Traduzido pela autora do relatório de estágio: “Olha à tua volta, tudo está a crescer, tudo está a mudar” (Vaganova, 1969)

## **Agradecimentos**

O meu agradecimento ao Mestrado de Ensino de Dança na Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa, pela transmissão de conhecimento e possibilidade de experienciar o mesmo. Aos meus maravilhosos colegas, que se tornaram a minha rede de apoio e partilha de bons e maus momentos, sendo importante mencionar as colegas Ana Paixão, Carla Correia e Patrícia Macedo. Gostaria de agradecer a dedicação e gentileza que duas mulheres e professoras colocaram no meu processo de estudo, Doutora Isabel Duarte e Professora Especialista Sylvia Rjimer. Sem qualquer dúvida uma inspiração de conhecimento, honestidade e empatia. Transmitindo orientações preciosas, mas promovendo o meu autoconhecimento no percurso.

Agradeço ao meu companheiro de vida, João, por ter sido o meu braço direito e esquerdo, mesmo quando me compreendia no silêncio do cansaço. Aos amores da minha vida, Ofélia e Vicente, por terem aceitado a minha ausência e por partilharem os seus compromissos escolares ao meu lado, quando me dedicava ao estudo. Às minhas gatas pelo silêncio, calor e companhia nas minhas manhãs ao computador. O meu eterno abraço à minha amiga, Tatiana Guedes, só por existir na minha vida. Ao meu pai, que não estando cá, está em mim e na minha determinação.

A EDCN é uma das escolas mais prestigiadas a nível nacional, tendo como oferta educativa uma formação completa, apesar de trabalhar várias linguagens artísticas e outras técnicas estruturantes, a sua grande componente é a dança clássica. E devido ao reconhecimento do corpo docente, que avalia e determina quais as crianças que apresentam melhores condições para desenvolverem a sua formação na dança. Foi um privilégio poder desenvolver o nosso estágio e proposta de trabalho, precisamente nesta escola.

O meu sentido, obrigada!

## Resumo

O presente relatório foi construído a partir de um Estágio Profissional, inserido no Mestrado em Ensino de Dança (11ª Edição), da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa. Decorreu ao longo do ano letivo 2022/2023 na Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional, na disciplina de Técnica de Dança Clássica.

Tendo em conta a nossa experiência em ensino de dança, podemos considerar que a Técnica de Dança Clássica é dotada de competências que definem a sua eficácia, técnica, estética, e expressividade artística. Ambas podem caminhar em simbiose e podem ser aperfeiçoadas na formação do jovem bailarino. O estudante de dança que trabalhe estas competências, futuramente poderá tornar-se um bailarino profissional completo e usufruir da sensibilidade da arte no seu movimento.

O nosso relatório de estágio tem como temática “As metáforas visuais como instrumento de expressão artística nos processos de aprendizagem da Técnica de Dança Clássica”. Partindo da questão: Como pode a imagem apoiar o desenvolvimento da expressividade no estudante na técnica de dança clássica? Aplicámos estratégias pedagógicas, umas elaboradas em primeira instância pelo investigador e outras a partir dos resultados obtidos através dos alunos inseridos no estudo.

O que nos desafiou a realizar este trabalho, foi o interesse que temos pelo tema e a sua aplicação física, pois pela experiência que temos no ensino em Dança, por vezes encontramos estudantes que revelam pouca capacidade de se expressar como seres humanos expressivos que são.

Com base na metodologia de investigação-ação, recorremos a ferramentas de recolha de dados para análise, e posterior reorganização das estratégias aplicadas. Foram usadas, grelhas de observação, questionários, captação de vídeo e diário de bordo.

O público-alvo tinha idades compreendidas entre os 12 e 13 anos de idade, 8 alunas do 3º Ano A, da Escola Artística do Conservatório Nacional, Lisboa. A escolha da turma em estudo prende-se com a oportunidade que estes alunos nos oferecem, pois encontram-se numa fase de desenvolvimento pertinente para desenvolver competências técnicas e socio-emocionais nas aulas de TDC.

Palavras-chave: Expressividade; Escola de Dança do Conservatório Nacional, Técnica de Dança Clássica; Imagem; Adolescência.

## Abstract

This report was built from a Professional Training, part of the Master in Dance Education (11th Edition), in the School of Dance of the Polytechnic Institute of Lisbon. It took place during the school year 2022/2023 in the Artistic School of Dance of the National Conservatory, in the Classical Dance Technique subject.

Considering our experience in teaching dance, we can say that the Classical Dance Technique is endowed with skills that define its effectiveness, technique, aesthetic, and artistic expressiveness. All of them can work in symbiosis and can be perfected in the training of the young dancer. The dance student who works on these competences in the future will be able to become a complete professional dancer and enjoy the sensibility of art in his/her movement.

The theme of our internship report is "The visual metaphors as an instrument of artistic expression in the learning processes of Classical Dance Technique". Starting from the question "how can image support the development of expressiveness in the student in classical dance technique?", we applied pedagogical strategies, some elaborated in the first instance by the researcher and others from the results obtained by the students inserted in the study. What challenged us to carry out this work was the interest we have for the theme and its physical application, due to our previous experience in teaching Dance, when we sometimes found students that revealed little ability to express themselves as expressive human beings.

Based on the methodology of action research, we used data collection tools for analysis, and subsequent reorganization of the strategies applied. Observation grids, questionnaires, video recording and a logbook were used.

The target audience was aged between 12 and 13 years old, 8 students of the 3rd Year A, from the Artistic School of the National Conservatory, Lisbon. The class under study was chosen because of the opportunity these students offer us, as they are at a relevant stage of development to develop technical and socio-emotional skills in DCT classes.

Keywords: Expressivity; Dance School of the National Conservatory, Classical Dance Technique; Image; Adolescent.

## **Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos**

**EDCN** – Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional

**TDC** – Técnica de Dança clássica

**TDCont** – Técnica de Dança Contemporânea

**TDM** – Técnica de Dança Moderna

**FCT** – Formação em contexto de Trabalho

**IA** – Investigação – ação

**EAE** – Ensino Artístico Especializado

**MED** – Mestrado em Ensino de Dança

**IPL** – Instituto Politécnico de Lisboa

**ESD** – Escola Superior de Dança

**EE** – Encarregado de educação

## ÍNDICE

---

AGRADECIMENTOS .....	3
RESUMO .....	4
ABSTRACT.....	5
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS, ACRÓNIMOS.....	6
NOTAS INTRODUTÓRIAS .....	7
INTRODUÇÃO.....	11
<b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO GERAL.....</b>	<b>16</b>
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA COOPERANTE.....	16
1.1. A Escola Artística do Conservatório Nacional de Dança.....	16
1.2. Plano de estudos.....	17
1.3. As instalações.....	18
1.4. Outras atividades .....	19
1.4.1. Cursos livres e cursos intensivos.....	19
1.4.2. Audições - Ingresso na escola .....	19
1.5. Conteúdos Programáticos do 3º ano.....	19
1.6. Caracterização da amostra.....	19
1.7. Objetivos Gerais e Específicos.....	19
<b>CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>21</b>
1. A DANÇA CLÁSSICA.....	22
1.1. A técnica de dança Clássica .....	22
1.2. Métodos na Dança Clássica.....	24
1.2.1. Escola francesa.....	25
1.2.2. Escola dinamarquesa .....	25
1.2.3. Escola italiana.....	26
1.2.4. Escola inglesa.....	27
1.2.5. Escola cubana.....	27
1.2.6. Escola americana.....	28
1.2.7. Escola russa.....	28

2. EXPRESSIVIDADE ARTÍSTICA ATRAVÉS DO USO DA IMAGEM NA APRENDIZAGEM DA TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA.....	30
2.1. Rumo à expressividade artística: Criatividade construtiva.....	30
2.2. Expressividade artística em TDC.....	32
2.2. A imagem como potenciadora da expressividade em TDC.....	33
2.3. Performance do corpo expressivo na aula de Técnica de Dança Clássica.....	34
3. ENSINO-APRENDIZAGEM NA TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA.....	36
3.1. Desenvolvimento físico e cognitivo na puberdade.....	39
3.2. O papel do professor no desenvolvimento do jovem expressivo.....	40
3.3. Desenvolver o bailarino expressivo/ Processos de aprendizagem.....	43
3.4. Resposta emocional: A capacidade do estudante transmitir uma emoção através do movimento.....	44
<b>CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO APLICADA.....</b>	<b>45</b>
1. METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	45
2. INSTRUMENTOS E RECOLHA DE DADOS.....	47
2.1. Consentimento.....	47
2.2. Grelhas de observação.....	47
2.3. Questionário.....	48
2.4. Diário de Bordo.....	48
2.5. Registo audiovisual.....	49
<b>CAPÍTULO IV - ESTÁGIO: Apresentação e análise de dados.....</b>	<b>50</b>
1. LINHA CRONOLÓGICA DO ESTÁGIO.....	50
1.1. Plano de ação.....	52
1.1.1 Cronograma.....	52
2. DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO.....	53
2.1. Observação estruturada e fases aplicadas.....	53
2.1.1. Fases da observação estruturada.....	54
2.1.2. Reflexão.....	56
2.2. Lecionação autónoma supervisionada.....	57
2.2.1. 1ª Etapa, estratégias aplicadas.....	57
2.2.2. Reflexão.....	58
2.2.3. 2ª Etapa, estratégias aplicadas.....	58
2.2.4. Reflexão.....	59

2.2.5. 3ª Etapa, estratégias aplicadas.....	60
2.2.6. Reflexão .....	62
2.3. Lecionação partilhada e estratégias aplicadas .....	64
2.3.1. Desenvolvimento da lecionação partilhada.....	64
2.3.2. Objetivos gerais e específicos.....	65
2.4. Colaboração em outras atividades na escola de acolhimento.....	66
2.4.1. Desenvolvimento da colaboração em outras atividades.....	66
2.4.2. Reflexão.....	66
<b>CAPÍTULO V - REFLEXÕES FINAIS .....</b>	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>70</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>I</b>
APÊNDICE A – CONSENTIMENTO.....	II
APÊNDICE B - TABELAS DE OBSERVAÇÃO I.....	III
APÊNDICE C - TABELAS DE OBSERVAÇÃO II.....	III
APÊNDICE D - GRÁFICO - RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA.....	IV
APÊNDICE E - 1ª CARACTERIZAÇÃO DAS ALUNAS.....	VI
APÊNDICE F - REGISTO DAS RESPOSTAS DADAS PELAS ALUNAS.....	VIII
APÊNDICE G - GRÁFICO - RESULTADOS DA TABELA ENTREGUE ÀS ALUNAS .....	IX
APÊNDICE H - REGISTO DO DIÁRIO DE BORDO – OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA.....	X
APÊNDICE I - PLANOS DE AULA.....	XII
APÊNDICE J - REGISTO DAS METÁFORAS VISUAIS DA ESTAGIÁRIA.....	XXIII
APÊNDICE K - 2ª CARACTERIZAÇÃO DAS ALUNAS.....	XXVI
APÊNDICE L - 2ª TABELA ENTREGUE ÀS ALUNAS.....	XXVII
APÊNDICE M - 3ª CARACTERIZAÇÃO DAS ALUNAS.....	Lm XXIX
APÊNDICE N - QUESTIONÁRIO ENTREGUE ÀS ALUNAS.....	XXX
APÊNDICE O - RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO ENTREGUE.....	XXX
APÊNDICE P - 4ª CARACTERIZAÇÃO DAS ALUNAS.....	XXXIV
APÊNDICE Q – VÍDEO DE 3 JANEIRO DE 2023.....	XXXIV
<b>ANEXOS.....</b>	<b>XXXV</b>
ANEXO A - ARTIGO Nº9, DO REGULAMENTO DE ESTÁGIO DO MESTRADO DE ENSINO EM DANÇA .....	XXXVI

ANEXO B - DECRETO-LEI 399/90 DE 2 DE NOVEMBRO, ART.º 11.....	XXXVIII
ANEXO C - CARGA HORÁRIA DO 3º/7º ANO.....	XL
ANEXO D - PORTARIA Nº223-A/2018, DE 3 AGOSTO .....	XLI
ANEXO E - PORTARIA Nº229-A/2018, DE 14 AGOSTO.....	XLII
ANEXO F - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DO 3º ANO/7º ANO.....	XLIII
ANEXO G - AUDIÇÕES DE INGRESSO À EDCN.....	XLVI
ANEXO H – DECRETO-LEI N.º350/99.....	XLVII

#### Índice de Tabelas

Tabela A - Linha cronológica do estágio.....	51
Tabela B - Cronograma do estágio.....	52
Tabela C - Etapas de observação.....	53
Tabela D - Etapas da Lecionação autónoma .....	57
Tabela E - Etapas da Lecionação partilhada.....	64

#### Índice de Figuras

Figura 1 - Logotipo da ESD.....	1
Figura 2 - Espiral de ciclos da Investigação-ação.....	46

## Introdução

Na nossa experiência empírica como docentes de dança, lecionando numa escola própria, temos observado que dentro do cânone da Técnica de Dança Clássica (TDC), a habilidade técnica e a força precisam ser a base numa primeira instância, para que o aluno possa encontrar o caminho para se expressar artisticamente. Sentimos que é maravilhoso observar um aluno a conquistar uma habilidade técnica, ao longo da sua prática, quando a mesma surge dotada de uma expressividade artística. Entendemos que a especialização de uma habilidade e a sua expressividade humana andam de mãos dadas.

A expressão artística é uma componente fundamental da TDC, está intrinsecamente inserida na habilidade motora, onde encontramos a construção de um artista que se expressa e expressa as obras coreográficas através da sua técnica. A técnica liberta o bailarino e permite-lhe comunicar emoções, sensações, narrativas e expressões pessoais. Deseja-se que o aluno compreenda a funcionalidade do movimento especializado e como ser humano que é, use o impulso e a inspiração artística para o desempenhar.

A expressividade artística nas Técnicas de Dança Clássica, sejam elas na escola inglesa, francesa, dinamarquesa, russa, italiana ou cubana são desenvolvidas desde o início da especialização vocacional no mundo da dança, guiando os seus alunos a uma aprendizagem completa. Acreditamos que seja pertinente encontrar estratégias na formação em TDC que facilitem a exploração da expressão, para que cada aluno, possa encontrar a sua expressividade individual. Ao longo da nossa experiência como docentes de TDC, temos a consciência da exigência técnica que esta linha de movimento comporta, ao longo do seu desenvolvimento no tempo e espaço. Preocupa-nos que as habilidades técnicas se possam sobrepor à expressividade artística, principalmente nesta faixa etária, sujeita a tantas alterações físicas e emocionais, e leve o aluno a um foco excessivo no seu aperfeiçoamento, negligenciado por vezes a construção da sua expressividade. Segundo a obra *Basic Principles of Classical Ballet*, por Vaganova,

É necessário acrescentar que a realização de uma coordenação completa de todos os movimentos do corpo humano no exercício de dança permitirá ao bailarino, mais tarde, infundir ideias e humores nos movimentos, ou seja, dar-lhes aquela expressividade a que se chama arte. (Vaganova, 1946, p. 218)

O trabalho técnico desenvolvido na EDCN tem como influência o método Vaganova, concebido pela bailarina e pedagoga Agrippina Vaganova encontramos as componentes ideais, um bom terreno, amplo e sólido para o nosso estudo.

Minden (2005), autora da obra *The Ballet Companion*, estudiosa e empreendedora no mundo teórico da dança Ocidental, diz-nos que Agripina Vaganova era uma mulher de uma extrema capacidade de observação, extremamente consciente na construção do seu próprio método. Segundo Pawlick (2022), investigadora norte americana, com especial interesse do método russo, Vaganova dotou-se de elementos da técnica Francesa (romantismo), aliando o método italiano, onde o virtuosismo estava implícito e criou o seu próprio sistema onde a premissa era o controlo total de cada movimento. Lembra-nos que o estilo Vaganova define-se pela composição harmoniosa de todas as poses e movimentos dos braços, da cabeça e pernas, este método define-se como um caminho para atingir a beleza em movimento. Segundo Souza (2019, p.3) na sua dissertação de doutoramento, “A dança popular no processo de formação do bailarino clássico e contemporâneo: estudo sobre a escola do teatro Bolshoi do Brasil”, no método Vaganova encontramos um legado de tradições deixado por coreógrafos, professores e bailarinos, tanto na imagem da técnica como na sua expressividade. Black (1953), autor da obra *Basic Principles of Classical Ballet. Russian Ballet Technique*, também nos diz que as habilidades que transmitia o método Vaganova eram assimiladas de forma criativa pelos intérpretes e por vezes eram consideravelmente alteradas na prática cénica. Os seus bailarinos aprendiam e incorporavam toda a peça, após o aprimoramento da mesma, eram estimulados a dar o seu cunho pessoal quando se encontravam em palco, na relação intérprete-público. Vaganova, sendo uma professora disponível para abarcar novos estímulos, inspirou-se em várias vertentes artísticas e teve consciência que a evolução do mundo é um processo natural. Estimulou e desafiou os seus alunos a serem bailarinos atentos à crescente contemporaneidade na dança, não fechando o seu método a uma sistematização única. O sistema de Vaganova procurava ensinar os seus estudantes a "dançar com todo o seu corpo", ou seja, a adquirir harmonia de movimentos, a alargar o seu alcance expressivo. Trabalhou na procura da expressividade emocional dos seus estudantes aliada a um rigor técnico, energético e componente lírica e espírito heroico. Acreditamos, como Carilho (2012), autora do artigo “Estratégias de aprendizagem” que o/a professor poderá estimular e consciencializar o aluno/estudante para um excelente desenvolvimento técnico e fomentar expressividade do mesmo, através de estratégias pedagógica. E aqui surgiu-nos o uso da metáfora visual como instrumento de trabalho para fortalecer a expressividade artística. Através da nossa experiência sentimos que é importante desafiar e estimular o uso da expressividade individual de cada aluno, tornando-se pertinente realizar este estudo. Ambicionámos propor mais um caminho alternativo que possa complementar o processo de aprendizagem.

Usámos a perspectiva de Sá (2022) como base do nosso trabalho, demos o instrumento, mas o mesmo foi manipulado e descoberto pelo aluno. E foi no respeito pela individualização, consciência e autonomia que desafiámos cada aluno a encontrar a sua emoção quando usa a imagem como

estímulo. De acordo com Carvalho (2015), na sua reflexão sobre a Técnica e expressividade – Análise fenomenológica do corpo na dança,

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. (Carvalho, 2015, p.68)

Este documento está dividido em cinco capítulos, refletimos sobre a motivação da temática escolhida assim como os objetivos que propomos atingir. No primeiro capítulo contextualizamos o nosso trabalho, e a escola em que foi desenvolvido, o segundo diz respeito á fundamentação teórica do nosso trabalho. No terceiro capítulo descrevemos a metodologia de investigação usada e no quarto os resultados observados. Ao chegar ao último capítulo, o quinto, apresentamos as reflexões finais.

# CAPÍTULO I

## ENQUADRAMENTO GERAL

---

### 1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA COOPERANTE

Este estágio decorreu na Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional (EDCN) durante o ano letivo 2022/2023. A EDCN é uma escola de educação artística vocacional em Dança e segundo o Decreto-Lei 399/90 de 2 de novembro, art.º 11 (Anexo A), consiste numa formação especializada, destinada a jovens com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica.

Em Portugal a formação académica e artística é repartida por 3 fases, 2º ciclo (5º e 6º ano), 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano) e secundário (10º, 11º e 12º ano).

#### 1.1. A Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional

A Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional (EDCN) foi fundada em 1839, no centro de Lisboa, na zona histórica do Bairro Alto, onde a estrutura pedagógica e artística implementada em 1987 vigora até aos dias de hoje. Atualmente o seu programa educativo é definido por um currículo académico regular aliado a um currículo artístico no âmbito da dança, que vai desde o 2º ciclo (5º ano), até ao fim do Ensino Secundário (12º ano). Esta escola oferece uma forte componente artística de Dança Clássica com forte incidência (nos últimos anos) na Dança Moderna e Contemporânea.

O sucesso dos estudantes formados na EDCN surge de um ensino que foi sendo construído através do contributo de professores com uma vasta experiência profissional, tanto na área do ensino como ex-bailarinos profissionais que posteriormente se tornaram excelentes professores. A escola tem contribuído para que a exigência performativa dos seus alunos seja reconhecida além-fronteiras, quer através da sua presença em concursos internacionais, quer como facilitador no ingresso dos seus alunos na vida profissional, sendo uma boa percentagem dos alunos que aí terminam a sua formação, convidados a ingressar em conhecidas companhias de dança, tanto nacionais como internacionais.

A formação em Técnica de Dança Clássica é fortemente influenciada pelo método Vaganova, fomentada pelo professor Pedro Carneiro, Diretor da escola desde 2003 até 2017 e formação em Dança Moderna no método de Martha Graham, até aos dias hoje.

Nas novas abordagens da Dança Contemporânea encontramos várias linguagens artísticas e influências do pós-modernismo. Os seus alunos também usufruem de disciplinas como Danças Históricas, Expressão Criativa, Oficina Coreográfica e Repertório Artístico.

## **1.2. Plano de estudos**

A EDCN oferece estudos de dança, desde o ensino básico ao ensino secundário. A carga semanal para o ensino básico do 2º ciclo é dividida entre as disciplinas regulares e as disciplinas do ensino artístico, sendo a aula de TDC praticada diariamente com o maior número de horas semanais.

### 2º Ciclo do Ensino Básico:

1º/5º ano e 2º/6º ano - 15 horas semanais de práticas artísticas.

26 horas semanais de disciplinas académicas.

Quando o aluno avança para o 3º Ciclo a carga horária aumenta e são introduzidas novas disciplinas. Espera-se que o mesmo já tenha consolidado uma base técnica que lhe permita aprender novas linguagens artísticas, na dança. Sendo a disciplina de TDC a que prevalece com maior carga horária.

### 3º Ciclo do Ensino Básico:

3º/7º ano - 17 horas semanais de disciplinas artísticas.

28 horas semanais de disciplinas académicas.

4º/8º ano - 19 horas semanais de disciplinas artísticas.

28 horas semanais de disciplinas académicas.

5º/9º ano - 21 horas semanais de disciplinas artísticas.

28 horas semanais de disciplinas académicas.

Plano de Estudos do 3º/7º Ano – (Anexo B)

Ao entrar na fase final da sua formação na escola, o aperfeiçoamento do seu desempenho é ainda mais predominante. Principalmente no último ano, em que o aluno tem a oportunidade de realizar a sua FCT (Formação em contexto de trabalho), sendo uma oportunidade de introdução à sua vida profissional na dança. As disciplinas de ensino artístico tornam-se predominantes, ocupando a maior mancha de carga horária.

Secundário:

6º/10º ano - 29 horas semanais de disciplinas artísticas.

17 horas semanais de disciplinas académicas.

7º/11º ano - 42 horas semanais de disciplinas artísticas.

14 horas semanais de disciplinas académicas.

8º/12º ano - 39 horas semanais de disciplinas artísticas.

132 horas de FCT.

9 horas semanais de disciplinas académicas.

### **1.3. As instalações e os recursos humanos**

A Escola artística de dança do Conservatório Nacional, à data deste estudo, está a ser intervencionada com obras, com o propósito de melhorar os recursos físicos para os alunos realizarem as suas práticas. Neste momento os alunos dirigem-se à escola de dança Jazzy para realizarem as suas aulas, sempre que se justifica, devido à falta de estúdios de dança nas instalações “principais”.

Até à presente data deste relatório a escola dispõe de três estúdios, e um 4º para apresentação de seminários e aulas regulares, o Estúdio Mestre Jorge Garcia. Todos os estúdios têm piano para acompanhadores, barras, espelho, linóleo com caixa de ar e material audiovisual. Os balneários, salas académicas, receção, sala de professores, sala de direção, bar, sala de convívio, biblioteca e secretaria fazem parte das instalações deste estabelecimento de ensino.

A EDCN é constituída por 29 professores da área Artística, 20 de formação geral e 17 acompanhadores musicais. Os alunos são acompanhados por uma equipa técnica: auxiliares de ação educativa e funcionários administrativos. Mencionando também o apoio de uma equipa médica composta por: Osteopata, nutricionista, psicólogo e médico com especialização em ortopedia.

## **1.4. Outras atividades**

### *1.4.1 Cursos livres e cursos intensivos*

A EDCN promove cursos livres ao longo do ano letivo, destinados a alunos externos, do 1º ciclo. Sendo o seu objetivo fomentar o gosto pela dança e aprimorar as bases essenciais para ingressar na escola, se assim o desejarem. Também se realiza o *Spring Dance Intensive* e *Summer Dance Intensive*, dirigidos a alunos já com alguma experiência prévia em dança, permitindo a ampliação de conhecimentos e o contacto com novas linguagens da dança.

### *1.4.2 Audições - Ingresso na escola*

Atendendo às Portarias n.223-A/2018, de 3 agosto (Anexo C), e 229-A/2018, de 14 de agosto (Anexo D), assim como ao regulamento interno da EDCN, a escola agenda e abre audições para o ingresso de novos alunos em vários graus de ensino, sendo a maioria para o ingresso no 1º ano de dança/5º ano de escolaridade, com um número de vagas estipuladas pela escola e consoante a prestação dos alunos que concorrem. É avaliada a postura, capacidades físicas, resposta de movimento, expressividade e ritmo. Após o apuramento dos alunos, no caso do 1º ano a escola divide a turma, para que o trabalho artístico e académico seja mais detalhado e personalizado.

## **1.5. Conteúdos Programáticos do 3º Ano A**

O plano curricular completo (Anexo E), foi cedido pela Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional. Entregue à professora titular da turma no início do ano letivo e cedido à estagiária através da adjunta da direção.

## **1.6. Caracterização da amostra**

O estágio foi realizado na turma do 3º ano de dança/7º ano curricular, com alunos entre os 12 e 13 anos de idade, do 3º ciclo, com bases e conteúdos de técnica de Dança Clássica mais consolidados. Apresentavam-se aptos para adquirir novas abordagens, já tinham iniciado novas disciplinas artísticas, próprias para esse ano letivo.

O ano escolhido para a realização deste estágio teve em consideração a maturação e desenvolvimento emocional que estes estudantes já podem revelar, sendo uma fase particularmente permeável a estímulos cognitivos e socio emocionais.

A turma era composta por 8 alunas, entre os 12 e 13 anos de idade. Alunas que praticavam diariamente a mesma estrutura de aula, tendo esta a duração de três meses aproximadamente. O projeto educativo da EDCN defende uma forte execução técnica de cada exercício na aula de TDC. A professora titular/cooperante elabora uma aula em que coloca os vários conteúdos referentes a cada exercício, dentro de um único exercício. A aula é constituída por três seções: Barra, Centro e Allegro. A música escolhida mantém-se ao longo das aulas.

Sendo uma turma pequena e indo de encontro ao tema pretendido foi possível uma individualização, através da observação realizada na primeira fase. Condição que se tornou favorável ao nosso estudo, pois foi possível ter resultados fiáveis e consolidar o nosso estudo que privilegia a individualização e a resposta de cada aluno.

De forma a manter o anonimato (respeitando o pedido de participação no estudo, solicitado aos Encarregados de Educação) foram atribuídas letras a cada aula: Aluna A, B, C, D, E, F, G e H. As alunas mantinham sempre o lugar, tanto na barra, centro e Allegro, sendo de fácil identificação através do seu nome e fotografia de cada uma, cedido pela professora cooperante.

## OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

A primeira intenção deste trabalho foi estudar o impacto de reforçar e desafiar o crescimento da expressividade nas aulas de TDC. Acreditamos que o bailarino é um artista, que se estrutura através de uma técnica, num constante ciclo de ensino-aprendizagem, que o enriquece de ferramentas e alimenta a sua performance artística. Será então benéfico um reforço da sua sensibilidade.

Assim, como objetivo geral definimos:

 Expressividade enquanto ferramenta para atingir a emoção.

Para procurar cumprir os objetivos gerais desenhámos os seguintes objetivos específicos:

- Motivar os alunos na aula de técnica de dança clássica através do despertar de emoções para a interpretação;
- Promover uma formação o mais completa possível ao nível técnico e artístico/expressivo na prática pedagógica de TDC.
- Incidir na expressividade e noção de imagem que transmitimos. O bailarino transmite beleza, graciosidade, quase um ser que se move contra a gravidade;
- Ajudar a construir um bailarino forte, estruturado e versátil;
- Aprofundar a expressividade do aluno, através da mobilidade do corpo expressivo e resposta emocional.

## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

Neste capítulo do nosso relatório de estágio, tendo como alicerce os nossos objetivos, aprofundamos a ideia de expressão artística, estreitando para a TDC, utilizando a influência do método Vaganova como fundamento técnico e as metáforas visuais como elemento potenciador da expressividade. Começamos por procurar definir o que é a TDC e posteriormente avançamos para uma reflexão sobre o corpo e o gesto expressivo no bailarino.

O trabalho da expressividade era o objetivo principal deste estágio, foi importante debruçarmo-nos sobre o conceito de expressividade artística e como o seu significado se torna tão pertinente para o nosso estudo. Dewey (2010), filósofo e pedagogo norte-americano colocou-nos uma perspetiva interessante sobre a expressividade e como a impulsão nos leva à expressão. O mesmo defendeu que a impulsão do ser humano nasce da necessidade e da resistência que o meio exerce na conquista da consciência e significado da ação direta. E é quando o indivíduo ganha uma consciência e um significado da sua ação que nasce o ato de expressar, passando a ter um esclarecimento ordenado. A impulsão e emoção estão sempre presentes no ponto de partida. Dewey acrescenta,

O crescimento do ser acontece a partir dessa impulsão, a partir da reconstrução do movimento impulsivo e a “alternativa para uma inibição externamente imposta é a inibição através de uma reflexão e de um julgamento por parte do próprio indivíduo” (Dewey, 2011, p. 66)

E ainda acrescenta,

Para que uma impulsão ou descarga imediata das emoções passe a ser um ato de expressão, é preciso que existam condições que desviem as manifestações diretas para “um canal em que ela seja coordenada com outras impulsões. O impulso da descarga direta de uma emoção é modificado (há um desvio). Essa modificação lhe confere um significado adicional, deixando de ser simplesmente uma impulsão para se tornar um ato de expressão. O impulso da descarga direta de uma emoção é modificado (há um desvio). Essa modificação lhe confere um significado adicional, deixando de ser simplesmente uma impulsão para se tornar um ato de expressão. (Dewey, 2010, p. 201).

Esta perspectiva de Dewey revelou-se pertinente na nossa temática, pois a expressividade artística que procuramos nasce de um desejo e um prazer na arte do movimento, muitas vezes espontâneo, ingénuo em tenra idade, mas que posteriormente ganha autonomia e constrói um artista, no nosso caso, um bailarino.

Desta forma, a arte trabalha com significados, trabalha com a expressão das experiências que nascem de uma relação do ser humano com o meio que o rodeia. A própria obra de arte resulta da escolha do artista, onde o mesmo segue a sua própria lógica, o seu próprio interesse. O movimento de um bailarino não é um meio para garantir a expressividade de uma obra coreográfica, mas sim um valor que surge agregado ao ato de expressar. Ou seja, uma capacidade de compreender a integração interna das ações realizadas pelo próprio. Contendo significados e valores extraídos de experiências prévias. Numa primeira fase sentimos a necessidade de invocar um estudo sobre a origem da dança clássica, com o intuito de aprofundar o contexto onde trabalhamos,

## 1. A Dança Clássica

### 1.1. A Técnica de dança Clássica:

Ao iniciar o nosso estudo sobre a expressividade artística sentimos a necessidade de pesquisar e aprofundar o nosso conhecimento sobre a TDC, como a história nos transmite as suas origens e como os vários estilos se foram desenvolvendo ao longo dos tempos.

Segundo Santiago (2016), a Técnica de Dança Clássica inspira-se nos ideais clássicos, como o equilíbrio, a harmonia e a proporção. Diz-nos que estas qualidades são encontradas na natureza, inclusive no corpo humano, que é naturalmente vertical, simétrico e equilibrado. Santiago (2016, p.34). O autor acrescenta que uma das características distintivas desta técnica é a forma como o bailarino utiliza a sua verticalidade para resistir à gravidade com o objetivo de se equilibrar, girar e saltar.

Fazendo uma revisão bibliográfica encontramos Gusso (1997) que nos descreve as origens da dança clássica, que remontam à Itália Renascentista, com Catherine de Medici. Ao casar-se com o futuro rei de França, Henrique II, o *ballet* foi introduzido na corte francesa. O primeiro *ballet* (Espetáculo de TDC) da história foi o *Ballet Comique de la Reine*, estreado em 1581.

As primeiras formas de dança clássica surgiram, entre os séculos XVII e XVIII, nas cortes e na época do Rei Luís XIV. Através do mesmo, já no século seguinte, foi criada a Academia Real de Dança (1661), onde se inicia uma adaptabilidade e estruturação das posições básicas, posições de pés e braços, *pliés*, *port de bras*, *adágio* e *sautés*.

O *Ballet Comique de la Reine* e a dança nobre passam da corte real para um palco teatral num cenário público (uma inovação italiana sobre a *performance* e o entretenimento, graças a Catherine de Medici). O próprio *ballet* começou a ganhar a sua narrativa, tornando-se uma forma de arte por si só, sendo visível todos os elementos artísticos que esse movimento trouxe, tendo o bailado *La Sylphide*<sup>2</sup> marcando um novo caminho.

O avanço da habilidade na técnica de dança clássica permitiu aos bailarinos realizar equilíbrios, resultando no desenvolvimento de *pirouettes*<sup>3</sup>, movimentos de *adage*<sup>4</sup>, lentos e graciosos e na introdução de trabalho de pontas. O *pas de deux*<sup>5</sup>, levou as bailarinas a uma verticalidade nunca conseguida. O trabalho da bailarina com o uso de sapatilhas de pontas evoluiu para uma proeza técnica virtuosa e o bailarino de género masculino especializou-se em saltos elevados, sendo que juntos criaram elevações excepcionais, curvas virtuosas e equilíbrios extraordinários.

Na TDC encontramos uma constante especialização em ações motoras, mas dotadas de uma dimensão estética. Todos os movimentos são biomecânicos, mas a sua apresentação é composta por imagens, emoções, beleza, graciosidade e energia cinética. Como nos diz Xarez (2015), “quanto mais fiel, quanto menor for a diferença entre o padrão estipulado e a execução dessa habilidade, maior será o domínio da técnica, mais técnica terá um determinado bailarino” (Xarez, 2015, p.23). Pensamos que a especialização numa determinada técnica é a capacidade de produzir movimentos organizados, estando presente tanto no processo de aprendizagem, como nas composições coreográficas, e sendo um instrumento facilitador do corpo para se manifestar segundo um determinado código, tornando-se um corpo codificado, com um sentido claro e um objetivo, a progressão de uma aprendizagem de um corpo que entende, reflete e pensa, um corpo funcional.

Xarez, investigador e especialista na área da Ciência em Dança, (2015) defende que:

A expressividade humana é de grande importância no ensino- aprendizagem do jovem bailarino. Por tudo isso, o treino em dança deve comportar uma forte aprendizagem das técnicas, mas não se pode resumir apenas ao treino da técnica, sob o perigo de não atingir as suas melhores finalidades, que envolvem a expressão e a criatividade artísticas. (Xarez, 2015, p.45).

---

<sup>2</sup> *La Sylphide* (Obra criada pelo coreógrafo Filippo Taglioni, 1850).

<sup>3</sup> *Pirouettes*, segundo Minden (2007, p. 176), traduzido pela autora: “é uma volta no lugar, numa perna. Na versão básica a preparação é a partir da quarta posição em *demi-plié*, a perna de trabalho mantida em *retiré* e os braços à frente.”

<sup>4</sup> *Adage*, segundo Minden (2007, p. 154) traduzido pela autora: “Linha, extensão, equilíbrio e controle da rotação externa são colocados em uma forte energia de equilíbrio, enquanto o bailarino se move com serenidade e fluidez, de uma posição elegante para

<sup>5</sup> *Adage*, segundo Minden (2007, p. 154) traduzido pela autora: “Linha, extensão, equilíbrio e controle da rotação externa são colocados em uma forte energia de equilíbrio, enquanto o bailarino se move com serenidade e fluidez, de uma posição elegante para

Pensamos que a técnica deverá servir a expressividade ao longo da carreira de bailarino. Segundo Robatto (1994), bailarina e coreógrafa brasileira, detentora do prémio de Mérito Cultural, no Brasil, a virtude está no equilíbrio entre a liberdade do trabalho corporal e uma técnica estruturada. Acredito que o dançarino profissional de hoje precisa desenvolver durante a sua formação, um trabalho corporal o mais abrangente –possível, para atender à amplitude de possibilidades da arte do movimento, expandindo qualquer limite técnico ou estético. (Robatto, 1994, p.17) Dentro da TDC encontramos uma variabilidade de escolas e métodos, respeitando os cânones intrínsecos da dança clássica, moldaram o seu método a particularidades que nos fazem identificar de que escola é tal método.

## 1.2 Métodos na Dança Clássica

Analisando agora as variabilidades que existem dentro da técnica de dança clássica, encontramos vários métodos e formas de transmitir toda a codificação, que se diferenciam tendo em conta algumas características como, a "...energia, clareza, velocidade, articulação, estas são as qualidades que identificam um bailarino" Balanchine" <sup>6</sup>. (1979, p.56)

Quando observamos a atuação de um bailarino profissional em palco, o mesmo passou por todos os processos de aprendizagem da habilidade técnica nas aulas de TDC e já contempla todas as características que o caracterizam como um artista do movimento. A obra é criada para narrar uma história que é vista e sentida pelo público, despertando sentimentos e emoções, através do gesto realizado e da forma como é demonstrado, dando pistas ao público para a mensagem da narrativa em cena. A técnica da dança clássica consiste numa construção humana multifacetada, uma construção de movimentos codificados que servem o bailarino, permitindo-lhe movimentar-se de acordo com a estética e a técnica que a dança clássica exige. Em todas as linguagens da técnica de dança clássica os alunos estudantes absorvem os princípios básicos, alinhamento corporal, formas e movimentos subjacentes à técnica. Os estudantes crescem fisicamente e artisticamente com a técnica à medida que absorvem, retêm, integram e encarnam a informação (Verde, 2007, p.8). A grande maioria dos métodos de dança clássica é composta por uma codificação de posições. Estas posições podem ser consideradas o início e o fim de um gesto de dança, sendo alinhadas e apresentadas em sequência e revelando-se num movimento expressivo entre raciocínio, pensamento e sentimento. A posição básica é representada pelo corpo em formação ou na ambicionada maturidade do bailarino, mas é no movimento em cadeia destas mesmas posições

---

<sup>6</sup> Balanchine – George Balanchine é reconhecido como o coreógrafo que revolucionou o pensamento e a visão sobre a dança no mundo, sendo responsável pela fusão dos conceitos modernos com as ideias tradicionais do ballet clássico.

que encontramos as qualidades expressivas. Dentro das várias vertentes das técnicas de dança clássica encontramos várias escolas, sendo que cada uma trabalha a mesma codificação, mas estilizada de diferentes formas. Todas se diferenciam tendo em conta algumas características, sendo essas diferenças o que as distingue.

### 1.2.1 - Escola francesa

Provavelmente, o mais antigo dos métodos. Deve-se a este método a criação da técnica clássica, tanto que a grande maioria dos passos de TDC é designada em francês. Segundo Sampaio (2013), o seu mais famoso criador é Pierre Beauchamp<sup>7</sup>, que reuniu e codificou as posições de pés e braços. É uma instituição com séculos de existência, sendo considerada a primeira escola de dança clássica. Bastante exigente na escolha dos seus alunos, os quais necessitam de se aproximar o mais possível do “modelo” de bailarino que se espera formar. Esta exigência verifica-se uma constante ao longo do percurso académico e a própria direção da escola acredita que este é o maior impulsionador para o jovem bailarino manter um compromisso com o progresso durante a sua aprendizagem.

A imagem que a escola defende é um estilo tecnicamente limpo e sofisticado. Dá-se extrema importância ao trabalho de pés, com posições perfeitas. Este fator é logo exigido nos primeiros anos de ensino.

### 1.2.2 – Escola dinamarquesa: Bournonville

O método Bournonville foi construído e desenvolvido pelo mestre August Bournonville, entre 1805 e 1879, e assim permaneceu como base da técnica de dança clássica desta escola durante muito tempo, sendo incorporados novos métodos a partir da década de 50 do século XX. Bournonville foi mestre e coreógrafo, tendo criado várias obras, reconhecidas como referências diretas do seu estilo.

Segundo Bruhn & Moore (2005), a técnica Bournonville está estreitamente ligada ao estilo, na verdade, é mais um estilo coreográfico do que um método de ensino. Ao falarmos do seu método, encontramos “posições e características estilísticas”, destacando-se pela sua naturalidade, graciosidade, leveza e alegria nos movimentos. Estes aspetos estão intimamente ligados ao movimento designado por romantismo onde a harmonia estava extremamente presente

---

<sup>7</sup> Pierre Beauchamp – Charles-Louis-Pierre de Beauchamps (1631-1705) foi um dos principais nomes, na elaboração de uma codificação da dança clássica. Foi responsável pela definição das 5 posições básicas do ballet.

na ambiência. O virtuosismo do movimento era visto nas posições corporais, onde a beleza e a graciosidade se sobrepõem à técnica.

O que observamos atualmente nesta escola é a naturalidade e graciosidade dos movimentos aliados à procura de progressão técnica, combinando a pantomima e a narração da coreografia.

Revedo o que nos diz Minden (2007), este método apresenta um rápido movimento de pés, saltos e *batteries*<sup>8</sup>. A maioria dos movimentos iniciam e terminam em 5.<sup>a</sup> posição. Nas *pirouettes* encontramos a posição no *retire*<sup>9</sup>, do pé, mais baixa. No *port de bras*<sup>10</sup> de Bournonville os braços são colocados mais à frente do torso, bem amplos, sem sinais de rigidez e boa colocação dos ombros. A respiração e a posição *bras bas* têm um andamento em conjunto com o uso da cabeça, que ajuda o movimento do bailarino. As aulas e a formação do bailarino incluem exercícios longos e complexos, que se repetem lateralmente e em diversas outras direções. A própria expressividade do bailarino quer-se graciosa e pouco altiva, oferecendo ao público uma impressão de bondade. O trabalho de pés é rápido e energético.

Como Ismaily (2003) nos diz, a escola Bournonville oferece ao público pormenores refinados, em que cada movimento comporta um significado e uma intenção profunda. A prioridade é a elegância, o refinamento do movimento, e não a complexidade e exuberância de sequências altamente atléticas.

### 1.2.3. – Escola italiana: Método Cecchetti

Segundo Cyrill Beaumont e Idzikowski (2012), Cecchetti elaborou e estruturou com preciosismo o seu método, no início do século XX, de modo a ajudar a formar bailarinos com características semelhantes, sempre com o objetivo de se tornarem bailarinos profissionais. Nesta técnica é visível a importância dada à força e ao virtuosismo em vários passos e voltas. O Italiano Enrico Cecchetti, filho de uma famosa bailarina e de um especialista em mímica, desenvolveu o seu método de dança clássica, através da sociedade Cecchetti.

O que este mestre exige aos seus estudantes, os quais, como foi dito, treina para serem bailarinos profissionais, é que olhem para o seu corpo como um todo, não como um corpo fragmentado. Segundo Sara Bahia (2006), Cecchetti faz uma reflexão sobre a importância do papel do professor, sendo ele o principal responsável por oferecer ao aluno várias oportunidades pedagógicas, com conhecimento e profissionalismo.

---

<sup>8</sup> *Batteries* - Segundo Minden (2007, p. 97), traduzido por autora: a posição em que os dedos da perna de trabalho tocam o joelho da perna de apoio

<sup>9</sup> *Retiré* – Segundo Minden (2007, p.) traduzido pela autora:

<sup>10</sup> *Port de Bras* - Segundo Minden (2007, p. 88), traduzido pela autora: quanto um conjunto de exercícios são projetados para melhorar a qualidade desses movimentos

Os pontos importantes que Cecchetti estabelece como prioritários para a formação de bailarinos são o equilíbrio em cada perna e postura sólida e bem alinhada juntamente com a graciosidade exigida nos *port de bras*. O método que Cecchetti baseia-se na busca do aperfeiçoamento técnico, onde as componentes atlética e virtuosa estão sempre em simbiose.

#### 1.2.4. – Escola inglesa: Método Royal Academy of Dance

A RAD (Royal Academy of Dance) foi fundada em Londres, em 1920, por um grupo de professores de *ballet*. Esses professores representavam vários métodos: Escola Dinamarquesa, Russa, Italiana, Francesa e Inglesa. Todas estas influências surgiram para elevar a qualidade da dança clássica inglesa, organizando-a e sistematizando-a. Por volta de 1936, foi condecorada com o selo real, por Rei George V e, posteriormente, a sua patrona passou a ser a Rainha Isabel II. Atualmente, este método regista um grande número de professores e está disseminado por grande parte do mundo. Podemos então observar que estamos perante um método muito abrangente, pois a sua estruturação foi baseada nas diversas escolas europeias.

É um método muito atento aos pormenores, exigindo esse preciosismo aos seus alunos, desde tenra idade. Trabalha a progressão, sendo muito focado na base dos princípios da dança clássica. Encontramos neste método dois programas de aprendizagem, adequados a ambos os géneros, onde cada programa é finalizado com um exame. O programa inclui a técnica de dança clássica, dança livre e de carácter. A formação *Syllabus* foi elaborada para jovens bailarinos que têm o intuito de alcançar uma carreira profissional.

#### 1.2.5 - Escola cubana: Método Alicia Alonso

De acordo com o contexto no qual está inserido, o método cubano é totalmente desenhado mediante as formas físicas, musicalidade e expressão corporal latina. As aulas realizadas segundo este método são aulas com muita energia, muitos *allegros*, *batteries* e voltas, formando bailarinos com imensa agilidade e força. O destaque que os grandes bailarinos cubanos têm no panorama internacional é sem dúvida, reflexo desse trabalho.

A escola cubana foi criada em 1948, com o nome *Escuela Cubana de Ballet*, sendo reconhecida pela grande capacidade técnica e artística dos seus profissionais, especialistas e mestres. Como nos diz Tomé (2011), o fenómeno Alonso e o ballet cubano redesenharam as fronteiras geopolíticas desta forma de dança, desassociando a noção de apropriação do legado do ballet das suas origens geográficas e culturais na Europa. (Tomé, 2011, p.54).

Este método teve uma grande influência russa, devido à presença de russos no país, aliado à experiência que Alicia Alonso levou dos Estados Unidos, onde foi bailarina principal do American Ballet Theater.

O que podemos diferenciar neste método de aprendizagem são as linhas do *arabesque*, posição dos braços e pernas em relação à posição do corpo, bem como o andamento dos movimentos das bailarinas e a interpretação do corpo de baile. O *pas de deux* tem um papel fundamental neste método, destacando-se a relação que o bailarino e a bailarina constroem, com uma interpretação intensa, dançando um para o outro.

### 1.2.6 – Escola americana: Método Balanchine

George Balanchine impulsionou e influenciou o método de ensino no School of American Ballet e fundou o New York City Ballet. Nasceu em São Petersburgo, na Rússia, em 1904, mas o seu sonho em criar uma escola e desenhar o seu método levou-o a EUA. Esta escola forma bailarinos especializados nas coreografias de Balanchine, com um método mais próximo da contemporaneidade, mais energético e ousado, muito inserido no contexto social da época, no coração de Nova Iorque. Além disso, é dotado de um forte trabalho de linhas, um *plié* mais aberto e profundo. O trabalho de braços é dramático e intenso, com linhas mais abertas, menos curvadas e alterando a posição dos pulsos.

### 1.2.7 Escola Vaganova

A metodologia usada neste estudo, influenciada pelo método Vaganova coincidiu com dois fatores fundamentais, o gosto da investigadora pelo próprio método russo e o facto de o mesmo ser usado na escola de acolhimento. A EDCN acolheu esta influência em 2003 e é trabalhado até aos dias de hoje.

Ao estudarmos o método russo teremos de recuar e conhecer a sua mentora, Agrippina Vaganova. Nascida em 1879, em São Petersburgo, foi uma bailarina e estudiosa da técnica de dança clássica. Autora do livro “*Os princípios básicos do ballet clássico*”, defende que a aprendizagem do jovem bailarino deverá ser realizada de forma gradual, com um método estruturado e pensado, passo a passo, para que o bailarino adquira competências sólidas e ficar o mais próximo possível do “modelo clássico” da técnica.

Segundo Bazarova (1987), os principais focos do método em questão passam pelo rigor do professor quando planeia a sua aula, o nível de exigência dos exercícios e consciencialização do

aluno sobre cada movimento que aprende, evitando lesões que possa sofrer. Como professora, Vaganova incentivou os alunos de *ballet* a corrigir os seus próprios erros e a aprender com as suas falhas. Segundo Ricardo Gomes (2020), Este método reúne dois outros métodos, o francês e o inglês, mas com pequenas alterações. Pede-se que o aluno seja capaz de usar todo o corpo, com força, expressividade e linhas de movimento elevadas (principalmente dos membros inferiores). No início da aprendizagem, o ensino incide na estabilidade e força de costas e na expressividade do *épaulement*<sup>11</sup> mas sempre mantendo a fluidez e harmonia. O trabalho de barra é uma componente muito importante, pois é a mesma que leva os alunos a um trabalho correto no centro.

Posteriormente encontramos os *Allegros*<sup>12</sup>, uma das partes mais complexas da aula, tudo o que os alunos praticam em aula está focado na parte final da mesma. O método favorece uma boa prática, através da força da musculatura dos membros inferiores, da elasticidade e da força dos ligamentos dos pés, joelhos e ancas. Também será pertinente salientar a importância que este método dá ao pormenor do trabalho de mãos.

A primeira abordagem deste método define-se pelos princípios básicos, como o corpo se alinha e move pelo espaço. A forma como o trabalho de pés é produzido já se compromete com um desenvolvimento futuro de força e precisão, tanto nos saltos como nas voltas. Todo este trabalho logo nos primeiros anos (principalmente 1º e 2º ano), incide na coordenação e musicalidade e é desenvolvido tanto na barra como no centro, combinações simples e repetidas, sempre com o objetivo de haver uma aproximação ao “modelo” técnico, mais correto possível. Este método é bastante preciso e repetitivo a nível de exercícios e aperfeiçoamento dos mesmos.

O *allegro* é primeiro introduzido na barra, de frente para a mesma, quando os alunos aprenderem a colocar corretamente a posição de pés e dominarem a rotação coxo femoral apoiada na musculatura solicitada poderão transitar para o trabalho de saltos, no centro. Numa primeira fase todo o trabalho é realizado com tempos lentos, onde o aluno ganha a percepção mental e física da base da técnica de dança clássica.

O programa é pensado para ser aplicado a partir dos 10 anos de idade, durante 6 dias por semana, com uma carga diária de 5 a 6 horas. Este programa tem a duração de 8 anos.

Esta metodologia é aplicada na sua base de aprendizagem, sendo recorrente que a criança que deseja prosseguir com o estudo em dança, frequente as aulas de “pré-ballet”, onde se realizam exercícios de coordenação, passos elementares, flexibilidade e trabalham a musicalidade aliada ao movimento. Aos 10 anos de idade estes alunos realizam uma prova de admissão, onde será avaliada a sua estrutura física, coordenação, mobilidade e criatividade.-

No primeiro ano de formação é exigido ao aluno que apure a sua maturação e força física, pois são introduzidos exercícios base da técnica de dança clássica, exercícios precisos e

<sup>11</sup> *Épaulement*. Segundo Evelin Danzi (2014): Posicionamento com o ombro do lado da perna que está em frente ligeiramente avançado obrigando o corpo a girar em direção da perna de trás e a cabeça para o lado da perna que está na frente.

<sup>12</sup> *Allegros*, Segundo Minden (2007, pag.158): “Grande”, significa viajar e “pequeno” quando os passos são menores e mais rápidos

complexos. Neste primeiro ano o professor é extremamente exigente com a técnica, não pretendendo já solicitar a artisticidade do aluno. É esperado que o aluno esteja totalmente concentrado no trabalho físico. Após estas conquistas, gradualmente o método fornece conteúdos específicos a serem abordados ano após ano, desejando um bailarino tecnicamente irrepreensível e um artista em movimento.

Este estágio incidiu nas alunas do 3º ano da EDCN, alunas que já conquistaram as competências previstas nos dois primeiros anos do método vaganova. Encontrando-se aptas para aplicar os conteúdos ligados à expressividade, sendo uma fase de aprendizagem pertinente para aplicar estratégias como a que propomos, a imagem como potenciador da expressividade do aluno de TDC.

## **2. EXPRESSIVIDADE ARTÍSTICA ATRAVÉS DO USO DA IMAGEM NA APRENDIZAGEM DA TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA**

Nesta seção procurámos refletir sobre a expressão artística antes de aprofundámos a mesma na TDC, pois partimos da premissa que a dança é uma expressão artística, logo deveremos entender essa intenção, de expressar e exteriorizar a mesma. A expressividade integra o mundo dos sentidos, onde situamos a singularidade do indivíduo.

Como nos diz Kunz (2013), a dança assenta na abertura de um estado interno, uma expressão que transforma o corpo num material plástico e do qual pode-se dizer que corporifica esse estado interno.

### **2.1. Rumo à expressividade: Criatividade construtiva**

Guildford (1950), psicólogo americano que desenvolveu um modelo explicativo no processo criativo da aprendizagem, revela que é um fator de extrema importância na sociedade, pois é premente a necessidade de inovação e soluções criativas, que devem surgir nas produções do dia-a-dia. Devem ser considerados, além dos fatores motivacionais, interesses, atitudes e fatores temperamentais. Acrescenta que a criatividade pressupõe um equilíbrio entre originalidade e utilidade, que para além de ser único, deve ser operacional e útil na resolução de problemas procurando atingir um objetivo.

Por vezes espera-se que a criatividade se apresente no resultado de algo que está a ser construído, na dança pressupõem-se que seja na obra coreográfica, mas a criatividade pode ser o processo e não só o resultado. Com argumenta Mead (2012), bailarino, escritor e crítico de dança, a criatividade apresenta um amplo espectro de possibilidades e a mesma pode ser utilizada durante

a aprendizagem de determinado contexto, espaço e tempo, privilegiando a mesma num contexto educativo, tornando-se numa criatividade construtiva. Podendo ser uma ferramenta importantíssima ao serviço de novos comportamentos e mentes criativas, não estando somente confinada nos resultados. Ajudando os estudantes a sentir o corpo expressivo e usar esse corpo pensante, atento ao seu desenvolvimento a novos meios de expressão, ajudando na construção de artistas individuais, como defendemos neste estudo. Como o mesmo autor nos diz,

Sugiro que é possível ajudar os alunos a ir além da técnica e que a criatividade e o estudante da técnica podem ser parceiros usando uma abordagem construtiva que enfatiza o estudante experiencial, a construção pessoal do conhecimento, e o uso da reflexão pode ser eficaz na aula de técnica. (Mead, 2009, pag. 3)

Segundo Brinson (1992), escritor e professor de dança britânico, defende que bailarinos “pensantes” são capazes de responder eficazmente a todos os aspetos da sua formação, incluindo novas ideias, em oposição a bailarinos que reagem como marionetas. As práticas de aprendizagem tradicionais incluem repetição e sequência de movimentos. Primeiro demonstradas pelo professor perante um grupo de alunos, onde os mesmos espelham os seus movimentos. Como nos diz Whittier (2017) a improvisação, a experimentação e a expressão pessoal tornaram-se muito importantes, tanto quanto a repetição, o desenvolvimento de habilidades e o ensino de exercícios estruturados. Pelo exposto podemos concluir que os processos de aprendizagem que priorizam o potencial criativo do aluno lhes dá um significado para o desenvolvimento do seu percurso.

Através da exploração destes parâmetros, como a criatividade, imaginação e componentes sensoriais, ambicionamos apoiar e intervir no desenvolvimento de mentes criativas e despertas, de pensamento crítico e desenvolvimento emocional dos alunos nas aulas de dança para que o prazer e a necessidade de criar esteja sempre presente nas suas vidas, nas palavras da investigadora Parviainen (2002), os educadores de dança facilitam a aprendizagem ou o conhecimento corporal. Os professores devem deter em si todos os parâmetros mencionados, no sentido em que já os experienciaram durante a sua própria aprendizagem, entendidos, filtrados e aperfeiçoados para conseguirem transmitir aos seus alunos todos estes desafios. Estes mesmos desafios devem vir adaptados a cada faixa do desenvolvimento do aluno, pois cada fase apresenta particularidades e devem ter esse conhecimento a fim de ganharem uma prática eficiente na transmissão de conteúdos.

Especificando mais a temática da expressividade artística na dança, analisámos como se integra em TDC.

## 2.1 Expressividade Artística em TDC

A expressividade é intrínseca ao movimento, que por sua vez está inserida na natureza humana. O indivíduo constrói relações no mundo a partir do seu corpo em movimento, comunicando através da expressividade do mesmo, através da ação de expressar, gesticular, organização corporal e movimentos que fazem parte do seu cotidiano

Partindo do que Dewey nos diz sobre a expressividade artística e nos mostra como é um tema amplo e composto por imensas ferramentas, iremos refletir sobre o uso da imagem no nosso estudo, recordando também o que Fredrich (2018) nos diz, a imagem como meio de criação, a experimentação de movimento pode desenvolver a percepção visual e corporal dos alunos, além de proporcionar a integração entre os mesmos. Acreditamos que o uso da imagem como recurso pedagógicos trará benefícios ao bailarino, com compreensão da funcionalidade do seu corpo como forma de arte, revelando-se um bailarino expressivo.

Antes de avançarmos no nosso estudo estabelecemos como é possível usar a imagem em estudantes de dança. Existem diversas formas de usar técnicas de visualização, neste estudo procurámos acrescentar aos exercícios de TDC algumas delas, levando os alunos a criar uma imagem mental dinâmica. O aluno visualiza as suas ações em tempo real, concentrando-se nos detalhes mais importantes verificando o que sente durante a ação. A imagem pode ser utilizada pela própria pessoa ou guiada pelo professor, aqui usámos ambas as formas.

Recorrendo ao estudo de Franklin (2004) sobre a imagem como potenciador de aprendizagem, encontramos várias abordagens passíveis de utilizar, o mesmo esclarece que a consciencialização anatómica nos contempla com imensas possibilidades para um movimento expressivo. De acordo com o autor, a imagem poderia ser utilizada durante toda a aula ou ensaio de forma a reforçar o novo e melhorado padrão de movimento. De acordo com o mesmo autor, orientar os alunos a criarem as suas próprias imagens é uma vantagem para a autenticidade. Através dessa orientação, o bailarino torna-se eventualmente o seu próprio treinador e a imagem que poderá melhorar o seu movimento surge espontaneamente quando ele necessita.

Acreditamos que a técnica de dança vai além da pura libertação dos sentimentos, ela insere-se num processo, sujeita a mudanças e transformando-se num conteúdo expressivo. Produção de sentidos e significados a partir dos sentimentos do estudante que poderá ser desfrutado por quem o observa. Como Leite (2013) acredita,

A técnica é uma forma de executar os movimentos, que resultante de uma aprendizagem e de preparação intensiva, permite ao bailarino organizá-los segundo as suas intenções, por forma a expressar-se da melhor forma possível. Além de auxiliar o corpo na sua manifestação individual também o potencial expressivo da própria técnica concorre nesse

sentido; na medida em que é dominada pelo bailarino e se dilui naturalmente no fluir do movimento(s) é que, então, o bailarino se expressa (Leite, 2013, p.26).

Por vezes poderá haver a tendência para acreditar que a expressividade na dança surge através da capacidade física do aluno, o que possui uma técnica eficiente e virtuosa, mas desta forma podemos tornar redutoras as potencialidades de quem dança, acreditamos que a expressividade na dança surge exatamente através de uma técnica funcional. Acreditamos numa harmonia entre o trabalho específico da técnica e a expressividade que provem da mesma.

## **2.2. A imagem como potenciadora da expressividade na dança**

De acordo com Franklin (2012), O cérebro tem a capacidade de sugerir imagens do mundo que o rodeia e é constantemente moldado através dos estímulos que o ambiente lhe apresenta.

Quando sonhamos, o cérebro tem a capacidade de criar um ambiente imaginário e real, quando fechamos os olhos imaginamos várias ações diárias, percursos, rostos, vozes e pessoas. Tudo isso é resultado das nossas memórias e experiência sensorial.

Uma mesma imagem poderá ter diferentes respostas para cada pessoa, pois está constantemente em simbiose com a carga sensorial que ganha ao longo do seu crescimento e experiência. Havendo uma serie de componentes sensoriais, tais como a sensibilidade auditiva, visual e cinestésica.

O uso da imagem poderá ser uma excelente ferramenta se for usada de forma sistemática, tornar-se-a útil a longo prazo para a especialização de uma ação. Acreditamos que ajudará a criar mapas mentais para aprimorar a funcionalidade e a expressividade.

Neste relatório procurámos entender o que Pires (2021), mestranda do Curso de Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas, nos diz sobre o seu trabalho na área da memorização em dança, onde foca a noção de memória visual e sensorial. Quando recebemos qualquer tipo de informação percebemos a mesma e apreendemos. Ainda que o processo pareça autónomo, não há garantias que a permanência das informações que recebemos sejam mantidas por um longo espaço de tempo, a nossa memória vai-se reciclando e amadurecendo, selecionando o que quer reter. Com a intenção de recuperar informações que já foram recebidas e armazenadas torna-se importante manter esse processo através de estratégias, que ficará sempre sujeito à forma como o individuo apreendeu a informação, tanto pode ter sido de forma superficial ou mais profunda. Na memória sensorial encontramos uma apreensão da informação através dos sentidos, tais como, audição, visual, olfativa, tátil e gustativa. Esta memória sensorial, nomeadamente a visual, permite-nos perceber o movimento em dança, principalmente em contexto

de sala de aula, o professor pode descrever os exercícios, podendo ou não mostrar cada sequência e o aluno através da experiência e do recurso ao seu armazenamento da memória vai fazendo uma manutenção e ganha a capacidade de codificar essas imagens, ele percebe e liga a informação que ouve.

O uso da imagem com um astuto apuramento sensorial pode aumentar os benefícios da imagiologia a par com o movimento em ação. Como Whitthier (2018) defende, a imagem pode ser anatômica e metafórica, a imagem anatômica é de origem biológica e a metafórica recorre à imaginação. A imagem anatômica é exata, mas necessita de uma base de aprendizagem já mais elaborada para poder ser utilizada com precisão. A metafórica recorre à memória sensorial disponível no indivíduo, que se apresenta relacionada com uma experiência já adquirida. Ainda na perspectiva do autor acima citado, o mesmo diz-nos, que quando o vocabulário codificado do ballet é explorado com múltiplas imagens de conteúdo, o bailarino recebe uma ampla agenda de modos preceativos para escolher, dentro do mesmo movimento". (Witthier, 2018, p. 33).

Tendo em consideração a nossa experiência empírica, acreditamos que o professor poderá aliar ambos os estímulos com o propósito de utilizar imagens que leve o aluno a uma exploração e espontaneidade na execução do exercício. Honrando a premissa deste estudo, o que pretendemos é a apropriação do aluno às imagens que possa usar no seu movimento, respeitando a forma como o mesmo interpreta e usa a sua imaginação, (pois as mesmas são subjetivas), partimos de uma imagem, de uma ação, objeto e forma, para individualmente entrarmos na fantasia explorada.

### **2.3. Performance do corpo expressivo na Técnica de Dança Clássica**

A expressão artística de uma técnica estruturante, presente nos exercícios de formação e realizados nas aulas de TDC, pode refletir várias formas de expressão, dependendo do gesto e da emoção que o aluno experiência. Para que futuramente tais características inseridas na narrativa do movimento cheguem ao público, deseja-se que o corpo do bailarino tenha agilidade e habilidade motora para estar totalmente disponível. Logo, pretende-se que o aluno na sua formação, como futuro intérprete, desfrute de uma apurada simbiose entre a técnica e a expressão. Como nos diz Yuhan (2021), uma boa performance de dança depende da combinação de corpo e emoção, para que a performance de dança possa ser ainda mais sublimada e vitalizada. É no momento da performance/espetáculo que o intérprete cria, e estabelece a relação com o público num espaço e tempo partilhado, surgindo uma atividade percetiva intensa entre ambos.

O corpo expressivo tem capacidade de gerar um empoderamento sensorial e emocional, criando um meio de comunicação entre a audiência e o movimento, construindo uma relação entre ambos os intervenientes. Acreditamos que este pensamento reflete que o bailarino explora, ao longo do

tempo e dos ensaios, a personagem coreográfica que irá interpretar, assim como a carga emocional que está implícita revela-se de forma natural durante a seu desempenho em palco.

Pensamos ser pertinente iniciar esta seção com uma citação de Vaganova (1946):

Expressão pessoal: o movimento expressivo e a arte andam de mãos dadas. Proporcionar aos bailarinos oportunidades de integrar conscientemente nuances emocionais e expressivas nos exercícios da aula técnica prepara-os para as demandas artísticas que encontram nas apresentações e ensaios..."

(Vaganova,1946, p.43)

Através de um corpo dotado de uma técnica estruturada, embrenhada num gesto expressivo, tendo presente o conceito de expressividade artística de forma singular, ousámos desenvolver estratégias que enalteçam o gesto do bailarino. Como nos diz Ponty (2014), filósofo francês que se dedicou ao estudo da fenomenologia da percepção, o corpo expressivo é o corpo do comportamento; um modo de estar no mundo em que aquilo que o corpo exprime é algo mais profundo que uma simples psicologia.

O próprio individuo comporta-se mesmo antes de saber o que é o comportamento, ele existe mesmo antes de saber pensar sobre si próprio, através de uma relação dinâmica entre o corpo e o mundo. E é nesse aprimoramento que surge um corpo expressivo, através do meio ambiente que o rodeia (culturas, hábitos, experiências vividas, dinâmicas e relações pessoais e interpessoais), onde as expressões corporais são o comportamento que posteriormente se apresenta. Este corpo expressivo não se baseia somente numa espontaneidade, mas sim numa exploração previamente experienciada e estruturada. Como novamente nos diz Ponty (2013):

Sendo corporal cada um dos nossos comportamentos, então o comportamento define-se como fenómeno relacional, o que significa que o comportamento e o corpo expressivo estão na base do nosso *ser no mundo*, interferindo com o espaço e sendo influenciado por este. (Merleau-Ponty,2014, p. 23)

A capacidade expressiva que procuramos pode ser entendida como uma expressividade corporal e facial, que se torna o centro da ação, onde conseguimos antecipar a intencionalidade significativa que percebemos no outro, através dessa percepção conseguimos atribuir um significado aos indivíduos e ao mundo que nos rodeia. Como nos diz Araújo (2021), na sua tese de doutoramento sobre motricidade e corpo expressivo:

Numa verdadeira sabedoria comportamental que não é possível de explicar exclusivamente pela via física, fisiológica, neurológica ou sociológica. “Impõe-se um regresso às bases da experiência sensível, indispensável antes de qualquer redução teórica.” No fundo, a percepção é uma experiência corporal, originária, como também o é o movimento. E tudo o que percebemos e sentimos apresenta-se com um determinado sentido, associado a experiências anteriores. (Araújo, 2021, p. 41).

Araújo também nos fala da dimensão pedagógica do treino comportamental, que vai ao encontro do que estudámos anteriormente sobre o comportamento humano na aquisição de aprendizagens através da imagem. Aquilo que se treina é o que o comportamento vai aprender ou assimilar. Nesta tese ainda podemos encontrar uma citação bastante pertinente para esta fundamentação do nosso entendimento sobre o desenvolvimento do corpo expressivo:

O treino será tanto mais pedagógico quanto mais se transformar num espaço aberto a diálogo e à reflexão crítica, entre os vários elementos que compõem a mesma equipa. Assim, o treino deverá comprometer-se com a criação de estruturas mentais e uma fenomenologia da imaginação. (Araújo, 2021, p.76).

### **3. O ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DA TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA**

#### **3.1. Desenvolvimento físico e cognitivo na puberdade**

Como a nossa intenção foi realizar este estudo com uma população feminina, com particulares próprias de cada idade, pensámos que seria importante entender como o processo de crescimento atua.

Podemos iniciar o nosso tema com o estudo de Tanner (1981), pediatra britânico, que desenvolveu uma escala de avaliação do desenvolvimento físico. O autor diz-nos que a puberdade desempenha um papel importante na ativação, reorganização e religação das estruturas cerebrais; emoções, motivos e impulsos profundamente impactantes. Segundo a escala proposta por Tanner, as alunas que integram este estágio (12 e 13 anos) encontram-se no período que o autor chama de adolescência precoce, que se caracteriza pelo rápido crescimento somático, com o aparecimento das características sexuais secundárias (Tanner, 1981).

Na dimensão morfológica verificamos um acentuado crescimento na altura e no desenvolvimento da maturidade sexual entre os 12 e 16 anos de idade, particularmente nas raparigas. Entre os seus pares, pode haver grandes discrepâncias físicas, sendo que podemos

encontrar alunas com várias alturas, peso e estrutura óssea, na mesma aula.

Como nos diz Barreiros (2012), doutorado em ciências da motricidade, no seu manual sobre o desenvolvimento do jovem: após a menarca, há um ganho de força e resistência, mas por outro lado a perda de flexibilidade, pois os ossos crescem tendencialmente mais depressa que os músculos. Estudando o mesmo autor ainda encontramos que a dimensão de análise do desenvolvimento motor e de aprendizagem oferecem duas secções, de natureza física: morfologia, força, perceptivo-motora e cognitiva, evidenciando também outra dimensão, igualmente importante: moral, social, afetiva e competitiva.

Podemos então mencionar os períodos sensíveis, que Xarez (2014), também doutorado em ciências da motricidade, com especialidade em dança nos elucida, no seu livro (Treino em Dança), “ganhos de pico na força isométrica dos flexores do cotovelo podem, por exemplo, ocorrer em um ponto de tempo diferente durante o crescimento e maturação em comparação com os ganhos de força excêntrica nos isquiotibiais.” (Xarez, 2014, p. 17). Encontramos aqui um exemplo de como haverá sempre períodos mais sensíveis, em que estas jovens necessitam de ajustes que se adaptem ao seu desenvolvimento.

Na dimensão socio emocional, tudo está em constante desenvolvimento, as respostas às solicitações podem não ser visíveis de imediato, mas por outro lado, estes jovens oferecem inúmeras possibilidades de solucionar uma tarefa que lhes é proposta, encontrando várias soluções. E é nestas múltiplas possibilidades de respostas que podemos entrar na dimensão cognitiva, onde o pensamento abstrato está presente, começando a surgir uma consciência das consequências que podem advir de diversas ações.

A imagem corporal que estava presente desaparece, podendo ocorrer uma preocupação e curiosidade sobre o que está em desenvolvimento. Uma constante adaptação ao próprio corpo bem como uma necessidade de modular os limites da sua independência e impor a sua intimidade. Por haver uma rápida mudança física, a jovem vai olhar para o seu corpo como sendo outro e a adaptação à imagem que vê refletida necessita do seu tempo e espaço, que por vezes surge embrenhado em conflitos internos, o reforço positivo é importante para que a jovem beneficie de uma estabilidade emocional de modo a aceitar a sua autoimagem.

A necessidade de recolhimento e algum isolamento fazem parte da autodescoberta e do autoconhecimento, fatores fundamentais na formação da sua identidade. Assim, através da descoberta e reflexão, a jovem começa a ver o mundo de forma diferente em relação à sua fase de infância. O comportamento social dos jovens torna-se ambíguo, pois ainda se sentem próximos das brincadeiras com os seus pares, mas já têm necessidade de se afirmar como adultos e de ser tratados como tal, contudo abdicando das responsabilidades que isso implica. Deste modo, é no seu núcleo de amizades que vão buscar a identificação e a compreensão.

Segundo Abreu (2004) as próprias alterações hormonais modificam as sensações corporais do adolescente, além de influenciarem sobre suas emoções e seu comportamento. No desenvolvimento emocional, devemos ter em consideração que os jovens em estudo mantêm uma relação privilegiada e de maior sintonia com o seu corpo e nomeadamente com o corpo do outro, Knobel (1998) defende que corpo e o esquema corporal são duas variáveis intimamente inter-relacionadas que não devem desconhecer-se na equação do processo de definição de si mesmo e da identidade.

Segundo Mitchell, na sua tese de doutoramento sobre as implicações psicossociais no desenvolvimento da adolescência em contexto de especialização em dança, a puberdade revela oportunidades e desafios em estudantes de dança. Se estes jovens beneficiam de uma melhor ação motora, também podem encontrar dificuldades nos seus grandes picos de crescimento. Mitchell também nos fala da ansiedade que estes jovens podem apresentar, pois tornam-se mais auto conscientes sobre a sua forma e aparência, e como isso os pode levar a um desequilíbrio entre aparência e desempenho.

Entender como esta fase se processa, ajudou a contextualizar este período na vida do nosso público alvo. Knapp (2022), coordenador da escola Pallco - Performing Arts School & Conservatory diz-nos que a dança é uma comunicação não verbal e de grande importância para a compreensão das relações interpessoais, muito desenvolvidas na fase da adolescência. Aqui surge uma compreensão mútua entre os pares, onde o ser humano transmite e recebe mensagens significativas, nomeadamente nos aspetos emocionais. O bailarino pode apresentar-se através do corpo, dando uma imagem de si próprio ao mundo que o envolve.

Ao falarmos da perceção da sua imagem social podemos ter vários contornos e vai oscilando fase a fase. Aqui, a jovem prioriza as expectativas que o outro tem em relação a si. Socialmente há a noção de competitividade, de comparação e principalmente da cooperação entre os pares. A nível afetivo, verifica-se uma enorme instabilidade, e muitas vezes acontece o jovem desistir da atividade da dança que implica persistência, regularidade e disciplina. A instabilidade afetiva que sente muitas vezes é incompatível com uma especialização.

Perante estas mudanças, podemos encontrar alguns desequilíbrios emocionais, insegurança, desconforto e instabilidade quanto ao que pretende. Este estado pode provocar alguma inatividade, sendo pertinente o professor atuar de forma criativa e imaginativa na sala de aula, alimentando as competências intelectuais, perceptivas e motoras dos alunos.

### **3.2 O papel do professor no desenvolvimento do jovem expressivo**

A relação professor-aluno tem sido uma das principais preocupações do contexto escolar. Nas práticas educativas, o que se observa é que, por não se dar a devida atenção à

temática em questão (relação professor-aluno), muitas ações desenvolvidas no ambiente escolar acabam por fracassar. (Lopes, 2009, p. 2)

Na descrição da nossa prática encontramos uma maior predominância no abandono da prática no início da adolescência, devido a todos os aspetos que mencionaremos à frente. A própria especialização na vertente artística da dança é efetivamente precoce, iniciando-se a partir dos 10 anos de idade, no entanto aos 12/13 anos, há um maior enraizamento na formação, onde surgem mais disciplinas e horários de prática ao nível do ensino vocacional em Dança. Ao nos debruçarmos sobre o tema do nosso estudo pensámos que seria pertinente situar o papel do professor no ensino ou desenvolvimento da expressividade no estudante de dança, antes de iniciarmos acreditamos que deveremos trabalhar primeiro o agente professor para posteriormente compor o ensino-aprendizagem no agente aluno.

Ambicionamos que este estudo também possa ser útil como mais uma ferramenta a ser aplicada entre docente e aluno. Talvez o senso comum nos diga que a imagem que alcançamos do professor será um sujeito que se apropria de uma determinada matéria e a apresenta aos seus alunos, da mesma forma, sendo a uma ou mais turmas. Libâneo (2005) diz-nos,

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar. (Libâneo, 2005, p.76)

Como já defendemos anteriormente, acreditamos que será importante para o professor experienciar o seu próprio trabalho que vai ensinar ou solicitar aos seus alunos, sendo um portador máximo do que quer transmitir. Alcançando uma dimensão humana e intelectual, a interação social e a mediação do outro, como individuo único, com todas as suas dimensões é fundamental para a aprendizagem destes jovens, num contexto artístico. Acreditamos que é fundamental uma prática educativa baseada no diálogo, capaz de refletir e agir sobre as ações que decorrem do processo de ensino-aprendizagem.

Quando a relação entre professor e aluno se baseia numa interação de ambas as partes, onde cada um se sente confortável em exteriorizar as suas dúvidas, razões e emoções, mantendo um respeito mútuo, acreditamos que se concretizará um avanço muito significativo na aprendizagem, proatividade e curiosidade. O professor torna-se um sujeito capaz de articular as aprendizagens do grupo, guiando cada um no seu caminho de autodescoberta e de adaptação ao seu desenvolvimento no mundo. Defendemos que aqui encontramos um nível de humanização nas aprendizagens essenciais ao desenvolvimento.

Mosston (1994), professor que defende as oportunidades que a atividade física oferece ao desenvolvimento físico, social, cognitivo, ético e emocional, desenvolveu possíveis estilos de ensino e aprendizagem na competência do movimento. Os estilos que nos apresenta dão-nos uma extensa possibilidade de encontrar caminhos como docentes cuja função é ajudar e ensinar o aluno no seu percurso, referindo:

A questão fundamental no ensino não é qual o estilo melhor e mais importante, mas sim qual o estilo apropriado para alcançar os objetivos de um dado episódio. Cada estilo tem um lugar nas múltiplas realidades do ensino e da aprendizagem. (Mosston, 1994, p.7)

Mead (2012) também nos lembra que nenhuma metodologia ou abordagem pode garantir respostas criativas por parte dos alunos, podemos, contudo, aumentar o leque de possibilidades para que a expressão criativa surja. Mead (2012), argumenta,

Sempre haverá alunos que estão mais preocupados em fazer o que pensam que o professor quer, do que em expressar as suas próprias ideias. Ou se sentem constrangidos em falar, ou simplesmente tímidos. Quase sempre há alguns alunos que desistem rapidamente e esperam que lhes digam o que fazer. Mas de onde vem essa atitude? Uma fonte é a ansiedade. Outra decorre de elementos dentro da sociedade e dentro das culturas escolares e de estúdio que instalam involuntariamente hábitos anti criativos e anti construtivistas. (Mead, 2012, pag.5)

Pensamos que é imprescindível que o ambiente na sala de aula seja amigável, aberto a discussões e com um bom suporte de confiança.

### **3.3. Desenvolver o bailarino expressivo/processos de aprendizagem**

O processo de aprendizagem habitualmente é constituído por várias fases, adequadas à faixa etária. A própria dança como expressão artística, constrói e oferece sensações corporais que são vivenciadas pelo bailarino, de forma individual, e pelo público que o recebe. Uma vez que não há dois bailarinos fisicamente ou expressivamente iguais, a sala de aula oferece um ambiente de aprendizagem ideal para aplicar estratégias e revelar que há muitas maneiras de pensar e executar o movimento da Técnica de Dança Clássica.

Ao estudar o que Whittier nos revela no seu livro, *Creative ballet Teaching* (2018), encontramos um conjunto de questões que nos levaram a reconsiderar o nosso papel como docentes no ensino da dança e refletir ao longo do processo como nos posicionamos como

professores e a questionar como é que os professores facilitam a aprendizagem que melhore o conhecimento do corpo de um bailarino e a compreensão da TDC? Como é que os professores criam um ambiente na sala de aula que promova abordagens colaborativas e baseadas na investigação para a aprendizagem da TDC? Como é que os professores transmitem as qualidades estilísticas de TDC e ao mesmo tempo apoiam os instintos artísticos de cada bailarino e o desenvolvimento de um estilo pessoal? (Whittier, 2018, p.14)

E é baseado nas respostas que encontrámos sobre a aprendizagem que desejámos centrar o processo entre o aluno e o professor. Percebemos que não deveremos centrar a transmissão de conhecimentos na figura do professor(a), que transmite o que já lhe foi transmitido e espera que chegue ao aluno, nem o aluno ser o único centro do processo pedagógico, pois ele necessita de elementos para se construir. Mas sim, através de uma colaboração e mediação das estratégias pedagógicas, oferecemos estímulos ao aluno, com a perspectiva aberta sobre o resultado, onde ambos podem comunicar e acertar agulhas no processo.

Apesar de vários autores se terem debruçado sobre o tema, ainda não existem estudos suficientes que sejam unânimes quanto à ideia de que estes jovens (que vivenciam uma especialização) desenvolvam uma adolescência/fase adulta com características idênticas entre si. Pressupõe-se que sejam jovens mais disciplinados, com uma grande motivação para tarefas e desafios, ambiciosos e perfeccionistas. Mas como nos diz Xarez (2005);

As variáveis psicológicas são por vezes apresentadas como imutáveis, como se correspondesse apenas a traços de personalidade sobre os quais o treino teria pouco ou nenhum efeito. As características pessoais têm um papel fundamental, o sucesso está normalmente associado a um determinado perfil psicológico, mas deve-se sublinhar que este conjunto de variáveis tem um carácter mutável, dependente das circunstâncias e do envolvimento. (Xarez, 2015, p.31)

Sugere-se que sejam jovens que se dedicam totalmente à sua formação, pois sabem que a sua carreira será de curta duração e assim que atingirem a sua emancipação vão ingressar na vida profissional. Habitualmente o seu foco é no aperfeiçoamento do desempenho diário que ocupa a maioria do seu dia. O descanso e alimentação deverão ser eficientes para a manutenção da sua energia e do seu ciclo circadiano, pois é nesta faixa etária que as lesões mais predominam, devido ao défice energético, oscilações do crescimento e oscilações emocionais naturalmente inerentes ao seu desenvolvimento e longo percurso até à idade adulta.

É esperado no futuro, ao entrar no mundo profissional, que já sejam dotados de uma série de competências como responsabilidade, trabalho individual e capacidade de superação, que os tornem estruturados o suficiente para encarar a competição. É possível que se estreite uma linha

muito ténue, que pode inclinar-se para um trabalho saudável, uma estruturação do bailarino saudável, que aprecia esta disciplina, pois tem consciência que dessa forma, poderá alcançar o que deseja e outra linha que pode estrangular os desejos de vivências que o jovem bailarino tem, apesar de desejar uma vida profissional como bailarino.

O que caracteriza estes jovens tem de ter em conta a individualidade de cada um, já que todos partilham do mesmo desejo e ambição futura, mas cada um é composto de características únicas na sua personalidade, cultura e vivências, que são diversas e distintas.

Quando pensamos num corpo expressivo, não devemos configurá-lo numa única sistematização, pois temos o próprio corpo humano (biológico), espaço, tempo, movimento, impulso do movimento, forma ou aparência, o remetente e o destinatário do gesto. Este conjunto de dimensões no corpo expressivo comporta sempre uma mensagem e uma representação da mesma. Sem esta mensagem, os movimentos não teriam sentido e seriam desprovidos de essência, sem transmissão e comunicação.

O corpo do estudante desde cedo sabe expressar emoções básicas e depois mais complexas, ao longo do seu desenvolvimento, quer seja por experiências, quer seja pela observação, em espelho, do outro. Circuitos comuns quando observamos sensações ou emoções sentidas pelos outros, e quando experimentamos essas sensações e emoções nós próprios. (Bastiaansen, 2009, p.57)

Através destas experiências, o praticante de dança poderá tornar-se influenciável a estímulos que constroem a sua própria expressividade corporal, quer seja através da sensibilidade que ganha através dos movimentos anatómico-artístico quer seja pela própria capacidade respiratória, pela musicalidade e pelas solicitações que recebe para compor o seu movimento por meio de expressões faciais e postura corporal. Estes jovens estudantes, que praticam uma atividade diária artística, podem ter corpos mais sensíveis, por consequência, mais expressivos ou permeáveis a estímulos que incentivem a sua expressão, a cada movimento, que acontece no espaço e no tempo, sendo remetentes de uma resposta emocional na sua prática.

### **3.4 Resposta emocional: A capacidade do estudante transmitir uma emoção através do movimento**

A resposta emocional que ambicionámos encontrar neste estudo traduz-se no desejo de observar uma intenção no movimento do estudante de dança, na aquisição de competências que

o ajudem a desenvolver uma emoção em cada movimento que realize e que o mesmo seja sentido internamente e externamente. Segundo Yuhan (2021),

A função emocional da dança é receber o corpo de dança e a experiência emocional do bailarino através da experiência visual do público, nomeadamente, a emoção da dança. Através do estado físico e do estado mental do bailarino, o público pode experimentar as emoções nele contidas, que podem refletir as mudanças no estado mental e nas atividades ideológicas do bailarino. (Yuhan, 2021, p.57).

Num outro paradigma observamos o que Sá (2002) refere como competência emocional, ou seja, a capacidade do indivíduo usar a racionalização das emoções no contexto em que está inserido. E defende que uma boa competência emocional nos jovens os torna mais motivados para a aprendizagem e dotados de autoestima.

Na nossa prática de estágio, demos o instrumento, mas o mesmo foi manipulado e descoberto pelas alunas. E acreditamos que foi no respeito pela individualização, consciência e autonomia que desafiámos as próprias a encontrar a sua emoção quando usam a imagem como estímulo. Foi nesta preciosa observação de Whitther (2018) que nos sentimos inspirados para desenvolver a imagem com os nossos estudantes.

Quando os bailarinos têm a liberdade de executar um movimento com uma qualidade dinâmica diferente, um pode optar por executá-lo suave e rapidamente, enquanto outro o executa com força total e lentamente. Os dançarinos também usam diferentes imagens para o mesmo movimento e, mesmo quando usam a mesma imagem, eles a imaginam e sentem de maneira diferente em seus corpos. (Whitther, 2018, p. 49).

Neste estudo procurámos respeitar a individualização de cada aluno, pois acreditamos que cada um utiliza a sua expressividade humana de forma única e por consequência a revela no seu movimento em TDC.

Como Gibson (1999) nos explica, o bailarino, pode estar desperto à informação sensorial do corpo e à percepção vinda do ambiente que o rodeia, através de uma percepção individual, realizando uma introspeção. E com o seu movimento pode usar a extrospeção, onde há uma percepção do ambiente. O autor refere ainda que a percepção é procurada pelo indivíduo que a percebe. O ambiente, onde inclui o corpo que dança, não é um recetor passivo de informação, mas sim um organismo ativo de procura. Também nos elucida que o bailarino pode educar a sua atenção e assim melhorar a percepção dos diferentes estímulos, filtrando, retendo ou excluindo. Ao chegarmos aqui

encontramos um ensino qualitativo, onde não existem respostas e imagens certas ou erradas. Acrescentando e concordando com o que Salosaari (2001) nos diz:

Quando o vocabulário codificado do ballet é explorado com múltiplas imagens de conteúdo, o bailarino recebe uma vasta agenda de modos perceptivos de atenção para escolher e variar, para aprender e discriminar na percepção do ballet, mesmo dentro do mesmo movimento. (Salosaari, 2001, p.58)

A nossa procura prende-se com o encontro de ferramentas (imagens) que desperte os estudantes a sentir a sua própria emoção. Desta forma a sua expressividade e intenção no movimento torna-se única e prazerosa.

Esta realização dos movimentos ou da sequência de movimentos pode refletir-se na dinâmica, quer seja na sua ligação com a música, ao fluxo do movimento e à transição dos mesmos no espaço. Podemos então chegar ao ponto em que a percepção e atenção, intenção e atenção se interligam, melhorando a experiência do conteúdo artístico.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA APLICADA

---

#### 1. Metodologia de investigação-ação

Começamos este capítulo mencionando a metodologia que pensámos ser mais eficiente para o nosso estudo. Antes de começar a descrição, deixamos uma citação direta de Anderson (2016),

A investigação-ação requer uma espiral de ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão. Os resultados de um ciclo de investigação servem como ponto de partida para o seguinte, e o conhecimento produzido é relevante para a resolução de problemas locais e a aprendizagem profissional docentes/investigadores. Anderson, (2017, p.5).

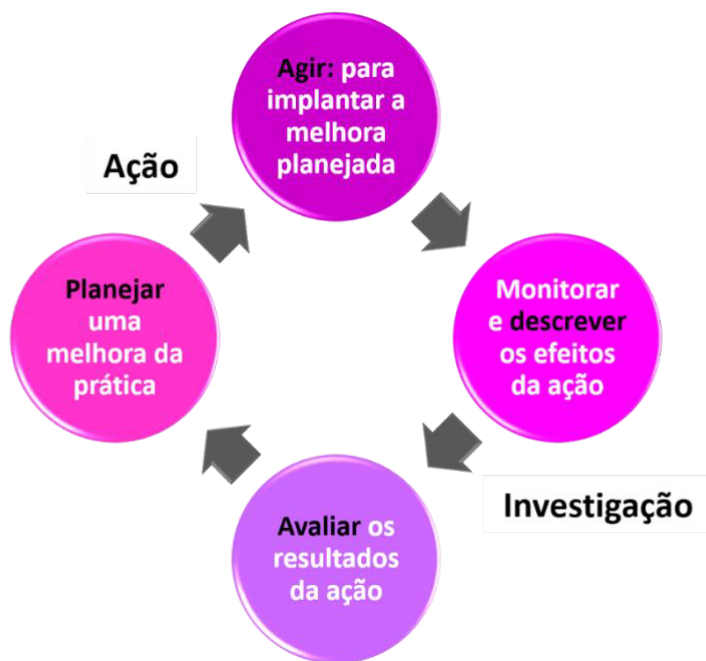
Esta citação de Anderson define a metodologia de investigação usada neste estudo, tendo em consideração o objeto e objetivos por parte do investigador. Tendo esta metodologia uma maior prevalência na área da educação, podendo a mesma ser de ordem quantitativa ou qualitativa. Aqui encontramos uma pesquisa social, tendo como base a teoria, onde se insere a pesquisa e a prática, onde surge a ação através da colaboração mútua entre investigador e investigado, refletindo sobre o que Kemmis (1984) nos diz,

A Investigação - Ação pode ser representada como uma metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a Ação e a Investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente. Kemmis (1984, p.18)

E é neste rítmico cíclico, sempre em espiral que se deseja que a IA assente de forma objetiva no nosso trabalho. Organização e estruturação do material a aplicar no terreno, prática e relação do investigador com a população alvo a trabalhar. Reflexão na ação e no resultado, autorreflexão sobre a prática e ação, adaptação à próxima etapa. Desenvolver, aperfeiçoar ou até mudar a prática, perspetivando a nova etapa de aplicação, como Moreira (2001) menciona,

Permitimos uma investigação aberta, pois o material de estudo é de ordem social, onde os resultados e percurso no terreno podem ser mutáveis. “usada como estratégia formativa de professores facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação”. (Moreira 2001, p.127).

Na IA encontramos dois parâmetros, participativa e colaborativa, onde o investigador também assume o papel de docente e os alunos colocam em prática o que o mesmo solicita para a concretização do estudo. Coloca-se numa posição situacional, num determinado contexto, analisa o diagnóstico do problema *in loco* e adapta. É cíclica, pois os resultados que vão sendo obtidos geram possibilidades de mudança, antes de iniciar o próximo ciclo. Auto-avaliativa, pois há uma reflexão e tomada de consciência do trabalho em curso, todas as alterações podem ser adaptadas e corrigidas.



(Figura 2)

## **2. INSTRUMENTOS E RECOLHA DE DADOS**

Os instrumentos de avaliação escolhidos para suportar este estudo e estágio foram considerados adequados para obter o material de estudo mais fidedigno a analisar. Segundo Arnal (1994):

Dependendo da posição do investigador, do problema em estudo e dos objetivos a atingir, existem várias abordagens possíveis, originando perspectivas de conceção da investigação educacional, optando por uma abordagem empírico analítica (positivista) ou por orientações interpretativas e críticas. (Arnal, 1994, p.4).

### **2.1. Consentimento:**

Na fase inicial do estudo e após a reunião com a escola de acolhimento e professora cooperante, foram delineados datas e planos de ação. A investigadora solicitou à escola que enviasse o consentimento livre e informado sobre o trabalho que se iria realizar, assim como o preenchimento de inquérito, realização de entrevista e recolha de vídeo. Todos os Encarregados de Educação concordaram com a participação das alunas e desta forma foi possível à investigadora ter acesso às fotografias e dados.

### **2.2. Grelhas de observação:**

Reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequências e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre a teoria e prática. (Estrela, 1994, p.58).

Foi elaborada uma grelha de observação que foi alterada duas vezes, pois a própria metodologia IA permite que haja esta adaptação. Esta alteração ocorreu porque a primeira tabela continha parâmetros excessivos de observação. Foi necessário afunilar e reduzir o que era pertinente observar. A análise documental inicial continha 3 parâmetros, depois das duas primeiras sessões de observação reduzimos para dois. Esta tabela era constituída por todos os exercícios esperados numa aula de TDC, mas nem todos foram realizados. Cada coluna continha o nome da aluna (este método permitiu aliar o nome da aluna à observação e apurar o nosso conhecimento de cada uma,

facilitando a abordagem posterior, na lecionação). E como também nos diz Silva: O sucesso de uma observação de aula baseia-se na seleção e na adaptação rigorosas dos instrumentos de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão, o foco da observação e as necessidades específicas de cada professor. Silva (2013, p.3).

### **2.3. Questionário:**

O recurso à administração de inquéritos por questionário, tal como qualquer outra modalidade de investigação, apresenta virtudes e constrangimentos. A possibilidade de auscultar um número significativo de indivíduos, acompanhada pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e, conseqüentemente, proceder à sua análise estatística, contribuem para a popularidade dos questionários. Maciel (2014, p.156)

O uso de questionários foi de extrema importância, pois iniciámos o nosso trabalho através deste instrumento, conseguindo avaliar e perspetivar como cada aluna encarava a expressividade através de uma imagem e uma emoção, em cada exercício da aula de TDC. Foram solicitadas respostas concretas e fechadas, com o propósito de organizar e estruturar a tabela que trabalhámos em aula. Tendo em conta que uma pergunta aberta abriria uma janela para aumentar a extensão de resposta, deixaria de ser o mais concreto possível e não iria facilitar a análise do estudo.

Posteriormente, após a aula assistida pela orientadora e coorientadora, foi necessária uma reflexão sobre as estratégias que a estagiária estava a usar. Surgiu uma adaptação, verificou-se que era necessário estender os estímulos que estávamos a usar, com o intuito de tornar o estudo mais adaptado ao tema.

### **2.4. Diário de Bordo:**

Foi usado um diário de bordo, tanto durante a observação como na lecionação, de forma qualitativa, no decorrer da aula e fora da mesma. Tornou-se um instrumento bastante útil, pois foram registadas ideias, estratégias de aplicações, alterações a serem realizadas e comportamentos de cada aluna. Segundo Batista,

A escrita nos diários facilita o exercício de reflexão do professor que deseja investigar sobre sua prática pedagógica, permitindo assim uma certa evolução em seus planejamentos e conseqüentemente tornando as aulas mais significativas para os alunos e também para o próprio professor. (Batista, 2019, p. 288)

Durante a observação foi útil anotar o comportamento de cada aluna, assim como a resposta que apresentavam quando a professora titular solicitava, nos exercícios, o ambiente em aula, as rotinas, o posicionamento no espaço, a indumentárias e a relação com o pianista presente. Posteriormente o diário foi usado como apoio para a planificação da aula (lecionação autónoma), assim como para a reflexão da mesma.

## **2.5. Registo audiovisual:**

Foi importante a captação audiovisual da aula. Pois durante o estágio a turma manteve somente três aulas estruturadas. Esta turma trabalha a mesma aula, os meus exercícios durante um longo período. Este registo foi captado com dois intuitos, memorização dos exercícios que estavam a trabalhar e fonte de consulta, comparação e avaliação, na fase de observação estruturada. Segundo Ferreira (2010), "O audiovisual pode mostrar determinado assunto, de forma direta ou indireta. De forma direta, quando informa sobre um tema específico orientando a sua interpretação. De forma indireta, quando mostra um tema, permitindo abordagens múltiplas, interdisciplinares;" (Ferreira, 2010, p.7).

É importante mencionar que todos os registos, recolhidos durante o estágio, respeitam os direitos de imagem e confidencialidade da amostra (o consentimento inicial, solicitado aos encarregados de educação).

## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Na apresentação e análise de dados, escolhemos realizar uma descrição por fases, usando as estratégias que pensámos serem pertinentes a trabalhar. Acreditámos que seria útil descrever minuciosamente cada fase usada no decorrer do estágio, ambicionando detalhar o máximo de informação através de toda a arquitetura do estudo: Observação estruturada, lecionação autónoma, lecionação partilhada e enriquecimento de outras atividades escolares.

#### 1. LINHA CRONOLÓGICA DO ESTÁGIO

Antes de apresentarmos os dados e os seus resultados, pensámos que seria importante definir uma linha cronológica que nos permitisse analisar o percurso ao longo do estágio.

Linha cronológica do estágio										
<b>Totalidade do tempo de estudo</b>	Set. 2022	Out. 2022	Nov. 2022	Dez. 2023	Jan. 2023	Fev. 2023	Mar. 2023	Abr. 2023	Mai. 2023	Jun. 2023
<b>Revisão bibliográfica</b>	Set. 2022	Out. 2022	Nov. 2022	Dez. 2023	Jan. 2023	Fev. 2023	Mar. 2023	Abr. 2023	Mai. 2023	Jun. 2023
<b>1ª Reunião Escola cooperante e estagiária (Processos protocolares)</b>		Out. 2022								
<b>Observação</b>		Out. 2022	Nov. 2022	Dez. 2023	Jan. 2023					
<b>Lecionação Autónoma</b>					Jan. 2023	Fev. 2023		Abr. 2023		
<b>Lecionação Partilhada</b>								Abr. 2023		

<b>Colaboração em outras atividades</b>								Abr. 2023		
<b>Análise e tratamento de dados</b>							Mar. 2023	Abr. 2023	Mai. 2023	
<b>Elaboração do relatório de estágio</b>	Set. 2022	Out. 2022	Nov. 2022	Dez. 2022	Jan. 2023	Fev. 2023	Mar. 2023	Abr. 2023	Mai. 2023	Jun. 2023
<b>Revisão do relatório de estágio</b>					Jan. 2023	Fev. 2023	Mar. 2023	Abr. 2023	Mai. 2023	Jun. 2023
<b>Instrumentos: Questionários</b>		Out. 2022							Mai. 2023	
<b>Instrumentos: Tabela observação</b>		Out. 2022	Nov. 2022	Dez. 2022	Jan. 2023					
<b>Instrumentos: Diário de Bordo</b>	Set. 2022	Out. 2022	Nov. 2022	Dez. 2022	Jan. 2023	Fev. 2023	Mar. 2023	Abr. 2023	Mai. 2023	Jun. 2023
<b>Totalidade do tempo de escrita</b>	Set. 2022	Out. 2022	Nov. 2022	Dez. 2022	Jan. 2023	Fev. 2023	Mar. 2023	Abr. 2023	Mai. 2023	Jun. 2023

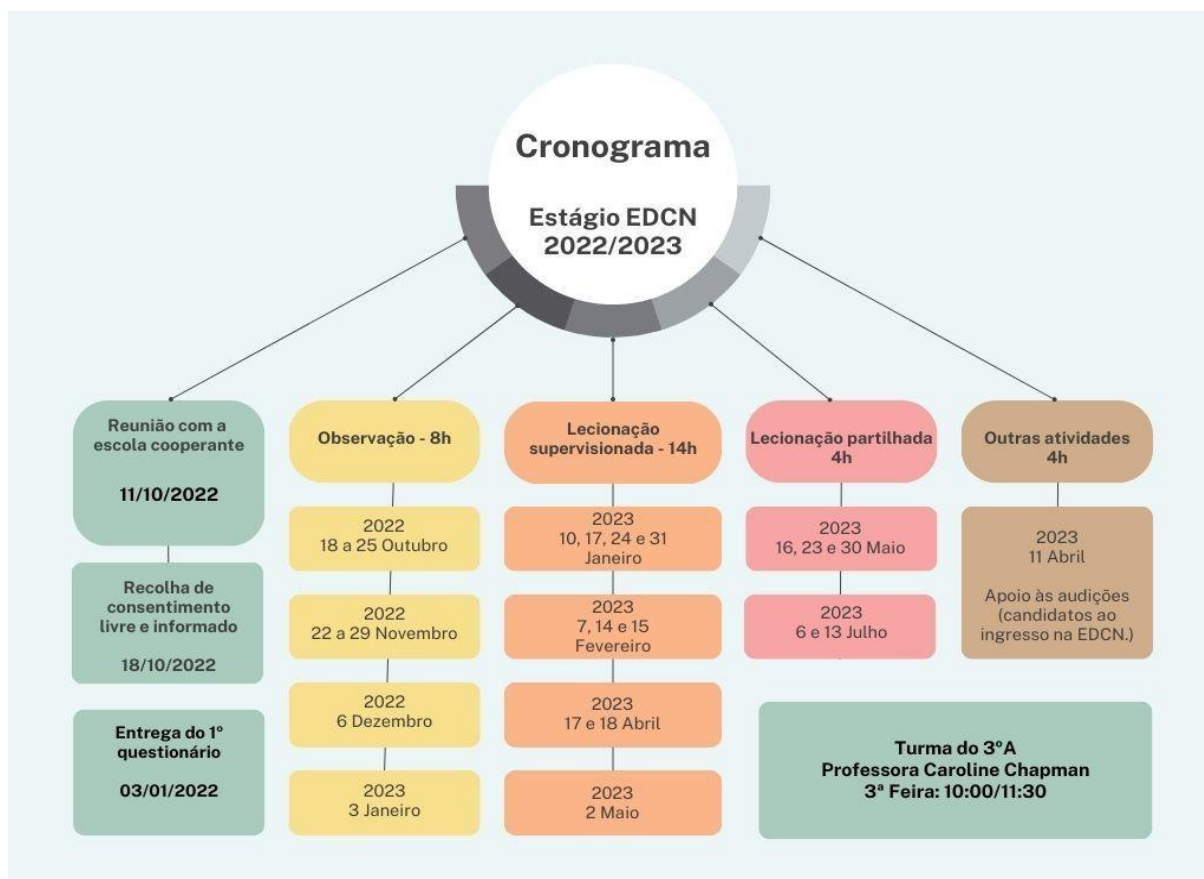
(Tabela A)

## 1.1. Plano de ação

O plano de ação foi elaborado segundo os regulamentos da Escola Superior de Dança, vinculado no artigo 9º, do regulamento de Estágio do Mestrado em Ensino de Dança, o qual permite ao aluno participar e realizar estágio, abrangendo várias Instituições, incluídas no protocolo da ESD. (Anexo A)

O total de horas definidos para o estágio é de sessenta horas, oito de observação, oito para lecionação partilhada, quarenta horas de lecionação supervisionada e quatro de outras atividades pedagógicas. No entanto, a EDCN estabelece um protocolo com a ESD, que comporta algumas diferenças. Na observação, lecionação partilhada e outras atividades pedagógicas mantem-se o mesmo número de horas, mas na lecionação supervisionada é estipulado 14 horas. Todo o cronograma do estágio foi delineado na totalidade desse número de horas.

### 1.1.1. Cronograma



(Tabela B)

É importante referir que seguimos o percurso da observação, lecionação supervisionada depois a lecionação partilhada. Habitualmente os protocolos mencionam a lecionação partilhada antes da lecionação supervisionada, mas como a EDCN procede a calendarização própria, no ano letivo 2022/2023 o 1º exame de TDC foi realizado no final do 1º semestre. Sendo mais conveniente e em concordância com ambas as partes, escola, orientadora e estagiária que a estagiária iniciasse a lecionação supervisionada logo a seguir à observação.

## 2 – DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO

### 2.1. Observação estruturada e fases aplicadas



(Tabela C)

No início do ano letivo 2022/2023, depois de estabelecer a temática a usar no estágio iniciámos uma revisão bibliográfica com o intuito de aprofundar o que já foi estudado sobre a expressividade artística nos processos de aprendizagem. Ao aprofundar o tema, fomos elaborando estratégias que fossem pertinentes no nosso estudo. Esta observação foi composta por 8h.

### 2.1.1. Fases da observação supervisionada

1 - Entrega do pedido de consentimento. Era necessário que todos os EE concordassem que as suas educandas participassem no estudo. Permitindo assim a aplicação do estudo e a recolha dos dados que aqui apresentámos. Os consentimentos foram todos preenchidos, sendo as respostas afirmativas, todos os EE consentiram. (Apêndice A).

2 - Ao entrarmos no período de observação sentimos a necessidade de entender como se desenrolava a dinâmica da aula:

- Comportamento da professora titular;
- Comportamento das alunas;
- Comportamento do pianista;
- Relação entre alunas;
- Relação entre alunas e professora;
- Relação entre professora e pianista.

Sentimos que era importante entrar e perceber o ambiente, pois era uma dinâmica já estabelecida, a professora titular trabalhava com as alunas há 3 anos. Foi professora titular do 3ºA, desde o 1º/5º ano do 2º Ciclo do Ensino básico.

Notámos que já havia uma relação de confiança e conhecimento entre alunas e professora, elas já entendiam bem o que a professora solicitava nas correções, a professora já tinha aprimorado as suas estratégias pedagógicas com a turma. A turma revelou que já estava inserida na dinâmica do aquecimento, do início da aula, assim como transitar da barra para o centro.

O pianista acompanhador era novo na turma e em processo de aprendizagem sendo, por vezes, necessário a professora titular dar algumas indicações nos exercícios. Havia um ambiente de aprendizagem entre todos, sendo a professora o ponto de referência.

As alunas sempre tiveram um comportamento uniforme, cumpridoras do horário, material necessário para a prática. Disciplinadas e comprometidas com o trabalho.

3 – Foi iniciado o uso da 1ª tabela de observação, contendo os seguintes parâmetros:

- Dinâmica do movimento;
- Resposta emocional;
- Sentido rítmico;

O uso desta tabela foi utilizado pela primeira vez a 25 outubro, 2022, usada na segunda aula de observação, pois deixamos a primeira aula para conhecer o ambiente da aula e escola.

Esta tabela foi classificada como R=Revela; NR= Não revela.

O nome dos alunos foi substituído por números, não revelando nomes e respeitando o lugar na barra, pois mantinham sempre o mesmo. Tornando-se mais fácil a identificação das alunas para a estagiária. A tabela continha todos os exercícios a trabalhar numa aula de TDC, mas nem todos foram realizados.

No 1º parâmetro, dinâmica do movimento, procurámos entender se era usada pela aluna em determinado movimento e se estava corretamente associada à qualidade do exercício.

No 2º parâmetro procurámos uma resposta emocional, uma intencionalidade no movimento, uma projeção pelo espaço, através de uma vontade expressiva. Na capacidade do aluno de transmitir uma emoção através do movimento em cada exercício, mantendo uma qualidade artística.

No 3º incidimos no sentido rítmico, procurámos ver se o movimento do aluno se aliava à musicalidade, na execução do exercício.

Esta foi uma tabela inicial, usada como uma introdução à observação. Procurámos nesta primeira fase entender a dinâmica da turma e definir alguns parâmetros importantes, sempre com a noção que poderíamos alterar e aperfeiçoar. (Apêndice B)

4 - Ao longo da observação surgiu a necessidade de alterar os parâmetros da tabela, não estavam a ir de encontro ao nosso estudo e às expectativas que ambicionávamos alcançar, reduzimos assim para 2, ficando somente o 1º e 2º. Concluímos que o 3º parâmetro, sentido rítmico poderia ser inserido no 1º, dinâmica do movimento. Pois ao usar a dinâmica adequada já estaríamos a explorar o sentido rítmico, para a qualidade de movimento de um determinado exercício, que implica sempre a musicalidade implícita nesse determinado exercício. (Apêndice C)

5 - No fim da observação, todos os dados obtidos foram tratados e demonstrados em gráfico. (Apêndice D)

6 - Nesta fase, surgiu a necessidade de realizar uma caracterização qualitativa de cada aluna. Com o propósito de ir comparando as descrições realizadas posteriormente. Esta caracterização foi elaborada a 4º aula de observação. (Apêndice E)

7 - Ao finalizar a observação, entregámos às alunas uma tabela de registo, onde foi solicitado que colocassem uma imagem e uma sensação associada a cada exercício. (Apêndice F).

8- As respostas surgiram refletidas num gráfico. Foram criadas categorias onde pudéssemos colocar várias dimensões de resposta. (Apêndice G).

#### 9 - Diário de Bordo

Antes e após cada observação foi feito um registo no diário de bordo (Apêndice G) onde se definiu os objetivos gerais e objetivos específicos, assim como uma reflexão. Foram usados os seguintes objetivos: (Apêndice I)

- . Observar a capacidade expressiva da amostra em estudo;
- . Perceber em que nível estava o trabalho técnico da amostra;
- . Observar a relação e estratégias pedagógicas que a professora cooperante utiliza com a turma;
- . Permitir que os alunos se ambientem à presença da estagiária.

#### 10 – Vídeo

Na última aula de observação a estagiária sentiu a necessidade de filmar, pois a mesma era da autoria da professora titular Caroline Chapman e seria a aula a aplicar, juntamente com a temática do estudo no início da leção supervisionada. (Apêndice Q)

#### 2.1.2. Reflexão

Verificamos que os exercícios que revelam mais expressividade nesta turma são o *Battement tendu*, *Battement Jeté* e o *Rond jambe pas terre*. O ganho de confiança nestes exercícios já foi conquistado nos anos anteriores de ensino. No 3º ano já se aprimora as possibilidades de execução dentro do próprio exercício. Logo, as alunas conseguem estar mais disponíveis para explorar a sua apresentação em aula.

Na 4ª aula da fase da observação entregámos a 1ª tabela de registo às alunas. Solicitámos que atribuíssem uma palavra e uma emoção a um exercício da aula, aos que estavam a praticar, já tínhamos esse conhecimento. Ao recolher o mesmo reparámos que havia respostas de 4 categorias, imagem concreta, uso da imagética, uma ação e uma dinâmica. Foi solicitado apenas que mencionassem uma imagem concreta e uma emoção em relação ao exercício, mas ao analisar os dados refletimos e concluímos que seria melhor reformular e adaptar a nossa estratégia no uso do tema que ambicionávamos estudar. Sendo a metodologia que adotámos uma estratégia poderosa para a renovação e adaptação da nossa abordagem. O que ambicionávamos era estender a expressividade a todos os exercícios.

## 2.2. Lecionação supervisionada

2.2.1. 1ª Etapa, estratégias aplicadas – Esta etapa iniciou a 10 Janeiro de 2023.



(Tabela D)

Ao passarmos para a lecionação supervisionada reformulámos a nossa estratégia de aplicação. Iniciamos a aula usando os estímulos que pensámos serem pertinentes. Ressalvamos que a estrutura da aula era a mesma, já conhecíamos os exercícios.

1 - Ao longo das aulas a estagiária foi estimulando as alunas a usufruir e a aplicar os estímulos imagéticos que a própria transmitia. Dando exemplos, o que cada imagem nos permitia imaginar, dando sugestões. Estes estímulos foram pontuais, não obedecendo a uma ordem específica, mas sim a exercícios específicos. Era importante dar liberdade às alunas na escolha da

imagem a utilizar, os estímulos serviram como exemplo e guia de condução para o trabalho que era proposto. Nesta fase surgiram três registos: Registo no diário de bordo (Apêndice I), Plano de aula (Apêndice J) que a estagiária realizou e registo das metáforas utilizadas pela estagiária. (Apêndice K)

2 - Surgiu novamente a necessidade de realizar uma caracterização qualitativa de cada aluna. Com o propósito de ir comparando as descrições realizadas anteriores e posteriores. Esta caracterização foi elaborada a 3º aula de lecionação supervisionada. (Apêndice L)

### *2.2.2 Reflexão*

A nova abordagem utilizada, numa primeira fase de lecionação teve um balanço positivo. Como investigadores sentimo-nos mais abertos ao estímulo e isso refletiu-se no estudo que realizávamos com a turma.

No início houve uma adaptação da estagiária e alunas, fomos recebidos de forma positiva. Como estávamos a trabalhar uma temática sensível que exige uma demonstração de criatividade e expressão, foi necessário criar um ambiente de confiança e disponibilidade do aluno para questionar, aplicar e refletir no que estava a ser solicitado.

A nossa ambição não foi, logo numa primeira abordagem ver resultados imediatos, mas sim ir criando, abrindo um espaço para o gesto expressivo ir surgindo naturalmente.

Por vezes houve questionamento por parte de algumas alunas, algumas dúvidas em relação aos estímulos apresentados (Apêndice K), surgindo a necessidade de simplificar e encontrar novas formas de desenvolver as estratégias, ou quando a estagiária percebia que não estava a ser perceptível para algumas.

Podemos concluir que esta foi uma fase de aprendizagem para ambas as partes, estagiária e alunas, onde o impulso e a vontade de continuar foi ganhando terreno.

### *2.2.3. 2ª Etapa, estratégias aplicadas – Esta fase iniciou a 7 Fevereiro de 2023.*

Após a conclusão da 1ª Etapa foi necessário fazer uma pausa no estudo, as alunas entraram em época de exames. Retomámos após o período de pausa letiva da Páscoa.

1- Nesta nova fase, entregámos às alunas uma tabela vazia, só com o nome dos exercícios. Foi indicado às estudantes que poderiam anotar, seja na aula ou em casa o que cada exercício lhes remetia, de que forma poderiam imaginar determinado estímulo que as ajudasse a exteriorizar ainda mais o seu gesto expressivo. Usando a tabela como um diário de bordo, podendo colocar várias narrações. (Apêndice M)

2- Durante toda a lecionação nesta 2ª fase o foco esteve no estímulo individual de cada aluna. A própria estagiária começou a desenvolver os estímulos de forma mais intuitiva, usando a entoação e colocação da sua voz ao descrever as sensações que as alunas poderiam usar, respiração, musicalidade, o foco no olhar, a imaginação. A aula tornou-se mais orgânica e funcional para ambas as partes, estagiária e alunas.

3 – Este registo de trabalho manteve-se, pois sabíamos que precisaríamos de tempo, de maturação do estudo para as alunas refletirem e filtrarem o que queriam registar nas suas tabelas.

4 - Nesta fase, surgiu novamente a realização de uma caracterização qualitativa de cada aluna. Com o propósito de ir comparando as descrições realizadas anteriores e posteriores. Esta caracterização foi elaborada a 6º aula de lecionação autónoma. (Apêndice O).

#### *2.2.4. Reflexão*

Ao escolher este procedimento procurámos não condicionar as alunas na escolha das metáforas visuais a usar. Quisemos acima de tudo privilegiar a individualização e livre escolha, pois acreditamos e defendemos na nossa conduta como docentes que a individualização artística é o melhor caminho para a aprendizagem.

As alunas mantiveram sempre o interesse no desafio, algumas necessitavam de mais tempo para proceder à sua escolha e esse tempo foi-lhes concebido, dentro do período que tínhamos desenhado para a aula.

Em simultâneo procurámos dar algum apoio, logo nas primeiras duas aulas, estimulando a escolha, exemplificando o exercício, usando a expressividade como ferramenta. Dando o carácter que acreditámos ser de determinado exercício.

Nas restantes aulas, as alunas já se encontravam adaptadas à mecânica da escolha antes de iniciar.

### 2.2.5. 3ª Etapa, estratégias aplicadas – Esta face iniciou a 17 Abril de 2023.

Nesta 3ª fase procurámos obter respostas, com o intuito de perceber o impacto que o estudo teve nas alunas, no seu processo e progresso como estudantes de dança. Elaborámos um inquérito, que procurámos que fosse acessível a todas as alunas, mas pedimos que agora se identificassem, para procurar trabalhar de forma mais profunda e individualizada com cada aluna. Sendo a turma constituída apenas por 8 alunas e tendo nesta fase nós próprias já estabelecido uma relação com as alunas, a tarefa de responder ao inquérito não anónimo tornou-se fácil para estas.

Modelo do questionário entregue às alunas:

## Questionário final de Estágio

**As metáforas visuais como instrumento de expressão artística no processo de aprendizagem da Técnica de Dança Clássica, através do Método Vaganova.**

Na turma do 3º ano A, do Ensino artístico especializado da Escola Artística do Conservatório Nacional.

Escola Superior de Dança

Mestrado de Ensino em Dança - Ana Filipa Tibúrcio (11º Edição) - 2022/2023

3º A - Professora Caroline Chapman

Olá!

Antes de mais quero agradecer-te pela disponibilidade e colaboração prestada ao longo do ano letivo, para realizares as minhas aulas. Permitindo dessa forma que eu concretizasse o meu estudo.

As tuas respostas são confidenciais e, qualquer que seja, será muito importante para o meu trabalho.

Há perguntas que poderás escrever e outras só assinalar.

Mais uma vez realço que todas as tuas respostas são importantes!

Obrigada!

O que entendes por expressividade? \*

Texto de resposta longa

---

A expressividade é algo inato (natural) na bailarina ou pode ser trabalhada? \*

- É natural.
- Pode ser explorada e trabalhada.

Como te sentes quando usas a expressividade para dançar? \*

- Feliz
- Eufórica
- Envergonhada
- Insegura
- Triste
- Outro
- Se respondeste "outro", qual?

Qual? \*

Texto de resposta curta

---

Sentiste que o tom da voz (colocação da voz) da estagiária durante a aula, te ajudou a entender a qualidade do movimento, quando o executavas? \*

- Sim
- Por vezes
- Não

Quando é que sentiste que estavas mais expressiva, durante as aulas lecionadas pela estagiária? \*

- Barra
- Centro
- Allegro
- Em todas

Houve algum estímulo em particular, usado pela estagiária, que te fez mais sentido usar? \*  
(Imagem, sensação, emoção, alteração no tom de voz...)

Texto de resposta longa

Pensas que este tema da expressividade te ajudou como estudante de dança? Justifica. \*

Texto de resposta longa

(Apêndice M) – Modelo de inquérito

### 2.2.6. Reflexão

As respostas obtidas através da tabela de registo individual e o questionário foram bastante pertinentes para obtermos dados que defendessem a veracidade e as conquistas no nosso trabalho e partir para a lecionação partilhada. Como iríamos ajudar a professora titular a preparar as alunas para o exame final, usámos todas as ferramentas conquistadas para enriquecer o nosso estudo.

Mais uma vez as alunas entregaram os seus registos, onde colocaram as suas metáforas visuais ao longo das aulas (2ª fase da lecionação supervisionada) e respostas ao questionário, onde pudemos aperfeiçoar o nosso conhecimento de cada aluna.

Logo numa primeira instância, olhando para os resultados obtidos, conseguimos entender que as alunas entendem a expressividade como uma forma de sentir e de transmitir emoções, falam principalmente na mensagem que transmitem ao observador. Acrescentam ainda a importância da expressividade no prazer que sentem a dançar. As palavras-chave que mais podemos salientar é mensagem e emoção.

Predominantemente defendem que a expressividade pode e deve ser explorada, cerca de 71,4% assumem desta forma a importância que a mesma ganha na sua formação como futuras bailarinas profissionais, refletindo uma consciência de como é um veículo estruturante que pode ser sempre limado e apurado na sua aprendizagem e maturação como artistas.

Em relação à pergunta sobre como se sentem quando utilizam a expressividade, cerca de 42,9% defende que se sente feliz quando utiliza a expressividade em simbiose com o seu trabalho técnico, refletindo uma boa harmonia entre ambos. Encontramos também que 28,6% das alunas descreve a forma como se sente, preferindo não sinalizar uma única emoção, mas sim descrevê-la, salientando como ferramentas a música, orgulho na forma como se apresenta ou mesmo preferindo descrever a imagética que usa.

Procurámos saber se a voz ou a entoação da estagiária ajudou no desafio de usarem a imagética, pois ao construirmos o questionário e refletir sobre a forma sonora como a transmitimos tornou-se pertinente entender se foi eficaz. 100% das alunas confirmou que sim, que foi uma ferramenta eficaz.

Também questionando em que momento as alunas tinham mais consciência da sua expressividade, 100% mencionou durante o trabalho de barra. Acreditamos que essa percentagem ocorre porque o momento da barra, nesta faixa etária e no 3º ano é o momento mais seguro da aula. Pois neste ano são inseridos muitos conteúdos novos, e o trabalho de barra é onde se assimila, aperfeiçoa e se consolida as novas competências, onde é preparado o trabalho de centro. Ao passarmos para o centro, abrangendo os *Allegro*, as alunas encontram-se mais focadas no trabalho técnico, o seu foco torna-se outro, pois ainda estão em adaptação a novas competências. Quando questionamos as alunas se houve algum estímulo em particular que as ajudou ou que lhes tenha feito mais sentido, as respostas foram várias, a que predominou foi o uso da imagem, sentiram que favoreceu o seu trabalho, mas também mencionaram a noção de sensação, que lhes foi transmitido o desafio de sentir o seu movimento.

No fim, ao questionarmos se sentiram que a temática e as estratégias as ajudaram a maioria das alunas revelou leveza, ou seja, sentiram-se mais leves e com prazer e paixão quando dançam.

(Apêndice N)

## 2.3. Lecionação Partilhada e estratégias aplicadas



(Figura E)

### 2.3.1. Desenvolvimento da lecionação partilhada

Esta nova fase de lecionação partilhada surgiu após a lecionação supervisionada pois foi necessário este ajuste, tendo em conta a calendarização da EDCN em relação aos exames que realiza na disciplina de TDC. Excecionalmente este ano letivo a 1ª avaliação de exame foi realizada semestralmente e a última no fim do ano letivo. Nos anos interiores a 2022/2023 eram realizados 3 exames por cada período escolar.

Esta mudança de estrutura de estudo não interferiu no trabalho da estagiária, pois verificou-se na primeira reunião com a escola que ela já tinha uma vasta experiência em ensino de TDC.

Nesta fase, surgiu novamente a realização de uma caracterização qualitativa de cada aluna. Com o propósito de ir comparando as descrições realizadas anteriores e posteriores. Esta caracterização foi elaborada a 6ª aula de lecionação partilhada (Apêndice P).

Após ter finalizado a lecionação supervisionada a turma começou a preparar-se para o exame de final de ano. Mais uma vez, a professora titular estruturou a sua aula e manteve-a durante as 8h de lecionação partilhada e até ao dia do exame. Após termos analisado os dados conquistados na lecionação anterior e com as respostas dadas pelas alunas, começámos por definir como poderíamos ajudar a professora titular na preparação das alunas.

### *2.3.2. Objetivos gerais e específicos*

Objetivos Gerais:

- Auxiliar a professora titular no reforço das correções técnicas da aula de exame final;
- Incidir no uso da expressividade através da imagética;
- Tendo como base os dados já adquiridos sobre a forma que cada aluna usa a sua imagética, utilizar e reforçar.

Objetivos Específicos:

No decorrer da lecionação partilhada assistimos à construção da aula de exame, demos espaço para a professora titular ensinar a estrutura dos exercícios às alunas, acompanhando e auxiliando as alunas com as correções técnicas necessárias, usando por vezes, de forma personalizada o que as alunas registaram nas suas tabelas. Numa primeira fase, durante 2 aulas, demos mais tempo às correções de pormenores técnicos, pois era nessa fase que a professora titular estava.

Posteriormente, quando as alunas já se encontravam mais adaptadas à estrutura da aula, podemos, em parceria com a professora titular, incidir na expressividade, dando estímulos, dando indicações precisas, desafiando e explorando toda a composição dos exercícios. Relembrando e reforçando, individualizando, como cada aluna usava as metáforas visuais nos exercícios. Nesta fase, já era notória uma excelente evolução em dois parâmetros, tecnicamente as alunas já se encontravam mais fortes, mais estruturadas oferecendo um gesto expressivo muito mais apurado e fluido.

## **2.4. - Colaboração em outras atividades escolares com a escola de acolhimento**

### *2.4.1. Desenvolvimento da colaboração em outras atividades*

No dia 11 de Abril iniciámos a nossa colaboração com a escola cooperante. Anualmente a EDCN agenda audições, onde jovens entre os 10 e os 17 anos podem prestar provas com a intenção de ingressar na mesma. As vagas são limitadas e estes jovens são presentes a um Júri, Professor e diretor artístico José Luís Vieira, professora e coordenadora de curso Liliana Mendonça e professora Catarina Moreira que comprovam as competências dos candidatos, para frequentar a EDCN. (Anexo G)

Foi proposto à estagiária que acompanhasse os jovens inscritos, neste caso, para o 1º ano/5º, ano do ensino artístico especializado. Dando apoio à direção, organizando e orientando estes candidatos na sua entrada no edifício e nos estúdios para onde se devem dirigir.

Durante este acompanhamento, foi dada a oportunidade à estagiária de assistir à audição e observar os critérios que a escola seleciona para permitir a entrada dos candidatos. Foi possível observar dois grupos, cada grupo era composto por 15 alunos, na sua totalidade 27 meninas e 3 rapazes.

Foi observado, pelo júri, a postura dos alunos, alongamentos e amplitude de pé, um a um. Alguns exercícios para observar a sua musicalidade e coordenação.

A maioria destes alunos foram selecionados para a segunda fase da prova, dia 12 de Abril. A maioria dos candidatos selecionados foi do segundo grupo que se apresentou, revelando-se com mais competências para a formação na EDCN.

A escola avalia a postura do aluno, flexibilidade, musicalidade e coordenação. Estes critérios são pontuados por cada elemento do júri e após a sessão haverá uma média na pontuação que coloca os alunos de forma decrescente, na pauta. Foram abertas 30 vagas para o ingresso no 1º ano, mas nem sempre as vagas são totalmente preenchidas, depende da pontuação atribuída. (Apêndice 13)

#### 2.4.2. - Reflexão

O que podemos descrever na nossa reflexão à cerca deste momento, é através do uso do nosso tema, pois a nossa observação privilegiou bastante, através do que já tínhamos estudado e apurado, ao longo do estudo. O que se revelou bastante útil, pois já tínhamos ganho um novo olhar sobre jovens que aspira ser bailarinos e desenvolver o seu crescimento através do ensino desta arte, que é a dança.

Podemos concluir que são crianças bastante motivadas, expressivas, concentradas e empenhadas. Algumas naturalmente mais tímidas, revelando mais insegurança, mas na sua maioria são crianças determinadas com a escolha que fizeram. Características que se tornam preciosas no desenvolvimento da arte da dança, logo no seu ingresso na escola. Acreditamos que nestas idades o apelo à imaginação e a estímulos lúdicos são importantíssimos. Foi bastante visível, quando a professora que estava presente a guiar os alunos nos exercícios oferecia o uso da imagética, por exemplo “agora vamos apanhar o avião!”, “Estamos felizes, estamos de férias!”, “Vamos passear em Nova Iorque!”, todos sorriam e assim que iniciavam o movimento foi bastante notório o efeito do estímulo.

## REFLEXÕES FINAIS

Podemos concluir que a expressividade na técnica de dança clássica é uma arte que transcende a pura execução técnica dos movimentos. É parte integrante do bailarino, não podemos dissociar a técnica da expressão, ela fica enriquecida com o aprimoramento da expressividade. Levando a expressão humana, o gesto a um nível mais apurado e enriquecido. No caso da dança clássica é através de uma combinação harmoniosa de movimentos precisos, virtuosos e apaixonantes que se eleva esta arte a uma expressão única da alma humana.

Este gesto é construído e apurado em vários domínios, o técnico, conexão emocional com a música, história e público. Esta junção, técnica e emoção, eleva a dança a uma forma de arte que pode evocar uma ampla gama de sensações e significados. Cada bailarino traz consigo experiências, personalidade e perspectivas do mundo que o rodeia e é nessa singularidade que dá vida a uma personagem, é através do movimento que nos transmite uma história dotada de uma autenticidade única, acrescentando camadas de profundidade e nuances individuais à própria narrativa.

Para alcançarmos este nível de expressividade na dança clássica, é importante que um bailarino durante a sua formação desenvolva uma forte ligação entre o seu corpo e mente. Defendemos que esta conexão esteja sempre presente em toda a formação do estudante de dança e aspirante a bailarino profissional, pois acreditamos que é uma jornada infinita. Este processo não é imediato, mas sim uma aprendizagem que se vai aprimorando com o crescimento do jovem e a sua descoberta pessoal, tornando-se um gesto expressivo mais amadurecido à medida que o jovem artista evolui.

Assumimos que o estudante de dança clássica deverá, numa primeira instância, dominar o vocabulário base da TDC, para conseguir encontrar a sua própria liberdade de expressão dentro dos padrões que encontramos nesta técnica. É desejável que aprenda a interpretar a música, com o intuito de revelar a essência do movimento, onde envolve entender a dinâmica, estrutura e principalmente a expressão emocional que ela evoca. A narrativa torna-se importante na execução dos movimentos, pois através dela surge uma conexão emocional do aluno com quem observa, assim como a sua expressão facial e linguagem corporal que torna a mensagem mais envolvente. Acreditamos que é através da individualidade que ajudamos os estudantes de dança a construir uma expressividade mais completa e única, pois cada bailarino é único e ao respeitarmos a sua forma de se expressar estamos a dar espaço para a sua individualidade expressiva ser a sua ferramenta mais poderosa. Também acreditamos que através da improvisação e experimentação o aluno se conecta com mais profundidade com a sua própria expressividade, descobrindo um caminho e uma forma de revelar a sua expressão artísticas quando se move.

Ao usarmos as metáforas visuais como ferramenta para a expressividade artística no estudante de TDC, podemos usar imagens, símbolos e elementos visuais para transmitir significados complexos e abstratos.

As imagens são uma linguagem universal compreendida por diferentes culturas e origens e vai muito além do que a uma descrição literal poderá alcançar. Uma única imagem pode revelar uma série de sentimentos, conceitos ou padrões. Ao utilizar apenas alguns elementos visuais essenciais/chave, as metáforas visuais eliminam o excesso de informações, tornando a mensagem mais clara e facilmente compreensível.

Acreditamos que através deste estudo podemos concluir que são ferramentas valiosas para transmitir emoções e explorar temas complexos. Ao usar as metáforas visuais para potenciar a nossa expressividade artística, enriquecemos a nossa compreensão do mundo e das mensagens que podemos receber e retribuir. Através deste trabalho esperamos ter tornado os alunos em estudo, mais atentos e sensíveis ao uso de gestos mais subtis que a linguagem silenciosa das imagens nos oferece.

Na faixa etária que trabalhamos encontramos estudantes numa fase importante do seu desenvolvimento artístico. Estão a aprender novas técnicas de dança, várias linguagens, onde a expressão emocional está implícita. Ao reforçarmos o estudo da expressividade na aula de TDC estamos a ajudar a sua forma de comunicação artística. Tentámos inspirar estas jovens a usar o seu gesto de expressão cada vez que dançam.

A aprendizagem de um estudante de dança é longa, com a duração de 8 anos de treino, o que ambicionámos com este estudo foi inspirar e deixar algumas ferramentas para que o grupo possa usar ao longo do seu caminho. Pois é um tema extenso que deverá usar estratégias adequadas a cada altura do desenvolvimento do estudante de dança.

Acreditamos que conseguimos despoletar a autoexpressão do jovem estudante, influenciado a sua forma de se expressar criativamente por meio da arte. Confiança nas suas habilidades para usufruir das várias formas e estilos artísticos. Motivação para dedicar tempo e esforço ao seu desenvolvimento e por fim uma identificação artística, onde se conhece e desenvolve o seu estilo artístico baseado na autenticidade.

Os resultados observados com este estudo são generalizáveis, uma vez que a amostra com a qual se trabalhou foi de apenas 8 alunas. No entanto a especificidade de cada aluno foi-se tornando cada vez mais consistente e visível, nesta faixa etária foi importante esse fator. Mas sentimos que esta temática poderá ser desenvolvida em várias faixas etárias e níveis de TDC. A utilização da imagem como recurso no trabalho da expressividade do aluno oferece-nos um leque de possíveis estratégias no desenvolvimento dos nossos futuros bailarinos. Se o estudo tivesse continuidade, seria interessante incidir logo no 1º ano do EAE, onde os alunos estão totalmente receptivos a estímulos criativos com forte imaginação e motivação.

## BIBLIOGRAFIA

- A Escola – EDCN – Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional. (n.d.). Retrieved April 24, 2023, from <https://edcn.pt/pt-pt/escola/>
- Agrrippina Vaganova. (1969). *Basic principles of classical ballet Russian ballet technique: incorporating all the material from the fourth Russian edition*.
- Amaral, V. L. (2007). Aula 5. Em *A Psicologia da Adolescência*. UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Arthur Vianna Ferreira, & Marcio Bernardino Sirino. (2020). *Experiências e reflexões sobre a pedagogia e o social*. Pimenta Cultural.
- Batista, T. P. (2019). O Diário de Bordo: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica. *Revista Insignare Scientia - RIS*, 2(3), 287–293. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2019v2i3.11209>
- Beaumont, C. W., & Idzikowski, S. (2012). *The Cecchetti Method of Classical Ballet*. Courier Corporation.
- Bläsing, B., Puttke, M., & Schack, T. (2019). *The neurocognition of dance: mind, movement and motor skills*. Routledge.
- Bauman, C., & Carvalho, J. (2005). Técnica e expressividade: Análise fenomenológica do corpo na dança. *Motricidade*, vol. 1, 62-70.
- Bournonville, A. (1979). *My Theatre Life*. Middletown, Conn.: Wesleyan University Press.
- P. (1992). The Conscience of Dance. *RSA Journal*, 140(5433), 691–700. <https://www.jstor.org/stable/41375960>
- Bruhn, E., & Moore, L. (1961). *Bournonville and Ballet Technique*: A. & C. Black. Castelo, T., & Moreira, V. (2014). A Lente da Fenomenologia de Merleau-Ponty para a Psicopatologia Cultural. 30(2), 205–212. <https://doi.org/10.1590/s0102-37722014000200010>
- Cd, B., & Jg, C. (n.d.). *Técnica e expressividade: Análise fenomenológica do corpo na dança*. Retrieved August 4, 2023, from [https://www.revistamotricidade.com/arquivo/2005\\_vol1\\_n1/v1n1a08.pdf](https://www.revistamotricidade.com/arquivo/2005_vol1_n1/v1n1a08.pdf).
- Clara Pereira Coutinho. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Leya.
- Coppi, M., Fialho, I., & Cid, M. (2022). Recolha de evidências de validade na construção de um instrumento de avaliação da literacia científica. *Dspace.uevora.pt*. <https://doi.org/10.48528/tr7a-j538>.
- Correa, B., Everton Bittar Oliveira, Brauer, G., & Pavel Vladimirovich Pashkin. (2022). *Training and Conditioning for MMA*. Human Kinetics.
- Dewey, J. (2010). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. General Books.
- Dixson, A. D., Celia Rousseau Anderson, & Donner, J. K. (2017). *Critical Race Theory in Education*. Routledge is.
- Eliza Gaynor Minden. (2007). *The Ballet Companion*. Simon and Schuster. G. (1950). *Report 1950*.
- Esther Elsa Botha. (2006). *Where Dance and Drama Meet Again. Expressive body in life, art & therapy*. (2002). Kingsley.
- Fernandes, C., Evola, V., & Ribeiro, C. (2022). *Dance Data, Cognition, and Multimodal*
- Ferreira, E. C. (2010). O uso dos audiovisuais como recurso didático.
- Franklin, E. (2012). *Dynamic Alignment Through Imagery*. Human Kinetics.

- Franklin, E. N. (2013). *Dance imagery for technique and performance*. Human Kinetics.
- Fleith, D. S. (2010). *Teacher and Student Perceptions of Creativity in the Classroom Environment*. Roeper Review.
- Gillard, G., Kemmis, S., & Bartlett, L. (1984). Collaboration Between Two Universities In Course Development. *Higher Education Research & Development*, 3(1), 71–79. <https://doi.org/10.1080/0729436840030106>
- Gradwohl, R., Flávia, F., Lopes, P., & José Da Costa, F. (n.d.). *O PERFIL DO BOM PROFESSOR DE CONTABILIDADE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DE ALUNOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO*. Retrieved April 3, 2023, from <https://congressosp.fipecafi.org/anais/artigos92009/45.pdf>
- HISTÓRIA DA DANÇA: PROCESSO EVOLUTIVO DA ARTE CORPORAL*. (n.d.). <https://core.ac.uk/download/pdf/222810709.pdf>.
- Hopper, L. S., Weidemann, A. L., & Karin, J. (2018). *The inherent movement variability underlying classical ballet technique and the expertise of a dancer*. *Research in Dance Education*, 19(3), 229–239. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1420156>
- Ismaily, P. A. G. M. (2013, November 13). *De Vaganova a Bournonville : a interdisciplinaridade entre as aulas de Técnica de Dança Clássica, Repertório Clássico e Oficina Coreográfica - 7o ano da Escola de Dança do Conservatório Nacional*. Repositorio.ipl.pt. <http://hdl.handle.net/10400.21/3743>.
- Istvan Balyi, Way, R., & Higgs, C. (2013). *Long-Term Athlete Development*. Human Kinetics.
- Jenefer Robinson. (2005). *Deeper than Reason: Emotion and its Role in Literature, Music, and Art*. Oxford University Press -04-07.
- José Carlos Miguel, Cunha, G., Ana Paula Cordeiro, Laís Marques Barbosa, de, N., Felício, E., Fernanda Gonçalves Gomes, Pacchioni, L., Regina, C., Emerson, Miriam Pires Borges, Callejon, S., Francisco, Raquel, Antonio, D., Rodrigo Martins Bersi, Pereira, E., Chiari, C., & Lopes, M. (2021). *Educação de jovens e adultos*. Editora Oficina Universitária.
- Knapp, P. D. (2022, December 1). *Rethinking traditional modes of teaching and learning classical dance using optimal theory with the students of the 2nd cycle dance course at PALLC° - Performing Arts School & Conservatory*. Repositorio.ipl.pt. <http://hdl.handle.net/10400.21/15198>
- Kipke, M. D., National Research Council (U.S.) Forum On Adolescence, & National Research Council (U.S.). Board On Children, Youth, And Families. (1999). *Adolescent development and the biology of puberty: summary of a workshop on new research*. National Academy Press.
- Koff, S. R. (2021). *Dance Education*. Bloomsbury Publishing.
- Leite, M. M. de O. (2013, October 23). *Expressividade e expressão nas aulas de Técnica de Dança Clássica*. Repositorio.ipl.pt. <http://hdl.handle.net/10400.21/3736>
- Lovatt, P. (2018). *Dance Psychology*.
- Muska Mosston, & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education*. Macmillan.
- Maciel, O., Nunes, A., & Claudino, S. (2014). Recurso ao inquérito por questionário na avaliação do papel das Tecnologias de Informação Geográfica no ensino de Geografia. *GOT - Geography and Spatial Journal*, 6, 153–177. <https://doi.org/10.17127/got/2014.6.010>
- Malina Robert M, Bouchard, C., & Oded Bar-Or. (2004). *Growth, maturation, and physical activity*. Champaign [Etc.] Human Kinetics Cop.
- Meece, J. (2007). *Child and Adolescent Development for Educators*.
- Melhem, J., Melo, A., Telma, A., Andrea Bier Serafim, Andréa Lourdes Ribeiro, de, A., Eneide, A., Renata, C., Celso, Vaz, C., Dan, Gomes, S., Cynthia Luz Yurgel, Aparecida, D., Livingstone,

- D., Érico Tadeu Xavier, Garuti, A., Obersteiner, G., Giovanna Tavares Ferreira, & Henrique Barbosa Bethoven. (2022). *EDUCAÇÃO E ENSINO EM DIFERENTES CONTEXTOS: Diálogo entre Saberes e Práticas – Volume 1*. Editora BAGAI.
- Muñoz-López, A., Redha Tair, & Borja Sañudo. (2021). *Resistance Training Methods*. Springer Nature.
- Nagarajan, S. K., & Mohanasundaram, R. (2020). *Innovations and technologies for soft skill development and learning*. IGI Global.
- Neiva, K. M. C., de Abreu, M. M., & Ribas, T. P. (2004). Adolescência: facilitando a aceitação do novo esquema corporal e das novas formas de pensamento. *Psic: Revista Da Vetor Editora*, 5(2), 56–64. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-73142004000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142004000200008)
- Parviainen, J. (2002). Bodily Knowledge: Epistemological Reflections on Dance. *Dance Research Journal*, 34(1), 11. <https://doi.org/10.2307/1478130>
- Pawlick, C. E. (2022). *VAGANOVA TODAY: the preservation of pedagogical tradition*. Univ Of Florida Press.
- Pelka, O., Koitka, S., Rückert, J., Nensa, F., & Friedrich, C. M. (2018). Radiology Objects in COntext (ROCO): A Multimodal Image Dataset. *Intravascular Imaging and Computer Assisted Stenting and Large-Scale Annotation of Biomedical Data and Expert Label Synthesis*, 180–189. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-01364-6\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-030-01364-6_20).
- Pereira Marques, B., Alves, D., Surdi, César, A., Grunennvaldt, T., & Kunz, J. (n.d.). Retrieved August 4, 2023, from <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115325713013.pdf>
- Piai, M. A. L. (2021). Da Impulsão à Expressividade: Uma Análise da Expressividade Artística a Partir da Filosofia Deweyana. *Revista Apotheke*, 7(2). <https://doi.org/10.5965/24471267722021079>.
- Sá, E. (2018). *Como Fazer uma investigação*. Mário Brito Publicações.
- Salosaari, P. (2001). *Multiple embodiment in classical ballet : educating the dancer as an agent of change in the cultural evolution of ballet*. Theatre Academy.
- Sampaio, F. (2013). A DANÇA CONTEMPORÂNEA EM FOCO: A IILUMINAÇÃO COMO CO-AUTORA DA CENA. *Repositorio.ufba.br*. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/8161>.
- Santiago, A. H. X. (2016). Metodologias de ensino da dança na educação física: um estudo comparativo. *Repositorio.ufc.br*. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/35943>.
- Souza, M. A. da C. (2019). A dança popular no processo de formação do bailarino clássico e contemporâneo: estudo sobre a escola do teatro Bolshoi. *Www.repository.utl.pt*. <http://hdl.handle.net/10400.5/19570>.
- Schwartzberg, A. Z., & International Society For Adolescent Psychiatry. (1998). *The adolescent in turmoil*. Praeger.
- Stroud, S. R. (2011). *John Dewey and the artful life : pragmatism, aesthetics, and morality*. University Press.
- Wait, N. (2023). *Improvised Dance*. Taylor & Francis.
- Windell, J. (1999). *Six Steps to an Emotionally Intelligent Teenager*. Wiley.
- Whittier, C. (2017). *Creative Ballet Teaching*. Routledge.
- Whittier, C. (2017). *Creative Ballet Teaching*. Routledge.
- Xarez, L. (2018). *Treino em Dança: Questões Pouco Frequentes*. FMH Edições.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Consentimento

### CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

O presente estudo surge no âmbito de um relatório de estágio a decorrer na Escola de Dança do Conservatório Nacional. Este estudo incide sobre **“As metáforas visuais como instrumento de expressão artística no processo de aprendizagem da Técnica de Dança Clássica”**.

O estudo é coordenado pela Doutora Professora Isabel Duarte, com o e-mail: [iduarte@esd.ipl.pt](mailto:iduarte@esd.ipl.pt), que poderá contactar caso deseje colocar uma dúvida ou partilhar algum comentário. A participação do seu educando será muito valorizada, consiste em praticar as aulas lecionadas pela estagiária, captação de vídeo e resposta a inquéritos ou outros registos. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo. A participação neste estudo é estritamente voluntária: pode escolher que o seu educando participe ou não participe. Se escolher participar, pode interromper a participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. Para além de voluntária, a participação é confidencial, somente o investigador/professor saberá qual o questionário de cada aluno. Os dados destinam-se apenas contribuir para um conhecimento mais eficaz de cada aluno e nenhuma resposta será reportada individualmente. Face a estas informações, por favor indique se aceita participar no estudo. Se aceita participar, por favor assinale em baixo, e identifique-se. O preenchimento do questionário presume que compreendeu e que aceita as condições do presente estudo, consentindo participar.

Consinto \_\_\_\_\_

Não consinto \_\_\_\_\_

Aluna \_\_\_\_\_

Encarregado de Educação \_\_\_\_\_

Ana Filipa Tibúrcio

Aluna do 2º ano (11º Edição) do Mestrado de Ensino em Dança - ESD

APÊNDICE B – Tabela de observação I – Utilizada na 1ª fase da observação a 25 Outubro de 2023.

Tabela de Observação	1 - Dinâmica do movimento Dinâmica adequada ao exercício								2 - Resposta emocional - Expressiva Capacidade do aluno transmitir uma emoção através do movimento								3 - Sentido Rítmico Alia o seu movimento à musicalidade do exercício							
BARRA	BARRA								BARRA								BARRA							
Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Demi Plié																								
Battements Tendus																								
Battements Glisses e Jeté																								
Rond Jambe pas terre																								
Battements Fondus																								
Grand rond Jambe en l'air																								
Battements Frappes																								
Adage																								
Petit Battements																								
Grand Battements																								
CENTRO	CENTRO								CENTRO								CENTRO							
Ports de Bras																								
Battements Tendus																								
Battements Glisses e Jeté																								
Rond Jambe pas terre																								
Battements Fondus																								
Battements Frappes																								
Petit Battement																								
Grand rond Jambe en l'air																								
Pirouettes en Dehors																								
Pirouettes en Dedans																								
Grand Battements																								
Adage																								
Petit Allegro																								
Medio Allegro																								
Grand Allegro																								
Legenda: R - Revela; NR - Não	Legenda: R - Revela; NR - Não revela								Legenda: R - Revela; NR - Não revela								Legenda: R - Revela; NR - Não revela							

APÊNDICE C - Tabela de observação II – Utilizada na 2ª fase da observação a 29 Novembro de 2023.

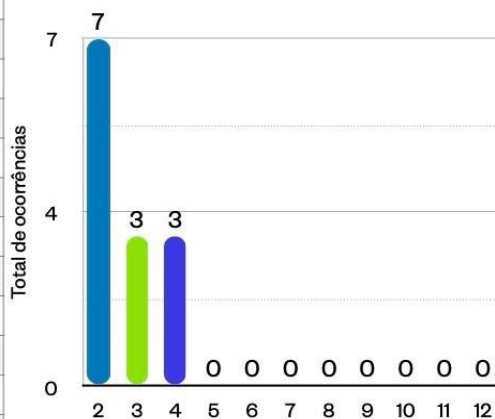
Grelha de Observação	1 - Dinâmica de Movimento Dinâmica adequada ao movimento								2 - Resposta emocional - Expressiva Capacidade do aluno transmitir uma emoção através do movimento							
Legenda: R - Revela; NR - Não revela	BARRA								BARRA							
Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Demi Plié																
Battements Tendus																
Battements Glisses e Jeté																
Rond Jambe pas terre																
Battements Fondus																
Grand rond Jambe en l'air																
Battements Frappes																
Adage																
Petit Battements																
Grand Battements																
									<b>CENTRO</b>							
Ports de Bras																
Battements Tendus																
Battements Glisses e Jeté																
Rond Jambe pas terre																
Battements Fondus																
Battements Frappes																
Petit Battement																
Grand rond Jambe en l'air																
Pirouettes en Dehors																
Pirouettes en Dedans																
Grand Battements																
Adage																
Petit Allegro																
Medio Allegro																
Grand Allegro																

APÊNDICE D – Gráfico: Resultados da observação estruturada.

Neste parâmetro procurámos

**Parâmetro 1 - Dinamica do movimento**

Exercícios	Revela	Releva por vezes	Não Revela
<i>Pliés</i>	5	1	2
<i>Battement tendu</i>	4	2	2
<i>Battement Glissé Jete</i>	4	2	2
<i>Rond Jambe pas terre</i>	5	2	1
<i>Battement Fondu</i>	3	3	2
<i>Grand rond Jambe en l'air</i>	2	3	3
<i>Battement Frappe</i>	1	3	4
<i>Adage</i>	4	2	1
<i>Grand Battement</i>	1	3	4
<i>Adage</i>	4	3	1
<i>Battement tendu</i>	4	3	1
<i>Battement Glissé Jete</i>	4	3	1
<i>Rond Jambe pas terre</i>	3	3	2
<i>Battement Fondu</i>	4	2	2
<i>Pirouette en dehor</i>	6	1	1
<i>Pirouette en dedan</i>	6	1	1
<i>Grand Battement</i>	5	1	2
<i>Petit Allegro</i>	2	3	3
<i>Médio Allegro</i>	2	3	3
<i>Grand Allegro</i>	1	3	4
<i>Reverence</i>	4	3	1



**Total de ocorrências**

2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
7	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0

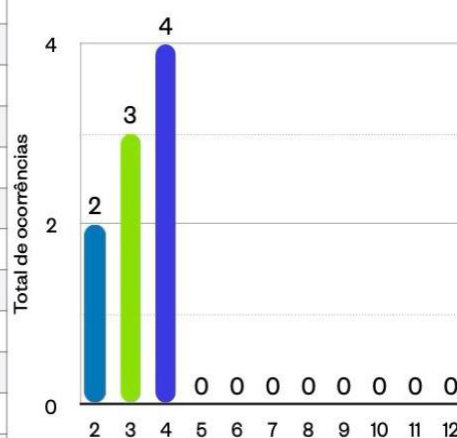
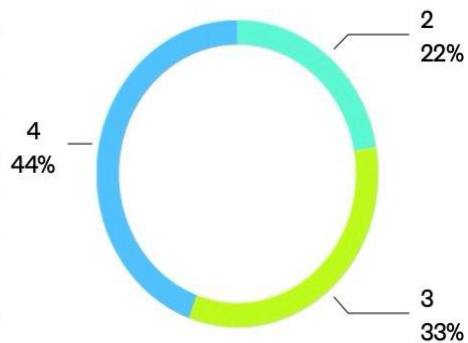
A dinâmica do movimento que se reflete neste gráfico, refere-se à maneira como os elementos físicos do movimento, como força, tempo, espaço e energia, são usados para criar e expressar diferentes qualidades e características.

A dinâmica do movimento na dança é uma parte fundamental, pois é o que dá vida e emoção aos exercícios e à interpretação dos bailarinos.

**Parâmetro 2 - Resposta emocional**

Exercícios	Revela	Releva por vezes	Não Revela
<i>Pliés</i>	6	1	1
<i>Battement tendu</i>	3	2	3
<i>Battement Glissé Jete</i>	4	2	2
<i>Rond Jambe pas terre</i>	6	3	2
<i>Battement Fondu</i>	4	3	1
<i>Grand rond Jambe en l'air</i>	6	1	1
<i>Battement Frappe</i>	1	3	4
<i>Adage</i>	6	1	1
<i>Grand Battement</i>	4	3	1
<i>Adage</i>	6	1	1
<i>Battement tendu</i>	3	2	1
<i>Battement Glissé Jete</i>	4	3	1
<i>Rond Jambe pas terre</i>	6	2	1
<i>Battement Fondu</i>	4	3	1
<i>Pirouette en dehor</i>	2	3	3
<i>Pirouette en dedan</i>	2	3	3
<i>Grand Battement</i>	4	3	1
<i>Petit Allegro</i>	1	3	4
<i>Médio Allegro</i>	1	3	4
<i>Grand Allegro</i>	1	3	4
<i>Reverence</i>	4	3	1

**Frequência das somas lançadas**



**Total de ocorrências**

2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	3	4	0	0	0	0	0	0	0	0

A dança é uma forma de arte bastante emotiva e muitas vezes tem o poder de evocar uma série de sentimentos e reações nas pessoas.

Nesta observação procurámos visualizar a forma como os alunos experiênciam e expressam as suas emoções durante os exercícios.

## APÊNDICE E – 1ª Caracterização das alunas – Observação estruturada

Ao longo do estágio foram realizadas uma descrição e caracterização do trabalho das alunas. Estas caracterizações foram realizadas cronologicamente e tornaram-se pertinente para aferir o trabalho em progresso de cada uma das participantes.

# 1ª Caracterização das alunas Observação

<b>Aluna 1</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● A aluna revela alguma rigidez na execução dos exercícios, principalmente naqueles que exigem uma dinâmica mais suave.</li><li>● Pouca expressividade corporal e ainda não domina o carácter dos exercícios. Revela um comportamento tenso durante a aula.</li></ul>	<b>Aluna 2</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● A aluna revela um comportamento muito dependente do feedback da professora. Descoordenação a nível de braços aliados aos movimentos das pernas.</li><li>● Revela noção de expressividade, mas aluna pouco atenta.</li></ul>	<b>Aluna 3</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Aluna autónoma no trabalho que realiza. Recebe bem o feedback da professora e coloca com alguma rapidez em prática.</li><li>● Revela alguma expressividade no decorrer da aula, mas comportando alguma tensão.</li></ul>	<b>Aluna 4</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Aluna nova na EDCN. Ainda em adaptação aos conteúdos que estão a ser trabalhados.</li></ul> <p>Ainda muito insegura na sua relação com a professora e colegas.</p>	<b>Aluna 5</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Aluna com bom domínio técnico. Revela algum rigidez nos exercícios de Allegro, revelando tensão.</li><li>● Aluna com facilidade expressiva, na maioria dos exercícios.</li></ul>
<b>Aluna 6</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● A aluna revela um excelente domínio técnico. É segura na execução dos exercícios solicitados. Atenta aos pormenores de cada um,</li><li>● Muito bom domínio expressivo. Preenche toda a frase musical com o seu movimento.</li></ul>	<b>Aluna 7</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Aluna com um bom trabalho técnico. Concentração e coordenação. Mas ainda muito insegura em relação ao seu desempenho na aula.</li><li>● Necessita de acreditar em si própria e deixar fluir a sua criatividade.</li></ul>	<b>Aluna 8</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Bom desempenho técnico, necessita de melhorar a sua força. É uma aluna hipermóvel, necessita de adquirir estrutura para evoluir cada vez mais no trabalho diário.</li><li>● Excelente capacidade expressiva.</li></ul>		

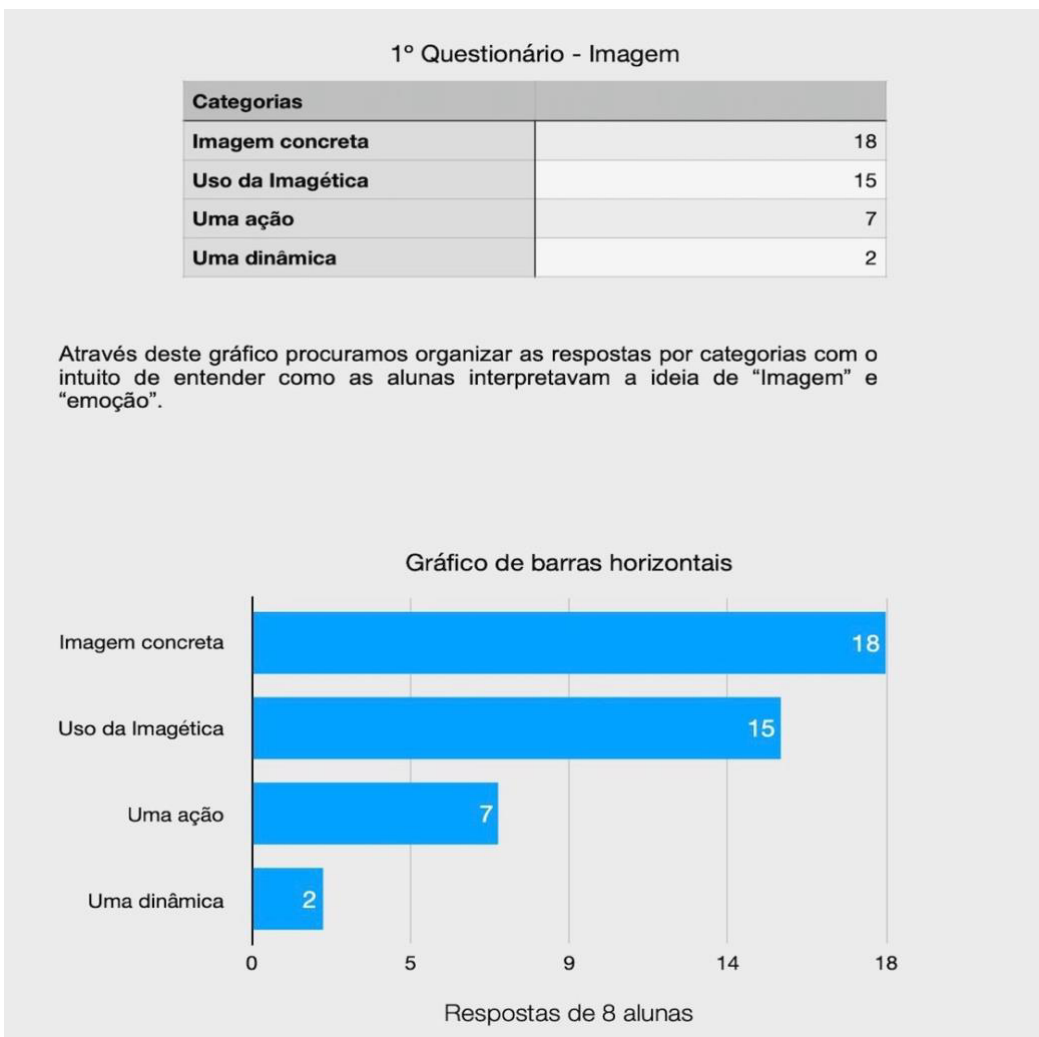
A 1ª Caracterização foi realizada na 4ª aula da fase de observação, a 29 Novembro, 2022.

APÊNDICE F – Registo de respostas dadas pelas alunas

<b>Exercícios</b>	<b>Imagem</b>	<b>Emoção</b>
<b>Pliés</b>	Mar; Rio; Ondas do lago; Balão; Triângulo	Calmanete; Calma; Felicidade; Sinto-me a derreter; Sono; Delicadeza
<b>Battement Tendü</b>	Árvore; Submarino; Cavar um buraco; Empurrar; Esticar	Dor; interesse; Satisfação; Longa; Energia; Coordenação
<b>Battement Glissé/Jeté</b>	Ligado, Estação de metro; Flecha	Apreço; Diversão; Longa; Rígor; Força
<b>Rond jambe à terre</b>	Relógio; Peixe que salta; Sol; Nunca pára, Espreguiçar	Esticar; Calma; Entusiasmo; Sofrimento; Extensão
<b>Battement Fondu</b>	Ligado; Derretido; Linha; Dobrar; Deslizar	Dobrar; Encantamento; Seriedade; Sinto-me um gato; Alongamento.
<b>Battement Frappé</b>	Tesoura; Ramos das árvores; Tambor; Bater rápido; Bater	Alegre; Satisfação; Alegria; Concentrada; Diversão.
<b>Rond jambe L`air</b>	Carrossel, planta; Compasso; Compasso; Triângulo	Calma; Apreço; Concentração; Lento; Dor; Extensão
<b>Petit Battement</b>	Periquito; Bater; Relógio; Fogo artifício;	Rápido; Ansiedade; Animação; Concentração; Felicidade; Alegria
<b>Adagio</b>	Caracol; Montanha; Contemporâneo; Linha Reta	Lento/dor; Ansiedade; Dor; Depressão; Arrependimento, Dor
<b>Grand Battement</b>	Moinho; Baloíço; Marionetas, Explosão	Concentração; Descontração; Alívio; Energia; Livre
<b>Port de Bras</b>	Vento; Bailarina; Extensão	Calmo; Leveza; Expressiva; Alongamento; Satisfação; Delicadeza
<b>Adagio (Centro)</b>	Equilíbrio; Ligado; Linha Reta	Ansiedade; Sofrimento; Dor; Força

<b>Pirouettes</b>	Roda; Pião; Rodar; Cilindro	Satisfatório; Triunfo; Equilíbrio; Tontura; Sinto que estou a voar; Diversão
<b>Allegro (Petit sautés)</b>	Afundar; Mola; Voar; Passinhos pequenos; Gota de água	Apreço; Ansiedade; Dificuldade; Energia, Sem fôlego;
<b>Allegro II (Grand Sauté)</b>	Afundar; Mola; Flutuar; Alguém a segurar; Rodar	Alegre; Desespero; Desprendimento; Falta de ar; Energia.
<b>Reverence</b>	Areia; Perna; Alongamento; Realeza; Respeito	Calmante; Alegria; Alívio; Porto seguro; Satisfação; Agradecida

APÊNDICE G – Gráfico: Resultados da tabela entregue às alunas



Foi entregue às alunas uma tabela de registo, solicitando que colocassem uma imagem e uma sensação associada a cada exercício.

Através dos dados obtidos, conseguimos perceber que existem 4 parâmetros que dominavam a ideia de "imagem":

- . 18 respostas surgiram como uma imagem concreta, representação visual clara e específica de um objeto, pessoa, lugar ou conceito;
- . 15 caracterizavam o uso da imagética, capacidade mental de criar imagens vívidas e detalhadas na mente;
- . 7 revelaram-se como uma ação, descrição ou a visualização de uma atividade;
- . Por último encontrámos duas respostas que refletiram uma dinâmica, significando que há uma sensação de atividade, fluxo e progressão na ação.

APÊNDICE H – Registo do diário de bordo – Observação estruturada

<b>22 e 29 Novembro, 2022 (3 horas)</b>	
<b>Objetivos gerais</b>	. Anotação e compreensão dos conteúdos
<b>Objetivo específicos</b>	<p>. Nesta fase de observação, onde já se percebe o trabalho de cada aluna, iniciamos a anotação da estrutura da aula, os elementos predominantes para o estudo em questão, onde seria pertinente intervir.</p> <p>. As alunas já se sentiam mais confortáveis com a presença da estagiária, permitindo que as minhas anotações fossem mais fiáveis.</p> <p>. Os exercícios mantiveram-se sempre os mesmos ao longo das 4 aulas observadas e a professora já se tornou mais exigente na musicalidade dos movimentos solicitados, assim como a sua expressividade aliada ao ritmo que o acompanhador tocava.</p> <p>. Os exercícios permaneceram os mesmos, revelou ser uma mais-valia para o estudo, pois o facilitou definir os objetivos específicos a serem aplicados no estudo. Assim como observar a evolução das alunas, na componente técnica e artística.</p>

<b>6 de Dezembro, 2022 (90 minutos)</b>	
<b>Objetivos gerais</b>	. Observação de toda a estrutura da aula, barra, centro e saltos.
<b>Objetivos específicos</b>	. A professora titular propôs que a estagiária observasse toda a aula, sem paragem entre os exercícios, com o intuito de iniciar a lecionação autónoma no dia 13 de Dezembro.

	<p>. Nesta aula foi importante observar em que situações específicas poderia intervir e aplicar a temática do estudo. As alunas sabiam todos os exercícios da aula, o acompanhador já tinha a sua estrutura musical para cada exercício.</p>
--	--

<p><b>3 de Janeiro, 2023 (90 minutos)</b></p> <p>A primeira aula de lecionação autónoma estava agendada para dia 13 Dezembro, no entanto, surgiram imprevistos exteriores à instituição de ensino que não permitiram a realização da mesma.</p>	
<p><b>Objetivos gerais</b></p>	<p>. Fazer um registo audiovisual da nova aula a ser aplicada pela professora titular.</p>
<p><b>Objetivos específicos</b></p>	<p>. Filmar a aula, para a analisar a mesma.</p> <p>. Registrar toda a estrutura da aula e conteúdos a serem abordados, com o intuito de memorizar a mesma, para iniciar a lecionação autónoma no dia 10 de Janeiro.</p> <p>. Após a apropriação da mesma, observar e planear onde o estudo irá incidir. Os momentos certos para introduzir a expressividade nos exercícios planeados pela professora cooperante.</p> <p>. Introdução de novos exercícios na aula (início do 2º Período) mantendo o registo musical.</p>

<p><b>ESD - MED 11º Edição - 2022/2023</b>  <b>EDCN - 3º A - Professora Titular: Caroline Chapam</b>  <b>Professor/Investigador: Ana Filipa Tibúrcio</b>  <b>1º Plano de aula: 10/01/23</b></p>	
<p><b>Barra</b></p>	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. 1ª Abordagem da presença do professor/investigador com a turma. Estabelecer uma ligação com as alunas.</li> <li>. Iniciar uma introdução à temática do estudo. Facultar estímulos, imagens e emoções.</li> </ul>	
<p>Pré-Aquecimento: Articulação completa do tronco; andar de várias formas e repetir.</p>	
<p><b>Aquecimento I</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Alongar/acordar/espço e tempo</li> <li>☐ Centralização do corpo</li> </ul>
<p><b>Aquecimento II</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Alongamento do centro da cabeça até aos dedos dos pés</li> <li>☐ Foco no corpo sensorial.</li> <li>☐ O corpo torna-se “gigante” com a expansão da perna de trabalho.</li> </ul>
<p><b>Pliés</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ <i>Port de bras</i> “olho para a mão/mais contido” e a seguir “Mostro a minha luz”. Pleno/empoderado.</li> <li>☐ Foco no equilíbrio (tronco) e na leveza de olhar para a mão. Separar os dois segmentos do tronco.</li> <li>☐ Preenchimento do movimento na frase musical</li> </ul>
<p><b>Battement Tendu</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Acento forte quando fecha (firmeza).</li> <li>☐ Precisão no “olhar”, momentos exatos.</li> </ul>
<p><b>Battement Jeté</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Acento no <i>Battement piqué</i> (tronco e linha da perna).</li> <li>☐ Quando sobe <i>à la seconde em demi pointe</i>, elevação.</li> <li>☐ <i>Flic Flac</i> (agilidade, mas extensível).</li> </ul>
<p><b>Rond jambe à terre</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Usar toda a frase musical, mobilidade corporal aliada à musicalidade. (Romantismo)</li> </ul>

<b><i>Battement Frappé</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ Assertividade.</li> <li>□ Linha da perna de apoio.</li> </ul>
<b><i>Rond jambe l'air</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ Movimento “ondulante/ligado/coordenado”.</li> <li>□ Foco de energia que nasce no “peito até à linha do pescoço”.</li> </ul>
<b><i>Battement Fondu</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ Dinâmica do <i>Battement Fondu</i> “despertar a energia que o movimento exige”. (Forte presença)</li> <li>□ Foco na parte superior do tronco “Colar”</li> <li>□ Deslocação no espaço, antecipação.</li> </ul>
Alongamento: Flexão frontal do tronco, com alongamento da parte inferior de ambas as pernas.	
<b>Centro</b>	
<b><i>Petit Sauté</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ Agilidade/alegria/elasticidade</li> </ul>
<b>Reflexão da aula lecionada a 10 de Janeiro, 2023</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>□ Bom ambiente entre alunas e investigador, as alunas já estavam habituadas à presença do mesmo, pois previamente houve aulas de observação.</li> <li>□ Foi possível uma eficaz transmissão do que tinha sido preparado para esta primeira aula, aplicando as palavras e imagens estabelecidas para cada exercício.</li> <li>□ As alunas demonstraram exercícios que já tinham aprendido anteriormente e já preparados pela professora titular após a última observação: <i>Grand battement</i> (Barra); <i>Adagio</i>; <i>Battement tendu</i>; <i>Pirouettes</i>; <i>Petit Sautés</i> e <i>Grand allegro</i>.</li> <li>□ Apesar de não ter planeado o que queria desenvolver em cada exercício, foi possível focar em pontos essenciais. Na próxima aula os mesmos vão ser totalmente planeados.</li> <li>□ Foi possível observar uma compreensão dos parâmetros que queria ensinar por parte de 4 alunas (3, 6, 7, 8), pois foi visível essa transformação, tendo o investigador um conhecimento prévio de cada aluna.</li> </ul>	

ESD - MED 11º Edição - 2022/2023

EDCN - 3º A - Professora Titular: Caroline Chapam

Professor/Investigador: Ana Filipa Tibúrcio

2º Plano de aula: 17/01/23

### Barra

Objetivos:

- . Aliar as competências técnicas à expressividade através da introdução de palavras-chave, anteriormente facultadas pelas alunas.
- . Desafiar as alunas a construir uma narrativa própria através das imagens de cada exercício.

Pré-Aquecimento: Articulação completa do tronco; andar de várias formas e repetir.

**Aquecimento I**

- ☐ Alongar/acordar/espaco e tempo

**Aquecimento II**

- ☐ Foco no corpo sensorial.

**Pliés**

- ☐ Rio; Serenidade

**Battement Tendu**

- ☐ Árvore; Crescimento.

**Battement Jeté**

- ☐ Lápis; energia

**Rond jambe à terre**

- ☐ Relógio; extensão; espreguiçar.

**Battement Fondu**

- ☐ Fusão/Paixão.

**Battement Frappé**

- ☐ Tesoura; Assertividade.

**Rond jambe l'air**

- ☐ Carrossel; Diversão; Extensão.

**Adage**

- ☐ Linha reta; Resistência; Força

**Grand Battement**

- ☐ Explosão; Liberdade

Alongamento:

- . Flexão frontal do tronco, com alongamento da parte inferior de ambas as pernas.
- . *En dehors e en dedans.*

<b>Centro</b>	
<b><i>Adagio</i></b>	☐ Elástico; Beleza
<b><i>Battement Tendu</i></b>	☐ Acordar; esticar
<b><i>Pirouettes</i></b>	☐ Girar até à luz; sorrir
<b><i>Allegro I e II</i></b>	☐ Agilidade; Alegria; elástico; balão
<b><i>Reverence</i></b>	☐ Calma; areia
<b>Reflexão da aula lecionada a 17 de Janeiro, 2023</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Nesta aula já começou a ser notório o foco das alunas nas imagens que foram sendo mencionadas no decorrer dos exercícios.</li> <li>☐ Além das imagens, houve espaço para trocar algumas impressões sobre como aplicar as mesmas, por exemplo: “Como imagino os meus braços a passar no rio?” Desafiar as alunas a usarem a sua própria projeção da imagem no carácter de cada exercício.</li> <li>☐ Nesta aula já houve um foco mais explícito das imagens.</li> </ul>	

ESD - MED 11º Edição - 2022/2023

EDCN - 3º A - Professora Caroline Chapam

Professor/Investigador: Ana Filipa tibúrcio

3º Plano de aula: 24/01/23

### Barra

Objetivos:

- . Continuação da aula anterior (2ª aula).
- . Novos exercícios, novas imagens e sensações.

Pré-Aquecimento:

- . Deslocação pelo espaço com movimentação dos membros superiores.
- . Andar de várias formas no sentido de ativar a atividade cardiorrespiratória e movimentar metatarsos, pé, tornozelos e joelhos.

**Aquecimento I**

- ▣ Alongar/acordar/espaço e tempo

**Aquecimento II**

- ▣ Foco no corpo sensorial.

**Pliés**

- ▣ Rio; Serenidade; Fluidez.

**Battement Tendu**

- ▣ Árvore; Crescimento.

**Battement Jeté**

- ▣ Flecha; energia e rigor

**Rond jambe à terre**

- ▣ Relógio; extensão; espreguiçar.

**Battement Frappé**

- ▣ Tesoura; Assertividade.

**Rond jambe l'air**

- ▣ Carrossel; Diversão; Extensão.

**Battement Fondu**

- ▣ Fusão, queijo derretido/Paixão.

**Adage**

- ▣ Linha reta; Resistência; Força

**Grand Battement**

- ▣ Moinho; Expansão; Liberdade

Alongamento:

- . Flexão frontal do tronco, com alongamento da parte inferior de ambas as pernas.

. En dehors e en dedans.

### Centro

#### **Petit Sauté**

- Agilidade/alegria/elasticidade

#### **Reflexão da aula lecionada a 24 de Janeiro, 2023**

- A aula correu como previsto, no entanto começamos a sentir a necessidade de mudar alguns estímulos, ou mesmo, mudar a estratégia do uso das metáforas visuais, através da nossa intervenção como responsáveis pelo estudo.
- Mesmo tendo observado que as alunas entenderam e responderam ao que lhe foi solicitado, pensamos que será pertinente partir para uma nova estratégia, elevar mais a temática, para uma maior eficácia.

ESD - MED 11º Edição - 2022/2023

EDCN - 3º A - Professora Titular: Caroline Chapam

Professor/Investigador: Ana Filipa Tibúrcio

4º Plano de aula: 25/01/23

### Barra

Pré-Aquecimento: Articulação completa do tronco; andar de várias formas e repetir.

<b>Aquecimento I</b>	“Passou o inverno, vamos começar a florear os nossos ramos”
<b>Pliés</b>	“Acordeão que começa a tocar suavemente e sem parar”; “Dança com o piano”; <i>Port de bras com allongé</i> : “O meu braço alonga tanto que quase toco nas nuvens”.
<b>Battement Tendu</b>	“Quando eu trago a minha perna para fechar a posição, cresço 3 metros, para que ela regresse bem alongada.”
<b>Battement Jeté</b>	“Vejam o diamante que tenho no calcanhar”.
<b>Rond jambe à terre</b>	“Ponteiro do relógio que passa por todos os pontos, <i>devant, écarte, à la seconde, écarte e derrière</i> ”;
<b>Battement Frappé</b>	“Golpe de bailarina”
<b>Rond jambe l'air</b>	“Ponteiro do relógio que passa por todos os pontos, <i>devant, écarte, à la seconde, écarte e derrière</i> ”;
<b>Battement Fondu</b>	“Sensação de plasticidade controlada, eu vou buscar força ao solo, mas para crescer ainda mais para o céu”;

### Alongamento

### Centro

<b>Adage</b>	“Movimento delicado em expansão, sempre em crescimento, eu suspenso-me no ar”;
--------------	--

<b><i>Battement Tendu</i></b>	“Quando eu trago a minha perna para fechar a posição, cresço 3 metros, para que ela regresse bem alongada.”
<b><i>Pirouettes</i></b>	“Quando início a preparação tenho de me sentir confiante no arranque do avião, para uma boa descolagem.”; “Como bonecas de caixa de música que rodam e não saem do seu eixo, mas exibem os seus colares, mantendo o tronco deslumbrante”;
<b><i>Petit Allegro</i></b>	“Antes de saltar imagino que vou buscar uma bolha de ar que me eleva, que me obriga a fazer <i>demi plié</i> para um bom salto”;
<b><i>Medio Allegro</i></b>	“Flutuo pelo espaço”; “Ágil e veloz como uma gazela”
<b><i>Grand Allegro</i></b>	“Explosão e suspensão preenchendo o espaço”
<b><i>Reverence</i></b>	“Sinto o meu corpo cansado, mas cheio de alegria por ter dançado e por ter cumprido o meu trabalho, orgulho-me”
<b>Reflexão da aula lecionada a 25 de Janeiro, 2023</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>□ A nova abordagem correu bem, as alunas foram recetivas às novas metáforas.</li> <li>□ Foi-lhes explicado o que iríamos alterar, seria uma abordagem mais descritiva e que poderiam colocar qualquer dúvida ou se sentissem algum obstáculo.</li> <li>□ No final da aula, a estagiária solicitou que as alunas identificassem como se tinham sentido e todas revelaram que tinham gostado e que se sentiram bem direcionadas.</li> <li>□ Iremos dar tempo e espaço para as alunas irem explorando o que lhes é solicitado, tanto na aula como no seu registo (que foi entregue pela estagiária).</li> </ul>	

ESD - MED 11º Edição - 2022/2023

EDCN - 3º A - Professora Titular: Caroline Chapam

Professor/Investigador: Ana Filipa Tibúrcio

5º e 6º Plano de aula: 31/01/23 – 07/02/2023

### Barra

Pré-Aquecimento: Articulação completa do tronco; andar de várias formas e repetir.

#### Aquecimento I

##### ***Pliés***

*Plié*: “Acordeão que começa a tocar suavemente e sem parar”;  
“Dança com o piano”; *Grand plie* em 2ª posição:  
“Não passar o muro”;  
*Port de bras* em 5ª posição: “Espalha as bolas de sabão”;  
*Port de bras* em 5ª posição *derrière*: “Eu vou por cima da minha bola de sabão”  
*Port de bras com allongé*: “O meu braço alonga tanto que quase toco nas nuvens”

##### ***Battement Tendu***

“Quando eu trago a minha perna para fechar a posição, cresço 3 metros, para que ela regresse bemalongada.”

##### ***Battement Jeté***

“Sinto-me determinada e assertiva no que executo”; “Vejam o diamante que tenho no calcanhar”

##### ***Rond jambe à terre***

“Ponteiro do relógio que passa por todos os pontos, *devant, écarte, à la seconde, écarte e derrière*”; “Compasso que define o meu espaço na sala”;  
“Sinto-me suspensa no ar, tudo se move de forma fluida e sem gravidade”.

##### ***Battement Frappé***

“Golpe de bailarina”;  
“A ponta do pé acerta numa base, como uma seta”.

##### ***Rond jambe l'air***

“Ponteiro do relógio que passa por todos os pontos, *devant, écarte, à la seconde, écarte e derrière*”; “Compasso que define o meu espaço na sala”;  
“Sinto-me suspensa no ar, tudo se move de forma fluida e

	sem gravidade”
<b>Battement Fondu</b>	<p>“Sensação de plasticidade controlada, eu vou buscar força ao solo, mas para crescer ainda mais para o céu”;</p> <p>“Vou buscar os diamantes com o meu calcanhar para depois oferecer à audiência”;</p> <p>“Movimento de empoderamento e charmoso, majestoso”.</p>
Alongamento	
<b>Centro</b>	
<b>Adage</b>	<p>“Movimento delicado em expansão, sempre em crescimento, eu suspendo-me no ar”;</p> <p>“Trago um arco iris, tanto nos membros inferiores como superiores, onde vou acrescentando cores, conforme eu amplio o movimento”;</p> <p>“Tudo é curvo, todos os movimentos são curvos e com energia oposta”.</p>
<b>Grand battement</b>	<p>“Disparo um foguete, mas sei a direção que quero chegar”;</p> <p>“A altura da perna fica para a fotografia”</p>
<b>Pirouettes</b>	<p>“Quando início a preparação tenho de me sentir confiante no arranque do avião, para uma boa descolagem.”; “Como bonecas de caixa de música que rodam e não saem do seu eixo, mas exibem os seus colares, mantendo o tronco deslumbrante”;</p> <p>“Umbigo e topo da cabeça a usar a mesma linha que toca no chão e não tem limite de altura.</p> <p>“Abre espaço nas pélvis, mantendo a mesma como uma fatia de queijo”;</p> <p>“Importante o subir para conseguir descer num movimento contínuo”;</p> <p>“Sensação de nunca parar, termina a <i>pirouette</i> porque a música nos diz para finalizar, se a música continuasse faríamos <i>pirouettes</i> infinitas.”</p>

<b><i>Petit Allegro</i></b>	<p>“Antes de saltar imagino que vou buscar uma bolha de ar que me eleva, que me obriga a fazer <i>demi plié</i> para um bom salto”;</p> <p>“Mantenho a postura para não deixar cair a minha tiara, mantenho-a com as minhas costas fortes”;</p> <p>“O meu dedo dos p�s desenha um ponto específico no espaço”;</p> <p>“Uma bola que vai buscar força ao solo para suspender no ar”;</p> <p>“O meu acord�on (no <i>demi plié</i>), d� uma nota única, abre, fecha e sobe a nota no ar”.</p>
<b><i>Medio Allegro</i></b>	<p>“Flutuo pelo espaço”;</p> <p>“�gil e veloz como um gazela”;</p> <p>“Energia com alegria”</p> <p>“Apresento-me vibrante e leve”</p>
<b><i>Grand Allegro</i></b>	<p>“Explosão e suspensão preenchendo o espaço”;</p> <p>“Movimentos vigorosos e brilhantes”;</p> <p>“Ousadia e determina�o”</p>
<b><i>Reverence</i></b>	<p>“Agradeço a energia e agilidade que sinto no meu corpo, depois deste trabalho que realizei”</p>

#### **Reflexão da aula lecionada a 31 de Janeiro e 7 Fevereiro de 2023**

- As alunas mostraram-se sempre recetivas às metáforas visuais.
- Durante estas duas aulas solicitámos às alunas que trouxessem para a aula os seus registos, onde eram livres de consultar, usando as suas metáforas ou as que a professora mencionava.
- No final da aula, a estagiária perguntou às alunas como se tinham sentido e todas mostraram-se confortáveis com o trabalho, algumas alunas mais participativas em partilhar o que tinham escrito, outras preferiram não dizer.
- Continuamos a dar tempo e espaço para as alunas irem explorando o que lhes   solicitado, tanto na aula como no seu registo.

APÊNDICE J – Registo das metáforas visuais que a estagiária realizou

<b>Trabalho de Barra e Centro</b>	
<p>Aquecimento (Preparação do corpo e mente para o início da aula):</p>	<p>Colocação e início do exercício: “Uma árvore, bem assente no chão que começa a movimentar-se lentamente com o vento”;</p> <p>Final do exercício: “Eu apresento-me a mim, às minhas colegas e professora. Cheguei! Bom dia!”</p>
<p><i>Pliés</i></p>	<p><i>Plié</i>: “Acordeão que começa a tocar suavemente e sem parar”; “Dança com o piano”;</p> <p><i>Grand plie</i> em 2ª posição: “Não passar o muro”;</p> <p><i>Port de bras</i> em 5ª posição: “Espalha as bolas de sabão”; <i>Port de bras</i> em 5ª posição <i>derrière</i>: “Eu vou por cima da minha bola de sabão”;</p> <p><i>Port de bras com allongé</i>: “O meu braço alonga tanto que quase toco nas nuvens”</p>
<p><i>Battement tendu</i></p>	<p><i>En tournant</i>: “Alguém me puxa pelo pé e grita: Vira-te!”;</p> <p><i>Battement piqué</i>: “No chão há fogo”;</p> <p>“Quando eu trago a minha perna para fechar a posição, cresço 3 metros, para que ela regresse bem alongada.”</p>
<p><i>Battement glissé e Jeté</i></p>	<p>“Sinto-me determinada e assertiva no que executo”;</p> <p>“Vejam o diamante que tenho no calcanhar”</p>
<p><i>Rond jambe pas terre</i></p>	<p>“Ponteiro do relógio que passa por todos os pontos, <i>devant, écarte, à la seconde, écarte e derrière</i>”;</p> <p>“Compasso que define o meu espaço na sala”;</p> <p>“Sinto-me suspensa no ar, tudo se move de forma fluida e sem gravidade”</p>
<p><i>Battement Fondu</i></p>	<p>“Sensação de plasticidade controlada, eu vou buscar força ao solo, mas para crescer ainda mais para o céu”;</p> <p>“Vou buscar os diamantes com o meu calcanhar para depois oferecer à audiência”;</p> <p>“Movimento de empoderamento e charmoso, majestoso”</p>

<i>Grand rond jambé l'air</i>	<p>“Ponteiro do relógio que passa por todos os pontos, <i>devant, écarte, à la seconde, écarte e derrière</i>” mas quando chego a <i>derrière</i> as minhas costas alongam, fortes e seguras, para a minha melhor fotografia”.</p>
<i>Battement Frappé</i>	<p>“Golpe de bailarina”;</p> <p>“A ponta do pé acerta numa base, como uma seta”</p>
<i>Adage</i>	<p>“Movimento delicado em expansão, sempre em crescimento, eu suspendo-me no ar”;</p> <p>“Trago um arco iris, tanto nos membros inferiores como superiores, onde vou acrescentando cores, conforme eu amplio o movimento”;</p> <p>“Tudo é curvo, todos os movimentos são curvos e com energia oposta”</p>
<i>Grand Battement</i>	<p>“Disparo um foguete, mas sei a direção que quero chegar”;</p> <p>“A altura da perna fica para a fotografia”</p>
<i>Pirouettes</i>	<p>“Quando início a preparação tenho de me sentir confiante no arranque do avião, para uma boa descolagem.”;</p> <p>“Como bonecas de caixa de música que rodam e não saem do seu eixo, mas exibem os seus colares, mantendo o tronco deslumbrante”;</p> <p>“Umbigo e topo da cabeça a usar a mesma linha que toca no chão e não tem limite de altura.</p> <p>“Abre espaço nas pélvis, mantendo a mesma como uma fatia de queijo”;</p> <p>“Importante o subir para conseguir descer num movimento contínuo”;</p> <p>“Sensação de nunca parar, termina a <i>pirouette</i> porque a música nos diz para finalizar, se a música continuasse faríamos <i>pirouettes</i> infinitas.”</p>
<i>Petit Allegro</i>	<p>“Antes de saltar imagino que vou buscar uma bolha de ar que me eleva, que me obriga a fazer <i>demi plié</i> para um bom salto”;</p> <p>“Mantenho a postura para não deixar cair a minha tiara, mantenho-a com as minhas costas fortes”;</p> <p>“O meu dedo dos pés desenha um ponto específico no espaço”;</p>

	<p>“Uma bola que vai buscar força ao solo para suspender no ar”;</p> <p>“O meu acordeon (no <i>demi plié</i>), dá uma nota única, abre, fecha e sobe a nota no ar”.</p>
<i>Médio Allegro</i>	<p>“Flutuo pelo espaço”;</p> <p>“Ágil e veloz como uma gazela”; “Energia com alegria”</p> <p>“Apresento-me vibrante e leve”</p>
<i>Grand Allegro</i>	<p>“Explosão e suspensão preenchendo o espaço”;</p> <p>“Movimentos vigorosos e brilhantes”;</p> <p>“Ousadia e determinação”</p>

## 2ª Caracterização das alunas Lecionação Autônoma

**Aluna 1**

- A aluna ainda revela alguma tensão durante os exercícios, no entanto já se torna visível uma intenção no movimento.
- No centro já se encontra mais expressiva na sua apresentação e reconhecimento de si própria quando se observa no espelho.

**Aluna 2**

- Através do reforço constante na noção da sua estrutura corporal a aluna já consegue centrar-se mais no seu eixo, nos seus membros e no espaço que ocupa na aula.
- Ao haver mais momentos de concentração, a aluna já consegue ser mais expressiva e confiante.

**Aluna 3**

- A aluna continua a demonstrar evolução no seu desempenho técnico, no entanto ainda revela alguma dificuldade na sua expressividade facial.
- Revela compreensão nos estímulos lançados pela estagiária, mas ainda se encontra muito preocupada com o seu desempenho

**Aluna 4**

- A aluna já se encontra mais adaptada à dinâmica da aula. Ainda revela um comportamento mais introvertido.
- No entanto já demonstra interesse em se apresentar perante a turma com o seu gesto expressivo.

**Aluna 5**

- Aluna continua a ter um bom desempenho técnico, demonstrando excelente expressividade no seu gesto.
- A aluna revela um progresso significativo nos estímulos que lhe são transmitidos.

**Aluna 6**

- A aluna continua a ter um excelente desempenho técnico em simbiose com a expressividade.
- Excelente expressividade no trabalho de centro. Revela entendimento e gosto pelos estímulos prestados pela estagiária.

**Aluna 7**

- Aluna com um bom trabalho técnico. Concentração e coordenação.
- De forma mais lenta, mas começa a tornar-se mais segura na sua expressividade, mudando o foco do seu olhar. Que posteriormente se traduz no resto do movimento.

**Aluna 8**

- Bom desempenho técnico.
- Excelente capacidade expressiva. Foi a aluna que mais progressos revelou através desta nova abordagem.

. A 2ª Caracterização foi realizada na 3ª aula da lecionação supervisionada, a 24 Janeiro, 2023.

APÊNDICE L – 2ª Tabela entregue às alunas

<b>Trabalho de Barra e Centro</b>	
<i>Warm up</i> (Aquecimento)	
<i>Pliés</i>	
<i>Battement tendu</i>	
<i>Battement glissé e Jeté</i>	
<i>Rond jambe pas terre</i>	
<i>Battement Fondu</i>	
<i>Grand rond jambé l`air</i>	
<i>Battement Frappé</i>	

<i>Adage</i>	
<i>Grand Battement</i>	
<i>Pirouettes</i>	
<i>Petit Allegro</i>	
<i>Médio Allegro</i>	
<i>Grand Allegro</i>	

## 3ª Caracterização das alunas Lecionação Autônoma

**Aluna 1**

- Foi notória uma boa evolução na postura da aluna, quando iniciámos a segunda fase da lecionação autónoma. Sentimos que o apoio que lhe foi prestado, dando exemplos de metáforas ajudou na melhoria do processo.

**Aluna 2**

- A aluna continua a trabalhar no reforço da sua concentração, esta estrutura de estudo ajudou a centrar mais a sua atenção.

**Aluna 3**

- A aluna continua a revelar alguma resistência em enriquecer o seu trabalho técnico com um gesto mais expressivo. Compreende o que lhe é solicitado, há um esforço por parte da mesma mas rapidamente se centra no trabalho mais técnico.

**Aluna 4**

- É notória a continuidade da adaptação à turma e escola, mas está a ser um processo positivo. A aluna expressa-se mais quando lhe é dado um reforço positivo.

**Aluna 5**

- Aluna continua a ter um bom desempenho técnico, demonstrando excelente expressividade no seu gesto.

**Aluna 6**

- A aluna continua a ter um excelente desempenho técnico em simbiose com a expressividade. É uma aluna que se destaca pela sua postura e presença.

**Aluna 7**

- Aluna mais segura e consciente do seu trabalho. Houve um ganho de auto-estima no seu próprio trabalho e do seu lugar na aula.

**Aluna 8**

- Excelente capacidade expressiva. Foi a aluna que mais progressos revelou através desta nova abordagem.

. A 3ª Caracterização foi realizada na 6ª aula da lecionação supervisionada, a 14 Janeiro, 2023.

## APÊNDICE N – Questionário entregue às alunas–

- Este questionário foi entregue a 17 de Abril e as respostas surgiram até 6 de Maio, de 2023.

## APÊNDICE O – Respostas ao questionário final

### 1 - O que entendes por expressividade?

Aluna 1 - Para mim a expressividade é mostrar que sentes prazer e orgulho naquilo que estás a fazer e passar essa mensagem aos outros através da expressão.

Aluna 2 – É uma forma de mostrarmos como estamos a sentir (delicadamente) quando estamos a dançar.

Aluna 3 - Para mim, a expressividade é a forma de transmitir emoções e sensações para os outros.

Aluna 4 – É uma coisa única e cada um tem a sua. Há pessoas que demonstram mais que outras.

Não dá para copiar, porque também é uma coisa natural e tem de vir de nós. Porém pode ser melhorada.

Aluna 5 – Para mim a expressividade é saber interpretar a música e dançar expressivamente.

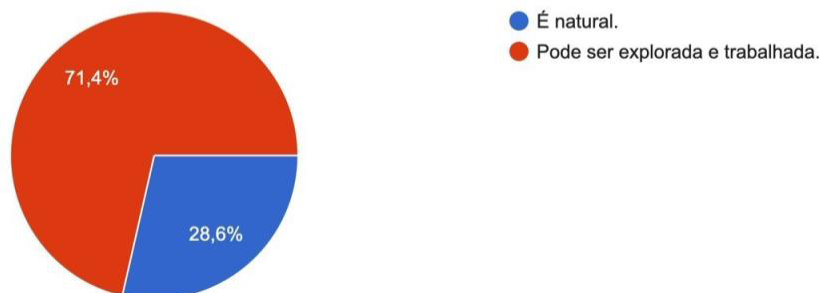
Aluna 6 – Expressividade é o que dá emoção e dá vontade de ver pois a pessoa que está a dançar está a transmitir um sentimento triste, alegre, irritado, etc.

Aluna 7 – Expressividade é quando estás a fazer um exercício e de repente aparece o sorriso.

### 2 –

A expressividade é algo inato (natural) na bailarina ou pode ser trabalhada?

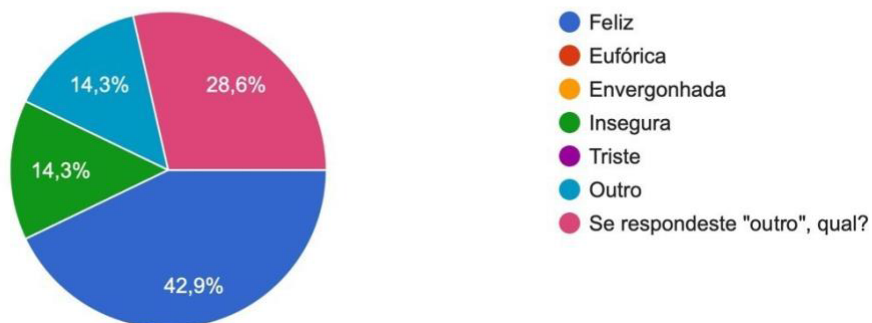
7 respostas



3 –

Como te sentes quando usas a expressividade para dançar?

7 respostas



4 – Qual?

Aluna 1 - Sinto-me orgulhosa daquilo que estou a fazer e sinto me confiante.

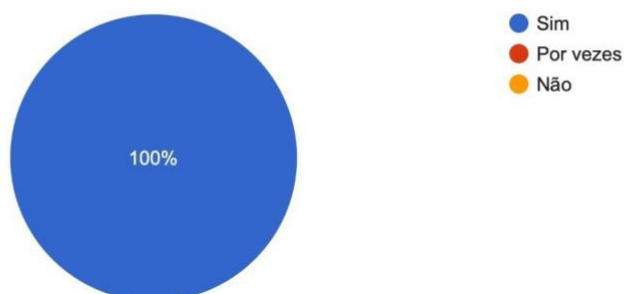
Aluna 6 - Sinto os sentimentos da música. Exemplo: se a música for triste a minha expressão vai ser mais infeliz.

Aluna 7 – Quando eu começo a sorrir um sol aparece a brilhar no estúdio.

5 -

Sentiste que o tom da voz (colocação da voz) da estagiária durante a aula, te ajudou a entender a qualidade do movimento, quando o executavas?

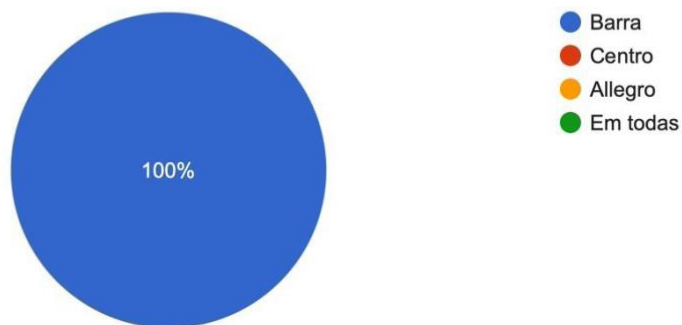
3 respostas



6 -

Quando é que sentiste que estavas mais expressiva, durante as aulas lecionadas pela estagiária?

7 respostas



7 –

Houve algum estímulo em particular, usado pela estagiária, que te fez mais sentido usar? (Imagem, sensação, emoção, alteração no tom de voz...)

Aluna 1 – A técnica da imagem ajudou-me bastante.

Aluna 2 – Quando usei a folha com as palavras dos sentimentos e das imagens ajudou bastante nos exercícios.

Aluna 3 – Sim, ao dizer uma emoção ou uma imagem de cada exercício fez com que o executasse melhor.

Aluna 4 – Imagens, sensações e emoções! Especialmente nos exercícios da barra.

Aluna 5 – Tom de voz principalmente e alguns exemplos dados.

Aluna 6 – O facto de fazermos questionários e a emoção.

Aluna 7 – As sensações ajudaram muitos a perceber a lógica do exercício.

8 - Pensas que este tema da expressividade te ajudou como estudante de dança? Justifica.

Aluna 1 – Considero que me ajudou imenso a evoluir e a pôr mais coração naquilo que faço.

Aluna 2 – Sim, porque pode explorar mais a minha expressividade e não ter vergonha em usá-la.

Aluna 3 - Sim, pois fiquei mais expressiva.

Aluna 4 – Sim! Permitiu-me trabalhar com mais facilidade a expressividade e com mais alegria.

Aluna 5 – Sim, acho que ficou bem mais leve quando danço e acima de tudo com mais vontade e orgulho de dançar!

Aluna 6 – Sim, porque a expressividade é uma parte muito importante da dança, pois é a parte que transmite emoção e que dá curiosidade e entusiasmo.

Aluna 7 – Sim aprendi uns temas novos que me ajudou bastante ao longo dos exercícios.

#### APÊNDICE P – Caracterização das alunas – lecionação partilhada

### 4ª Caracterização das alunas Lecionação Partilhada

Aluna 1	Aluna 2	Aluna 3	Aluna 4	Aluna 5
<ul style="list-style-type: none"><li>Quando a professora titular iniciou a preparação da aula de exame, a aluna voltou a ficar mais tensa, a regredir um pouco na sua postura perante a aula. No entanto ao longo da consolidação dos exercícios foi possível recuperar a sua expressividade nos exercícios. Houve um reforço da estagiária.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>A aluna continua a trabalhar no reforço da sua concentração, esta estrutura de estudo ajudou a centrar mais a sua atenção. Manteve a sua expressividade mais apurada e segura com a sua apresentação.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>A aluna evoluiu imenso em todos os parâmetros, aluna com um trabalho sólido e estruturado. No final encontrava-se bem preparada para o exame, com uma bonita postura, segura do seu gesto expressivo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>É notória a continuidade da adaptação à turma e escola, mas está a ser um processo positivo. A aluna expressa-se mais quando lhe é dado um reforço positivo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Aluna com uma excelente resposta ao que lhe era solicitado em todos os campos.</li></ul>
Aluna 6	Aluna 7	Aluna 8		
<ul style="list-style-type: none"><li>A aluna continua a ter um excelente desempenho técnico em simbiose com a expressividade. É uma aluna que se destaca pela sua postura e presença.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Aluna bem preparada para o seu exame, em relação ao início do ano letivo até à fase do exame final.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Excelente capacidade expressiva. Foi a aluna que mais progressos revelou através desta nova abordagem.</li></ul>		

. A 4ª Caracterização foi realizada na 3ª aula da lecionação supervisionada, a 3 Maio, 2022.

APÊNDICE Q - Aula de 3 Janeiro de 2023 (fase de observação).

<https://drive.google.com/file/d/1-2IVGBNrNd0P8dZ-hemdLUYUklevfw4/view?ts=65119997>

## ANEXOS

### Artigo 9º

#### Avaliação do Estágio

1. A avaliação do Estágio incidirá, sobretudo, sobre o desempenho dos estudantes nos domínios da observação, participação e prática de ensino supervisionado num total de 60 horas anuais, distribuídas ao longo dos dois semestres letivos:
  - a. 8 horas de observação estruturada;
  - b. 8 horas de participação acompanhada;
  - c. 40 horas de lecionação;
  - d. 4 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola cooperante.
2. Esta prática, será efetuada de acordo com a disponibilidade das Escolas Cooperantes e respeitando o estipulado nos protocolos.
3. Para a classificação do Estágio considerar-se-á:
  1. O desempenho dos estudantes nas Unidades Curriculares de Estágio I e II, nas dimensões do processo, referidas no ponto 1 e que deverão ser objeto de avaliação nos seguintes aspetos:
    - a. Capacidade de observar, refletir e apresentar em registo sistemático, aspetos estruturais, pedagógicos, metodológicos, didáticos e relacionais, em contexto de aula;
    - b. Capacidade de participar e interagir, em contexto de aula, em situações pontuais, utilizando estratégias de integração na turma e nível de ensino, através da participação acompanhada em

marcação de exercícios, explicitação de conteúdos, correções ou leção efetiva de secções de aulas, de acordo com o acordado com o professor cooperante;

- c. Capacidade de leção efetiva tendo em consideração:
    - A planificação e programação da intervenção pedagógica;
    - A seleção e a adequação dos conteúdos programáticos;
    - A diversidade e a eficácia das estratégias de ensino;
    - Aspetos relacionais com todos os intervenientes;
    - A integração na Instituição de ensino;
    - A reflexão e a avaliação dessa prática pedagógica.
  - d. Capacidade de integrar grupos de trabalho e estabelecer relações de colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola cooperante.
2. No domínio Relatório Final será tida em conta, a estrutura, a qualidade pedagógico-científica e a discussão pública, de acordo com as regras definidas no Art.º 17 do Regulamento do Mestrado em Ensino de Dança.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****Decreto-Lei n.º 344/90  
de 2 de Novembro**

A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus. A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio, que, além disso, exige sempre meios apropriados, particularmente ao nível das infra-estruturas e dos equipamentos, são alguns dos factores que explicam este estado de coisas.

Acresce que a margem de subjectividade inerente à apreciação das práticas artísticas não facilita uma visão desapaixonada dos problemas e das metodologias mais correctas e eficazes para os abordar e resolver. Não é por acaso que, nesta matéria, as polémicas e as divergências, se não mesmo oposições radicais de opinião, têm sido tão frequentes e parecem tão inconciliáveis.

Por outro lado, a progressiva democratização do ensino, o incremento da divulgação dos bens culturais e a proliferação e desenvolvimento das artes provocaram nos últimos anos uma verdadeira exploração das aptidões e das necessidades neste campo, em consonância com a multiplicação e diversificação de perspectivas para a actividade artística, seja em termos de criação, de interpretação, de produção, de difusão ou de fruição.

Criaram-se, assim, responsabilidades governativas prementes num vasto domínio que abarca desde a formação geral até à formação profissional especializada, tanto de artistas como de investigadores, implicando a concepção e a execução de uma política sistematizada de enquadramento, apoio, estímulo e inovação, bem como de desenvolvimento da investigação no domínio das ciências das artes e do estudo científico das diversas actividades artísticas.

Pelas razões referidas, a educação artística não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios sectoriais: a sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, áudio-visual e artes plásticas.

Assim, a intervenção neste domínio começará ao nível de um diploma quadro que define apenas os grandes princípios, estruturas e linhas gerais que enformarão todo o sistema cuja implantação ora arranca, remetendo-se para legislação subsequente o desenvolvimento do quadro geral respeitante a cada uma das áreas consideradas. Tal legislação organizar-se-á sob a forma de diplomas regulamentadores para cada área, que terão em atenção as respectivas especificidades e condicionantes próprias, algumas das quais implicarão porventura adaptações particulares de alguns aspectos do presente diploma.

O Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do

destino profissional que venha a ter. A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano. Este diploma teve em conta o aproveitamento e maximização dos recursos já existentes e contempla, no cumprimento do preceituado na Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação artística nas suas múltiplas vertentes: genérica, vocacional, em modalidades especiais e extra-escolar.

No longo processo de preparação do presente diploma verificou-se uma participação alargada dos sectores interessados, assim como a oportuna audição do Conselho Nacional de Educação.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

**CAPÍTULO I****Princípios gerais****Artigo 1.º****Âmbito**

1 — O presente diploma estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, desenvolvendo os princípios contidos na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro — Lei de Bases do Sistema Educativo.

2 — Entende-se por educação artística a que se refere, nomeadamente, às seguintes áreas:

- a) Música;
- b) Dança;
- c) Teatro;
- d) Cinema e áudio-visual;
- e) Artes plásticas.

**Artigo 2.º****Objectivos**

São objectivos da educação artística:

- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado;
- b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;
- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;
- d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com actividades de natureza artística;
- e) Detectar aptidões específicas em alguma área artística;

## Artigo 9.º

## Currículos

1 — A educação artística genérica é ministrada quer como parte do currículo do ensino regular, quer a título de actividade de complemento curricular.

2 — Nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, a educação artística genérica é parte integrante do currículo do ensino regular.

3 — No 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, a educação artística genérica pode revestir as seguintes formas:

- a) Disciplinas a escolher pelos alunos de entre as opções apresentadas pela escola;
- b) Actividades inseridas no âmbito da área da escola;
- c) Actividades organizadas em regime de frequência optativa, nomeadamente grupos corais, instrumentais, teatrais, de dança, de expressão plástica ou áudio-visual;
- d) Outras actividades de complemento curricular.

4 — Os currículos e actividades a que se referem os números anteriores devem proporcionar a detecção contínua de aptidões ou vocações específicas.

## Artigo 12.º

## Estabelecimentos de ensino

1 — A educação artística vocacional é ministrada em escolas especializadas, públicas, particulares ou cooperativas, sem prejuízo do que dispõem os números seguintes.

2 — No 1.º ciclo do ensino básico, a educação artística vocacional pode, nas áreas da música e da dança, ser ministrada em estabelecimentos de ensino regular.

3 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e no ensino secundário, a educação artística vocacional pode ser ministrada, em áreas específicas, nos estabelecimentos de ensino regular que reúnam condições para o efeito, quando tal constitua adequada forma de satisfação das necessidades existentes.

4 — No ensino superior, a educação artística vocacional é ministrada em escolas superiores do ensino politécnico e em universidades.

## Artigo 13.º

## Currículos

1 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a educação artística vocacional constitui componente significativa de um currículo integrado, que inclui formação geral, a realizar na mesma escola ou, em regime arti-

## ANEXO C – Carga Horária semanal do 3º ano da EDCN

### Grau elementar / 3º Ciclo do ensino básico

Carga horária s em anal ( x 4 5 m inutos ) :

	3.º / 7.º Ano	4.º / 8.º Ano	5.º / 9.º Ano
Língua Portuguesa	5	5	5
Inglês II	3	3	3
Francês I	2	2	2
História	3	3	2
Geografia	2	2	3
Matemática	5	5	5
Ciências Naturais	3	2	3
Ciências Físico-Químicas	2	3	2
Educação Visual (opcional)	2	2	2
Cidadania e Desenvolvimento	1	1	1
Técnica de Dança Clássica	10	10	10
Técnica de Dança Contemporânea	3	4	8
Música	2	2	2
Práticas Complementares de Dança (Danças Tradicionais; Danças de Carácter, Expressão Dramática)	2	2	-
Repertório Clássico	1	1	2
Danças de Carácter	-	-	1
Preparação Física	1	1	-
Educação Moral e Religiosa	1	1	1

[Voltar a Plano de Estudos](#)

[Voltar às Informações](#)

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 circulatorio.

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;

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;

**ESCOLA ARTÍSTICA DE DANÇA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL**

**Conteúdos programáticos 3º ANO A TDC**

**Professora Caroline Chapman**

- . Continuação do trabalho de fortalecimento muscular das pernas e da estabilidade do corpo. Introdução da ½ ponta nos exercícios no centro.
- . Aumento da velocidade do tempo musical na execução dos exercícios.
- . Alguns movimentos devem ser executados num 1/8 de nota (1 colcheia).
- . Introdução de alguns exercícios “en tournant”, aprendizagem de “pirouettes” e de alguns saltos com “battu”. Aprendizagem dos primeiros saltos nas pontas.
- . Desenvolvimento da coordenação dos movimentos em todas as partes da aula. Trabalho de expressividade dos movimentos.

**1º período**

**Barra**

**Grand plié:** com *port de bras*

**Battements tendu:**

- . Executado 1/8 nota
- . *Battements tendu pour batterie.*

**Rond de jambes:** a 45º na ½ ponta e em *demi-plié*

**Battements fondu:**

- . *Double* na ½ ponta *en face* e nas pequenas poses
- . *Plié relevé com demi e grand rond de jambe*

**Battements frappé:**

- . Executados 1/8 nota
- . Em ½ ponta em todas as *poses* na ½ ponta
- . Com *relevé* à meia ponta

**Battements double frappés:**

- . Em todas as *poses* na ½ ponta.
- . Descendo da ½ ponta
- . Em todas as *poses* terminando em *demi-plié*

**Flic flac:** en face (sem volta)

**Pas tombé com deslocação:** terminando *sur le cou-de-pied, par terre e a 45°*

**Rond de jambe en l'air:** en dehors e en dedans terminando em *demi-plié*

**Battements relevé lent e battements développé:** en face e nas *grands poses* na ½ ponta (com relevé à meia ponta e na meia ponta)

**Demi e grand rond de jambes a 90°:** en face e de uma pose para outra

**Grand battements jeté passé par terre:** terminando à frente e atrás

**III port de bras com plié na perna base:** com e sem transferência de peso

**1 volta na ½ ponta na V posição:** virando pela barra e fora da barra

**½ volta com mudança de perna:** sem e com meia ponta (começando e terminando com a perna aberta ao lado)

**Meia-volta de tombé:** (a perna de trabalho na posição *sur le cou-de-pied*)

**Preparação e pirouette da V posição.**

### Centro

**Grand plié:** com *port de bras*

**Battements tendu e battements tendu jeté en tournant:** en dehors e en dedans com 1/8 e ¼ de volta

**Demi rond de jambe a 45°:** em *demi-plié*

**Battements fondus:**

. ½ ponta en face e nas poses

. *Double fondu*

**Battement frappé:**

. *A pied plat* executado em 1 semínima (¼ nota) e 1 colcheia (1/8 de nota)

. *Battement double frappé* terminando em *demi-plié en face* e nas poses

**Petit battement sur le-cou-de-pied:** na ½ ponta

**Pas tombé:** com deslocação, terminando *sur le cou-de-pied, par terre e a 45°*

**Pas coupé:** na ½ ponta (combinado com outros exercícios)

**Rond de jambe en l'air:** na ½ ponta

**Petit temps relevé:** à *pied plat*

**Battements relevés lent et battement développé:** en face e nas grandes poses com relevé à meia ponta.

**Demi e grand rond de jambes développé a 90°:** en face e de uma pose para outra

**Grand battement jeté passé par terre**

**III Port de bras com plié na perna base:** sem e com transferência de peso

***Pas de bourrée dessus e dessous***

***Soutenu en tournant:*** com  $\frac{1}{2}$  volta

***Pas glissade en tournant:*** com  $\frac{1}{2}$  e 1 volta

**Preparação para *pirouette da IV posição:*** en dehors e en dedans, terminando na V posição

***Pirouette da II e da V posição:*** en dehors e en dedans, terminando na V posição

***VI port de bras***

**Adagio:** inclui todas as poses já ensinadas, voltas nas duas pernas, *pas de bourrée* e outros movimentos.

**Allegro**

***Temps sauté na V posição com deslocação:*** ao lado, à frente e atrás

***Changement de pieds, com deslocação:*** ao lado, à frente e atrás

***Pas echappé na II e na IV posição, en tournant:*** com  $\frac{1}{4}$  e  $\frac{1}{2}$  volta

***Double assemblé***

***Pas de chat:*** para a frente

***Temps levé:*** com uma perna na posição *sur le cou-de-pied*

***Sissonne ouverte a 45°:*** nas pequenas poses

***Sissonne fermé:*** nas pequenas poses

***Petit e grand changement de pieds en tournant:*** com  $\frac{1}{4}$  e  $\frac{1}{2}$  volta

***Pas echappé battu da II posição***

***Entrechat quatre***

**Forma cénica de *sissonne I arabesque com pas courru***

**Pontas**

***Pas echappé en tournant na II e IV posição:*** Com  $\frac{1}{4}$  volta

***Pas assemblé soutenu en tournant:*** en dehors e en dedans  $\frac{1}{2}$  volta

***Pas de bourrée dessus-dessous:*** 2 compassos de  $\frac{2}{4}$  e 1 compasso de  $\frac{3}{4}$

***Pas glissade en tournant:*** com  $\frac{1}{2}$  volta

***Pas jeté nas poses a 45°:*** terminando em  $\frac{1}{2}$  plié

***Pas jeté fondu na diagonal:*** para a frente

**Preparação e *pirouette da V posição:*** en dehors e en dedans

***Pas courru e pas de bourrée suivi:*** em todas as direcções num tempo musical mais rápido

***Sissonne simple en tournant:*** en dehors e en dedans com  $\frac{1}{4}$  volta.

## **2º PERÍODO**

### **Barra**

**Battements soutenu a 90°:** em todas as direções, em face e nas poses; sem e com meia ponta

**Flic flac en tournant:** com ½ volta começando com a perna à *la seconde*

**Soutenu en tournant:** (1 volta); *par terre* e a 45°

### **Centro**

**Demi rond de jambe a 45°:** na ½ ponta

**Battement fondu:** com *plié relevé* e ½ *rond de jambes*, a 45°, em face, sem e com ½ ponta

**Battement soutenu a 90°**

**Battement frappé:** na ½ ponta

**Battement double frappé:** na ½ ponta e descendo da ½ ponta

**Petit temps relevé:** com ½ ponta

**Pas de bourréé balloté en tournant:** com ¼ de volta

**Pas jeté fondu:** com deslocação para a frente

**Rond de jambes par terre en tournant:** com 1/8 de volta

### **Allegro**

**Pas de chat:** para trás

**Sissonne tombé:** em face e nas pequenas poses

**Temps lié sauté**

**Pas ballonné:** ao lado em face e nas pequenas poses *croisé* ou *effacé* no lugar

**Entrechat royal**

### **Pontas**

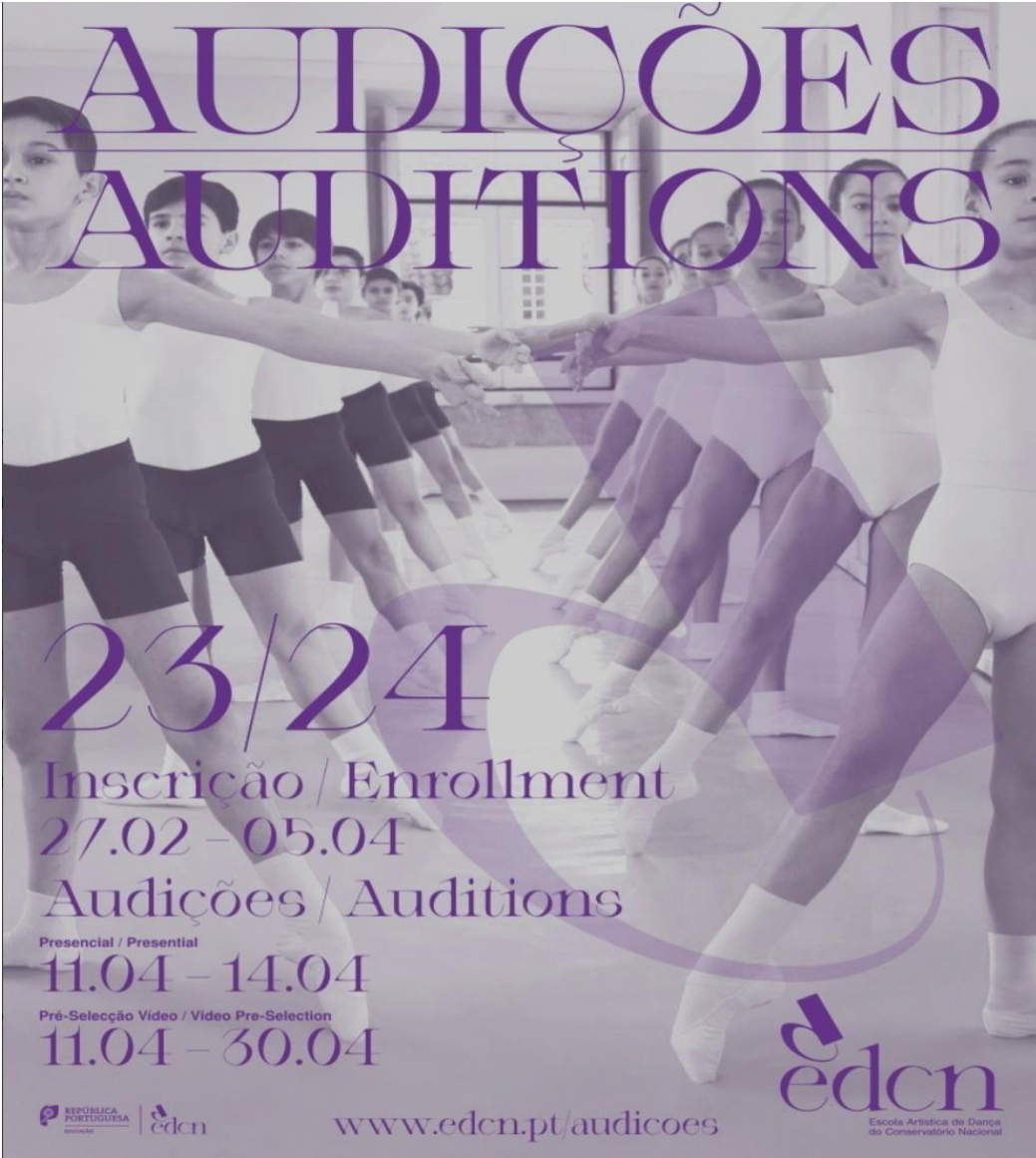
**Pas echappé en tournant na II e IV posição:** com ½ volta

**Pas tombé:** de uma pose para outra a 45°

**Relevé numa perna:** a outra perna na posição *sur le cou-de-pied* ou a 45° (2 e 4 seguidos).

**Pas jeté fondu:** com deslocação para trás.

ANEXO G – Audições de ingresso à EDCN



**AUDIÇÕES**  
**AUDITIONS**


**23/24**


Inscrição / Enrollment  
27.02 – 05.04

Audições / Auditions


Presencial / Presential  
11.04 – 14.04

Pré-Seleção Vídeo / Video Pre-Selection  
11.04 – 30.04

 REPÚBLICA PORTUGUESA

 edcn

[www.edcn.pt/audicoes](http://www.edcn.pt/audicoes)

 edcn  
Escola Artística de Dança  
do Conservatório Nacional

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****Decreto-Lei n.º 350/99**

de 2 de Setembro

O Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, ao reestruturar o ensino artístico, criou, em Lisboa, a Escola de Dança, actualmente designada por Escola de Dança do Conservatório Nacional, a qual ministra o ensino especializado nesta área artística, em regime integrado, de acordo com o previsto na alínea *a*) do n.º 1 do artigo 6.º daquele diploma.

Não tendo a Escola sido, até à data, dotada de um quadro de pessoal docente na área artística — a qual confere singularidade à instituição —, torna-se imperioso proceder à criação do referido quadro, de forma a garantir a estabilidade do respectivo corpo docente e o normal prosseguimento do projecto pedagógico da Escola, centrado na formação de bailarinos.

Procura-se, pois, no presente diploma definir os requisitos para o ingresso no quadro do pessoal docente da área artística da Escola de Dança do Conservatório Nacional do pessoal actualmente em exercício efectivo de funções naquela Escola.

O presente diploma tem em conta, por um lado, que o ensino da dança em Portugal só começou a ganhar alguma dimensão no âmbito da experiência pedagógica introduzida em 1971 no Conservatório Nacional — sendo diminuto o número de diplomados nesta área — e, por outro, que para a leccionação nas disciplinas nucleares dos cursos de dança, sobretudo a partir do nível secundário, é fundamental uma experiência profissional relevante, mesmo que não titulada por um diploma ou título académico.

Dadas as actuais circunstâncias e uma vez que a formação dos professores desta área, realizada de acordo com o previsto no n.º 2 do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, não teve, até à presente data, reconhecimento nos termos definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, são considerados ambos os tipos de formação como habilitações que permitem o ingresso no quadro aos respectivos detentores.

Foram observados os procedimentos decorrentes da Lei n.º 23/98, de 26 de Maio.

Assim:

Nos termos da alínea *a*) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

**Artigo 1.º****Âmbito de aplicação**

O presente diploma aplica-se ao pessoal docente que, à data da sua entrada em vigor, se encontre em exercício efectivo de funções na Escola de Dança do Conservatório Nacional e reúna as condições definidas nos artigos seguintes.

**Artigo 2.º****Objecto**

Aos docentes abrangidos pelo presente diploma aplica-se o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril,

com a redacção dada pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, e com as adaptações constantes do presente diploma.

**Artigo 3.º****Quadro da Escola**

O quadro de pessoal docente da área artística da Escola de Dança do Conservatório Nacional será criado por portaria conjunta dos Ministros das Finanças, da Educação e Adjunto, ouvido o órgão de gestão da Escola.

**Artigo 4.º****Docentes do quadro transitório**

Os docentes do curso de Dança que ingressaram no quadro transitório do Conservatório Nacional, criado nos termos do n.º 1 do artigo 30.º do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, transitam, independentemente de quaisquer formalidades, para o quadro da Escola de Dança do Conservatório Nacional.

**Artigo 5.º****Docentes não pertencentes ao quadro transitório**

1 — Os docentes contratados com horário completo que possuam pelo menos cinco anos completos de serviço prestado nesta modalidade de ensino são providos no quadro de nomeação definitiva da Escola de Dança do Conservatório Nacional desde que sejam portadores de uma das habilitações académicas ou profissionais constantes do anexo ao presente diploma.

2 — As individualidades contratadas como docentes, ao abrigo do n.º 5 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, e que possuam pelo menos cinco anos completos de serviço prestado nesta modalidade de ensino poderão optar, a todo o tempo, pelo ingresso no quadro referido no número anterior ou pela manutenção dos seus actuais contratos, que serão automaticamente renovados.

3 — O ingresso no quadro da Escola a que se refere o número anterior será efectuado nos termos do presente diploma.

4 — Para efeitos de aplicação do disposto nos números anteriores, consideram-se apenas as individualidades contratadas com horário completo no ano lectivo de 1998-1999.

**Artigo 6.º****Provimento**

O provimento em lugar do quadro da Escola dos docentes abrangidos pelo disposto no artigo anterior produz efeitos a 1 de Setembro de 1998.

**Artigo 7.º****Regime de ingresso na carreira**

1 — Os docentes do quadro transitório que transitam para o quadro da Escola nos termos do artigo 4.º do presente diploma são integrados no escalão correspondente ao índice remuneratório mais aproximado daquele que lhes é aplicável à data da sua integração, nos termos do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro.

2— Os docentes contratados que ingressam no quadro nos termos do n.º 1 do artigo 5.º do presente diploma, bem como as individualidades mencionadas no n.º 2 que optem pelo ingresso no quadro da Escola, são posicionados na carreira de acordo com as normas constantes do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro, considerando-se todo o tempo de serviço prestado nesta modalidade de ensino e as habilitações que possuem.

3— Para os efeitos previstos no número anterior, consideram-se como ingressando:

- a) No 3.º escalão da carreira, os docentes cuja habilitação académica constituisse, à data da sua aquisição, a máxima possível existente ou para cuja área de docência não existisse habilitação académica específica;
- b) No 1.º escalão da carreira, os docentes para cuja área de docência existisse, à data da sua aquisição, habilitação específica de nível superior.

#### Artigo 8.º

##### Profissionalização

Os docentes portadores das habilitações constantes do anexo ao presente diploma que possuam à data da sua entrada em vigor três ou mais anos de serviço completo nesta modalidade de ensino são integrados num quadro de nomeação provisória, onde ficam a aguardar profissionalização, a realizar de acordo com o disposto na Portaria n.º 916/98, de 20 de Outubro.

#### Artigo 9.º

##### Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 29 de Julho de 1999. — *Jaime José Matos da Gama* — *António Luciano Pacheco de Sousa Franco* — *Fausto de Sousa Correia* — *Guilherme d'Oliveira Martins*.

Promulgado em 23 de Agosto de 1999.

Publique-se.

O Presidente da República, *JORGE SAMPAIO*.

Referendado em 26 de Agosto de 1999.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

#### ANEXO

##### Habilitações académicas ou profissionais

Diploma do curso de Dança, aprovado pela Portaria n.º 826/91, de 14 de Agosto.

Cursos superiores de Música do Decreto n.º 18 881, de 25 de Setembro de 1930.

Bacharelato de uma escola superior de música.

Curso de formação de professores de Educação pela Arte.

Oito anos de prática profissional.