



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**DANÇA DE CARÁTER:
FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO E
PERFORMATIVO EM ALUNOS DO 5º ANO DE DANÇA
DA ACADEMIA DE MUSICA DE VILAR DO PARAISO**

José de Jesús Lizama Avila

Orientação:

Professora Doutora Vera Amorim

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

Setembro, 2017

AGRADECIMENTOS

Especial gratidão à Professora Doutora Vera Amorim, pelo seu rigor crítico e a sua dedicação, para me motivar, aconselhar, orientar e apoiar na concretização deste estágio.

Agradeço particularmente ao Mestre João Pedro Pinto, por me acompanhar ao longo deste processo, de forma tão generosa facultando-me as informações, os conselhos e o apoio necessário.

Agradeço, também, a todos os professores do Curso de Mestrado em Ensino de Dança por terem confiado, apoiado e contribuído com a sua sabedoria para o desenvolvimento do presente relatório.

A todos os colegas de mestrado, pela ajuda e partilha de experiências. Especialmente à Mestre Cláudia Domingues, pelo contínuo incentivo.

À professora Alexandra Mendes, coordenadora do curso de Dança da Academia de Música de Vilar do Paraíso, por ter acreditado neste projeto.

A todos os alunos da turma do 5º ano de Dança da AMVP, por terem abraçado com empenho e dedicação este projeto.

Aos meus amigos e à minha família, agradeço pelo apoio, compreensão e amor incondicional, sem os quais a frequência e a finalização deste mestrado não teria sido possível.

A todos os que me acompanharam e apoiaram ao longo desta aventura:

Muito obrigado!

Muchas Gracias!

RESUMO

Este projeto tem como objetivo o desenvolvimento e aproximação do conhecimento artístico e performativo das danças de caráter, tradicionais e folclóricas da Europa, ao ensino vocacional artístico especializado em dança do 5º ano (9 do ensino regular), da Academia de Música de Vilar do Paraíso (AMVP). Conseguimos isto através da visualização, ensino e experimentação de coreografias. As peças selecionadas foram de estilos muito utilizados em alguns bailados clássicos. Estas peças pela sua variedade em estrutura coreográfica de roda, cadeia, par ou solo, assim como pela musicalidade e o seu conteúdo de passos diversos, têm uma carga importante para o desenvolvimento artístico, performativo e de coordenação dos alunos de dança. Sustentado pela metodologia de investigação qualitativa, apoiámos a nossa investigação em técnicas e instrumentos de recolha de dados da investigação-ação. A observação-planificação-reflexão-ação, permitiu o trabalho de preparação, inserido na aula de Dança de Caráter (DC), onde se estruturou o ensino e aprendizagem das coreografias escolhidas, a ‘*Czarda*’ e a ‘*Tarantella*’. Os dados recolhidos, permitiram constatar e concluir como positivo este estágio. Este trabalho visa mostrar a importância do estudo deste género de Dança no ensino vocacional para facilitar o potencial individual e em grupo, preparando-os para futuras coreografias de maior complexidade como as danças de carácter de repertório clássico, inseridas nos bailados que exigem um estilo próprio.

Palavras-chave: Técnica de dança clássica danças de caráter, danças tradicionais, coreografia, ensino de dança vocacional.

ABSTRACT

The main goal of this project is the development and approximation of the artistic and performative knowledge of the Character, Traditional and Flock dances of Europe through vocational artistic education specialized in dance of the 5th year (9 of regular education), of Academy of Music from Vilar do Paraiso (AMVP). We obtain this through the visualization, learning and the experimentation of several choreographies. The selected pieces are styles very used in classical ballets. These pieces, for their variety in choreographic stature of the circle, chain, duet or solo, as the musicality and its content of different steps, have an important weight for the artistic, performance development as well as the coordination for the dance students.

Supported by qualitative research methodology, we supported our research in data collection techniques and instruments of action research. The observation-planning-reflection-action, allowed the preparation work, inserted in the Dance of Character (DC) class, where the teaching and learning of the chosen choreographies, 'Czarda' and 'Tarantella' were structured. The data collected, allowed to confirm and conclude as positive this stage.

This work aims to show the importance of studying this kind of dance in the vocational education to facilitate the potential of the individual as well as the group, prepared them for future choreographies of greater complexity like the classical character repertoire inserted in the Ballets that demand their unique style.

Key words: Classical dance technique, character dances, folk dances, choreography, vocational dance system.

SIGLAS

ABT- *American Ballet Theater*
AMVP- Academia de Música de Vilar do Paraíso
DC- Dança de Caráter
DREN- Direção Regional de Educação do Norte
E- Entrevista
EDCN- Escola de Dança do Conservatório Nacional
ESD- Escola Superior de Dança
IPL- Instituto Politécnico de Lisboa
RAD- *Royal Academy of Dance*
TDC- Técnica de Dança Clássica
TDCONT- Técnica de Dança Contemporânea
Q- Questionário

CONCEITOS OPERATÓRIOS

Dança de Caráter – “*There is also the character dancer who dances the national dances such as Czardas (Hungary), Tarantella (Italy), Mazurka (Poland), Gopak and Trepak (Russia) and so on. As so many of these dances belong to the peasant people the character dancer does not require so light a build. Another branch of character dancing includes those comic roles with heavy make-up when the accent is on miming rather than dancing*”. (Haskel, 1955, pp, 43-44)

Dança Clássica – A Dança Clássica é aqui percebida como forma de dança teatral estruturada através de um código motor e vocabulário específicos, com recurso à rotação externa do membro inferior a partir da articulação coxofemoral, designada por *en dehors* e das cinco posições¹. A Dança Clássica é historicamente herdeira da tradição académico-clássica e tem por base os sete movimentos da Dança codificados por Beauchamp². “Molda o corpo de acordo com um arquétipo ideal: corpo extensível, alongado, vertical, projetado para o exterior e para o alto. O objetivo é criar a sensação de ascensão (...).” (Fazenda, 2007, p.52)

Educação Artística – “A Educação Artística refere-se, nomeadamente, ao ensino da música, dança, teatro, cinema e audiovisual e artes plásticas. Deste tipo de educação, podemos considerar: educação artística dirigida à totalidade da população escolar e o ensino artístico especializado.” (Nascimento, 2010, p. 60)

Educação Artística Vocacional / Ensino Artístico Especializado – “Entende-se por Educação Artística Vocacional a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área específica.”³

¹ As 5 posições sobre as quais se baseia a dança clássica – 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª (correspondem a posições de colocação dos pés e pernas e reportam-se à relação obtida entre estes partindo da rotação externa da articulação coxofemoral. (Amorim, 2012, p. 15)

² Beauchamp – (1636-1705) bailarino de grande virtuosismo técnico, professor e coreógrafo, foi superintendente dos Ballets du Roy, Louis XIV, e nomeado diretor da Académie Royal de la Danse. Atribui-se-lhe a codificação das 5 posições da dança. Adaptado de Koegler (1987, p.49, referenciado por Amorim 2012).

³ (Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro – Bases da Educação Artística, Artº11, p.4524, referenciado por Amorim, 2012)

Expressão Artística – “Expressão é toda emissão consciente ou não de sinais e mensagens.”
(Salzer, 1983 p.19)

Performance – “o processo performativo é em si uma atividade realizada por pessoas cujo “fazer” é sempre significativo; o “fazer” inerente ao processo performativo implica a incorporação de técnicas de movimento, que o bailarino intervém e manipula.” Mendonça (2013, p.36)

Coreografia – “ Uma sequência de movimentos e passos que podem contar ou não uma estória.” (Sampaio, 2013, p.200). This is a term used to describe the actual steps, groupings and patterns of a ballet or dance composition.” (Grant, 2008, p.31)

Motivação – “A motivação envolve a capacidade de iniciar e de persistir numa tarefa.” Taylor e Taylor (1995, citado por Soares 2014). “ (...) A motivação intrínseca assenta nos fatores que levam uma pessoa a envolver-se numa determinada atividade (...).” Xarez (2012, p.147)

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|-----------|
| AGRADECIMENTOS | ii |
| RESUMO | iii |
| ABSTRACT | iv |
| SIGLAS..... | v |
| CONCEITOS OPERATÓRIOS..... | vi |
| ÍNDICE GERAL..... | viii |
| ÍNDICE DE APÊNDICES E ANEXOS | ix |
| ÍNDICE DE FIGURAS | x |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | xi |
| ÍNDICE DE QUADROS..... | xi |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPITULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO..... | 4 |
| 1.1 – Objetivos do estágio | 5 |
| 1.2 – Instituição de acolhimento..... | 5 |
| 1.3 – População alvo..... | 6 |
| 1.4 – Bases principais do programa da Dança de Caráter | 7 |
| CAPITULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 9 |
| 2.1 – Definição do conceito Dança de Caráter | 9 |
| 2.2 – Enquadramento histórico | 10 |
| 2.3 – A dança no currículo nacional..... | 12 |
| 2.4 – A importância das Danças de Caráter no contexto escolar..... | 14 |
| 2.5 – O método russo de Dança de Caráter | 16 |
| 2.6 – A Dança de Caráter e a Dança Clássica | 17 |
| 2.7 – Os bailados escolhidos e os seus coreógrafos | 20 |
| 2.8 – As danças selecionadas | 21 |
| 2.8.1 – A Czarda | 21 |
| 2.8.2 – A Tarantella | 23 |
| CAPITULO III – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO..... | 25 |
| 3.1 – Método de investigação-ação..... | 25 |

| | |
|--|-----------|
| 3.2 – Instrumentos de recolha de dados | 26 |
| 3.3 – Plano de ação e procedimentos | 28 |
| CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS..... | 33 |
| 4.1 – Observação estruturada de aulas na escola cooperante | 33 |
| 4.1.1 – Grelha de observação I | 34 |
| 4.1.2 – Grelha de observação II | 35 |
| 4.1.3 – Questionários 1 e 2 | 37 |
| 4.1.3.1 – Questionário 1 | 37 |
| 4.1.3.2 – Questionário 2..... | 42 |
| 4.1.4 – Reflexão | 45 |
| 4.2 – Lecionação..... | 45 |
| 4.2.1 – A aula fixa de dança de carácter..... | 47 |
| 4.2.2 – As danças: <i>Czarda</i> e <i>Tarantella</i> | 51 |
| 4.2.2.1 – <i>Czarda</i> | 52 |
| 4.2.2.2 – <i>Tarantella</i> | 55 |
| 4.2.3 – Questionário 3..... | 60 |
| 4.2.4 – Reflexão | 65 |
| 4.3 – Apresentação pública final..... | 66 |
| 4.3.1 – Reflexão | 68 |
| 4.4 – Entrevista ao professor cooperante | 69 |
| 4.4.1 – Reflexão | 70 |
| CAPITULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS | 71 |
| REFERÊNCIAS | 73 |
| APÊNDICES E ANEXOS..... | 79 |
| GLOSSÁRIO | LVII |

ÍNDICE DE APÊNDICES E ANEXOS

| | |
|--|-----|
| APÊNDICE A – AGRIPINA VAGANOVA..... | I |
| APÊNDICE B – HISTORIA SUCINTA DOS BAILADOS ESCOLHIDOS E OS SEUS COREOGRAFOS..... | II |
| APÊNDICE C – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE ASPETOS GERAIS DA TURMA | V |
| APÊNDICE D – GRELHA DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS..... | VII |
| APÊNDICE E – DIÁRIO DE BORDO | XI |
| APÊNDICE F – QUESTIÓARIO 1..... | XII |

| | |
|---|---------|
| APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO 2 | XV |
| APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO 3 | XVII |
| APÊNDICE I – AUTORIZAÇÃO ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO | XX |
| APÊNDICE J – GUIÃO DE ENTREVISTA E ANÁLISE DE CONTEÚDOS | XXII |
| APÊNDICE K – CALENDARIZAÇÃO E HORARIO | XXXVIII |
| APÊNDICE L – PROGRAMA DE SALA | XXXIX |
| APÊNDICE M – EQUIPAMENTO PARA DC | XLIII |
| APÊNDICE N – DVD VÍDEOS | XLIV |
| APÊNDICE O – IGOR MOISEYEV | XLV |
| | |
| ANEXO A - PROGRAMA DE TDC 5º ANO - AMVP | XLVI |
| ANEXO B - PORTARIA 225/2012 DE 30 DE JULHO | XLVII |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-------|
| FIGURA-1 CZARDA DO BAILADO COPPÉLIA (BALLET NACIONAL DE CUBA)..... | 20 |
| FIGURA-2 TARANTELLA FINAL DO BAILADO NAPOLI (ROYAL DANISH BALLET)..... | 21 |
| FIGURA-3 CICLO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO | 26 |
| FIGURA-4 ALGUNS EXERCÍCIOS NA BARRA DE AULA DE DC, COM MOVIMENTAÇÃO LIMITADA DOS BRAÇOS.... | 48 |
| FIGURA-5 ALGUNS EXERCÍCIOS INCORPORANDO O ESTILO DAS DANÇAS..... | 49 |
| FIGURA-6 ALGUNS EXERCÍCIOS MAIS ELABORADOS INCORPORANDO ELEMENTOS TÉCNICOS E ARTÍSTICOS..... | 50 |
| FIGURA-7 ALGUMAS SEQUÊNCIAS INSERIDAS NO <i>LASSÚ</i> DA <i>CZARDA</i> | 53 |
| FIGURA-8 ALGUNS PASSOS CARACTERÍSTICOS DA <i>CZARDA</i> | 54 |
| FIGURA-9 ALGUNS PASSOS COM SALTOS TÍPICOS DA <i>CZARDA</i> | 54 |
| FIGURA-10 ALGUNS EXEMPLOS DA UTILIZAÇÃO DA SAIA E PANDEIRETA | 56 |
| FIGURA-11 EXEMPLO DE PROBLEMÁTICA COM A UTILIZAÇÃO DE PANDEIRETAS..... | 57 |
| FIGURA-12 EXEMPLO DA PROBLEMÁTICA COM ALINHAMENTOS E POSIÇÕES COREOGRÁFICAS..... | 58 |
| FIGURA-13 ALGUNS EXEMPLOS DE PASSOS EXECUTADOS COM MELHOR LIMPEZA TÉCNICA E ARTÍSTICA..... | 59 |
| FIGURA-14 PREPARAÇÃO DE MAQUILHAGEM E PENTEADOS..... | 67 |
| FIGURA-15 FIGURINOS E ADEREÇOS CRIADOS PARA A APRESENTAÇÃO | 67 |
| FIGURA-16 AGRIPINA VAGANOVA | I |
| FIGURA-17 ARTHUR SAINT-LÉON | II |
| FIGURA 18 AUGUST BOURNONVILLE | III |
| FIGURA 19 IMAGEM DO PROGRAMA DE SALA | XXXIX |
| FIGURA-20 SAPATO DC RAPAZ | XLIII |
| FIGURA-21 SAPATO DE BALLET DE ½ PONTA | XLIII |
| FIGURA-22 SAPATO DC E SAIA DC RAPARIGA..... | XLIII |
| FIGURA 23 IGOR MOISEYEV..... | XLV |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| GRÁFICO-1 TRATAMENTO DAS RESPOSTAS ABERTAS QUESTIONÁRIO 1 – QUESTÃO Nº2 | 38 |
| GRÁFICO-2 CARREIRA PROFISSIONAL DE BAILARINO/A? | 39 |
| GRÁFICO-3 BAILADO DE REPERTÓRIO CLÁSSICO MENCIONADOS | 41 |
| GRÁFICO-4 AS DANÇAS DE CARÁTER COMO FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO E PERFORMATIVO | 42 |
| GRÁFICO-5 PREPARAÇÃO DOS ALUNOS FISICAMENTE E TECNICAMENTE PARA ABORDAR AS DANÇAS DE CARÁTER | 44 |
| GRÁFICO 6 BAILADOS DE REPERTÓRIO CLÁSSICOS MENCIONADOS | 62 |
| GRÁFICO-7 PREPARAÇÃO FISICAMENTE E TECNICAMENTE | 62 |
| GRÁFICO-8 APRENDER DC DURANTE A SUA FORMAÇÃO EM DANÇA..... | 63 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO-1 SISTEMATIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS..... | 27 |
| QUADRO-2 SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REPARTIDA DA SEGUINTE FORMA | 28 |
| QUADRO-3 SISTEMATIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS A DECORRER NO ESTÁGIO..... | 32 |
| QUADRO-5 SÍNTESES DE OBSERVAÇÃO DA TURMA..... | 35 |
| QUADRO-6 SÍNTESE DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS | 35 |
| QUADRO-7 TRATAMENTO DAS RESPOSTAS ABERTAS QUESTIONÁRIO 1 – QUESTÃO Nº 3..... | 38 |
| QUADRO-8 TRATAMENTO DE RESPOSTAS ABERTAS QUESTIONÁRIO 1 – QUESTÃO Nº 6 | 40 |
| QUADRO-9 TRATAMENTO DE RESPOSTAS ABERTAS QUESTIONÁRIO 1 – QUESTÃO Nº 13 | 41 |
| QUADRO-10 SISTEMATIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES | 42 |
| QUADRO-11 TRATAMENTO DAS RESPOSTAS ABERTAS QUESTIONÁRIO 2 – QUESTÃO Nº3..... | 43 |
| QUADRO-12 TRATAMENTO DAS RESPOSTAS ABERTAS QUESTIONÁRIO 2 – QUESTÃO Nº 5 | 43 |
| QUADRO-13 TRATAMENTO DAS RESPOSTAS ABERTAS QUESTIONÁRIO 2 – QUESTÃO Nº 8..... | 44 |
| QUADRO-14 TRATAMENTO DAS RESPOSTAS ABERTAS QUESTIONÁRIO 2 – QUESTÃO Nº12..... | 45 |
| QUADRO-15 PRINCIPAIS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA AULA DE DANÇA DE CARÁTER. | 47 |
| QUADRO-16 PRINCIPAIS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA <i>CZARDA</i> PROPOSTA. | 52 |
| QUADRO-17 PRINCIPAIS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA <i>TARANTELLA</i> PROPOSTA..... | 55 |
| QUADRO-18 TRATAMENTO DAS RESPOSTAS ABERTAS QUESTIONÁRIO 3 – QUESTÃO Nº 1 | 60 |
| QUADRO-19 TRATAMENTO DAS RESPOSTAS ABERTAS QUESTIONÁRIO 3 – QUESTÃO Nº 3 | 61 |
| QUADRO-20 TRATAMENTO DAS RESPOSTAS ABERTAS QUESTIONÁRIO 3 – QUESTÃO Nº 9..... | 63 |
| QUADRO-21 SISTEMATIZAÇÃO DO NÍVEL DE DIFICULDADE | 64 |
| QUADRO-22 SISTEMATIZAÇÃO DO NÍVEL DE EVOLUÇÃO | 65 |

INTRODUÇÃO

O presente projeto insere-se no âmbito do Curso de Mestrado de Ensino de Dança (5ª edição), do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), Escola Superior de Dança (ESD).

Refletir a dança é repensar a história do homem. Temos consciência da dança desde os inícios da existência humana. Assim, o confronto entre as várias artes e danças permite estabelecer uma evolução da linguagem corporal e coreográfica.

Cuando los niños y las niñas son expuestos a las diferentes artes, tanto de manera lúdica como formal (como espectadores o como estudiantes de algún tipo de arte) se favorece a la aparición del pensamiento lógico-formal. Emocionalmente aprenden a ponerse en el lugar de otros para entender sus reacciones, utilizan la imaginación, desarrollan capacidades motoras directamente relacionadas con la maduración biológica del cerebro, lo que a su vez favorece el aprendizaje en otras áreas. (Fuentes, 2007, p.12)

Os bailarinos falam através da dança e da movimentação do corpo, a dança é uma linguagem muda, mas profundamente interligada com a linguagem da música. A arte da dança baseia-se na compreensão das funções do corpo e suas articulações. Visa não só a perfeição da técnica, como a consciencialização corporal, procurando fazer com que o individuo e a dança se tornem um só e através desta união se crie uma obra de arte. No livro ‘Ser artista em Portugal’ (2000, p. 117), os autores referem como ‘artistas’, as pessoas criadoras ou intérpretes de alguma obra de arte, sem importar o género ou disciplina. Por outro lado, Goldberg (2012), alude que a ‘*performance*’ permite comunicar com o público. Conforme estes autores pode-se dizer, que os bailarinos interpretam para transmitir um diálogo, uma ideia ou um tema através da mímica e a movimentação, ou simplesmente para dar ambientação na história do bailado.

A escolha recaiu nas ‘Dança de Carácter’ (DC), como facilitador do desenvolvimento artístico e performativo, focando-se principalmente em danças dos países de Itália e Hungria. Pasi (1991), define o estilo de DC ou *Caractère*, como “expressão adequada a danças nacionais ou folclóricas.” (Pasi, 1991, p.227). No entanto, Grant (2008), no seu livro “*Technical Manual and Dictionary of Classical Ballet*” define “*Dance of character, character dance. Any national*

or folk dance, or a dance based on movements associated with a particular profession, trade, personality or mode of living.” (Grant, 2008, p.36)

Os vários autores mencionam a DC, por constituir-se como forma de arte teatral cuja criação esta baseada nos fundamentos folclóricos dos citados países, assim como do ballet clássico. A história do ballet é rica em exemplos de danças folclóricas. Homans (2012, p. 508), alude que, (...) no início dos anos 40 já havia aulas de dança popular (...). Por outro lado, o autor cubano Méndez menciona que a fusão equilibrada de virtuosismo, elegância e o folclore, permitiu a escola russa consolidar-se no mundo da Dança Clássica.

La escuela rusa se consolidó como una unidad donde se fundían el virtuosismo de los italianos, la elegancia francesa de la época romántica y el temperamento nacional que incluía la rica tradición de folklore danzario. Este inteligente equilibrio permitió a la academia rusa inaugurar el período del clasicismo en el ballet. (Méndez, 2000, p. 47)

Para o 3º ciclo, Padovan (2010), alude que o objetivo da abordagem de danças populares europeias é oferecer variedade coreográfica e musical e não a aquisição de diversos estilos ou repertórios folclóricos. Segundo este e outros autores, o repertório foi selecionado de acordo com as características, capacidades e competências técnicas dos alunos. Como processo didático usamos a visionação, a lecionação, a demonstração, a imitação e a repetição. Durante este processo procurou-se desenvolver o potencial inato artístico e performativo dos alunos, segundo o programa de aprendizagem do método russo de DC, aprendendo a denominar, ordenar e executar os passos e figuras coreográficas das danças aprendidas, assim como, a complexidade da interação entre a dança e a música na execução das duas em harmonia.

A escolha da DC foi trabalhada durante as aulas da TDC, com a supervisão e acompanhamento do professor cooperante. Durante este período, o papel do professor a lecionar foi de incentivar, desenvolver o conhecimento e interesse desta tarefa, possibilitando assim, facilitar futuros trabalhos coreográficos que os alunos irão realizar ao longo da sua formação na dança, conseguindo dessa forma interdisciplinaridade. Homans (2012), sugere de interesse, relevância ou pertinência a exploração de diversos estilos de dança, exemplificando que os bailarinos: “Baryshnikov e Tharp conseguiram contrabalançar livremente passos de ballet com formas de dança popular e as técnicas pós-modernas (...).” (Homans, 2012, p. 517)

No entanto, após ter em conta os níveis da técnica de acordo com o desempenho e percurso da turma, para conseguir interpretar o repertório selecionado, foram contempladas adaptações a estruturas e aos conteúdos nas danças a representar, para assegurar o bom desempenho dos alunos e o sucesso deste estágio. Haskel (1955, p.44) lembra-nos: “A técnica é um meio, nunca um fim”, neste sentido, o programa elaborado e implementado, visou fornecer aos alunos ferramentas para melhorar a sua performance artística, e não simplesmente aprender uma nova disciplina técnica. Ainda Xarez (2012), reforça esta ideia advertindo que, “ (...) quando se confundem meios com finalidades e a técnica passa a ser um fim em si mesmo, pode de facto ser inibidor da expressão (...).” (Xarez, 2012, p.129)

O relatório aqui desenvolvido consta de cinco capítulos. No **Capítulo I**, abordamos a contextualização geral do nosso estudo, caracterizamos a instituição de acolhimento e a população alvo, particularizamos os objetivos, gerais e específicos, delineados como bases principais do programa da DC. O **Capítulo II** expõe a fundamentação teórica, explicando o conceito da DC, e o seu enquadramento histórico. Referimos o lugar da dança no currículo nacional, bem como a importância da Dc em contexto escolar. Justificamos o método russo da DC como base do nosso programa e a sua associação com a TDC. Contextualizamos as danças selecionadas, incluindo os coreógrafos originais e os bailados onde estão inseridas. No **Capítulo III**, apresentamos a metodologia de investigação em que se apoia este estudo, identificamos os instrumentos de recolha de dados, o plano de ação e os procedimentos de intervenção. O **Capítulo IV** relata a aplicação prática do estágio, procedendo-se à apresentação e análise dos dados recolhidos. No último capítulo, **Capítulo V**, apresentamos as conclusões resultantes da reflexão crítica e da avaliação imparcial no decorrer da investigação, confiando na contribuição para futuras investigações. Finalizámos este Relatório de Estágio com a listagem da bibliografia consultada durante todo o processo; também incluímos Apêndices (documentos concebidos por nos), anexos (documentos elaborados por outros), assim como um glossário com a terminologia utilizada neste estágio. Este material adicional está pensado como complemento para uma boa compreensão desta investigação.

CAPITULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

O presente estágio insere-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança (5ª edição) da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, tendo-se desenvolvido na Academia de Música de Vilar do Paraíso (AMVP) no primeiro período do ano letivo 2016/2017, com alunos do 5º ano de Dança, turma constituída por dezasseis raparigas e um rapaz.

A realização deste trabalho decorreu na disciplina de TDC, apresentou-se um conjunto de propostas que visaram estabelecer um ponto de união e de fusão com a Dança de Caráter como instrumento suplementar para o estudo e aprofundamento das várias áreas disciplinares, facilitando a sua interligação e promovendo a aquisição de uma visão do conhecimento mais completa e geral. O estágio teve uma abordagem de investigação-ação, através de estratégias metodológicas e pedagógicas que visam desenvolver as competências artísticas e performativas, potenciando a versatilidade e a multidisciplinaridade dos alunos da referenciada turma.

Minden (2005, p.26) apoia que estas danças fazem do aluno: mais experiente, mais versátil e um dançarino mais interessante. Concordando com a autora consideramos uma mais-valia o estudo das Danças de Caráter na formação de ballet, permitindo desenvolver além do aspeto psicomotor, outros aspetos que estão ligados à dança, como são os aspetos históricos, geográficos, literários, linguísticos e artísticos. A dança de carácter apresentou novos desafios para os alunos de TDC, permitindo-lhes explorar e desenvolver a expressividade, novas habilidades físicas e a coordenação, tudo isto através de exercícios e danças. A diversidade de abordagens permitiu aos alunos dançar em posições e alinhamentos que não são de ballet clássico, aportando a sua aprendizagem certa versatilidade técnica e artística.

O projeto teve como objetivo oferecer o estudo de DC, permitindo desenvolver competências técnicas e artísticas aplicáveis nas disciplinas afins, sendo a finalidade a apresentação pública das danças estudadas.

1.1 – Objetivos do estágio

O estágio ofereceu, aulas de Dança de Caráter de forma a desenvolver o lado artístico e coreográfico dos alunos utilizando as bases da técnica clássica, permitindo, através desta fusão, uma melhor performance necessária para a execução do repertório escolhido de acordo com as suas características, capacidades e competências técnicas.

Portanto, o objetivo geral deste Estágio foi a lecionação de Dança de Caráter para o 5º ano de Dança da AMVP, tendo como propósito a aprendizagem de danças folclóricas estilizadas inseridas nos bailados de repertório clássico.

Os objetivos definidos para atingir o resultado final:

- 1- Analisar as componentes técnico-artísticas das Danças de Caráter selecionadas;
- 2- Planificar as aulas, desenvolvendo os elementos técnicos e artísticos existentes nas danças selecionadas;
- 3- Desenvolver estratégias e metodologias de ensino que permitam a abordagem artística das danças previamente definidas, nomeadamente a nível da musicalidade, expressão e interpretação;
- 4- Desenvolver estratégias de aperfeiçoamento da qualidade técnico-artística das danças de caráter em estudo;
- 5- Desenvolver nos alunos uma maior aproximação e interesse pelas Danças de Caráter.
- 6- Desenvolver a aquisição de competências técnicas, musicais e de performance aplicável nas disciplinas afins.

1.2 – Instituição de acolhimento

A escolha recaiu sobre a Academia de Música de Vilar do Paraíso (AMVP), é uma escola de ensino vocacional artístico, fundada em 1979 e oficializada em Maio de 1990. Com autonomia pedagógica desde 2007, leciona cursos oficiais de música e de dança desde o pré-escolar até ao nível secundário. Estes cursos desenvolvem-se em regime livre, articulado, supletivo e integrado. Em 2003 foi criado, ainda, o curso livre de teatro musical, e desde 2009 foi instituído o regime integrado para o ensino vocacional artístico de Música e Dança.

A AMVP procura oferecer aos seus alunos práticas educativas, adequando currículos e objetivos que permitam uma maior aproximação destes a uma carreira profissional na área da dança. Tendo em conta as orientações pedagógicas, as preocupações da qualidade do ensino e

do corpo docente, surgiu o interesse nesta instituição de ensino artístico para a implantação deste trabalho de investigação.

Este projeto de estágio recaiu no 5º ano do curso vocacional de Dança. Como se verificou no plano de estudos, não está contemplado o estudo da disciplina de Caráter. Por essa razão as aulas destinadas ao desenvolvimento deste estágio foram incluídas na carga horária de TDC, que no seu plano de estudos contempla uma carga horária semanal de 5 blocos letivos de 90 minutos cada.

1.3 – População alvo

O estudo foi direcionado ao 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado em Dança da Academia de Música de Vilar do Paraíso, mais concretamente á turma do 5º ano de dança e correspondente ao 9º ano da escola regular. A turma em questão é formada por 17 alunos, sendo dezasseis raparigas e um rapaz, com idades compreendidas entre os 12 e 14 anos. A publicação do “*American Ballet theater*” ABT (2008) menciona que no início da juventude os adolescentes procuram a sua identidade própria, tendo o professor de dança um papel crucial no seu desenvolvimento e formação, ao servir de exemplo e modelo. Ressalva, ainda, que nesta etapa, ainda que os alunos invistam grande parte do tempo e energia a dançar, na verdade, muito poucos são os que conseguiram no futuro viver a sua fantasia profissional.

Com este trabalho pretendeu-se beneficiar e facilitar o desenvolvimento do sentido artístico e performativo dos alunos, assim como a interação entre eles. As atividades propostas ofereceram educação motora, sonora/musical, visual/estética, assim como espaço/temporal e social. Facilitando a descoberta, experimentação e a associação com a história, a geografia, a geometria, a literatura, as línguas estrangeiras e com o teatro. Desta forma, sem importar o nível técnico dos alunos, ofereceu-se à população escolhida exercícios e danças da disciplina de DC conforme a composição da turma (16 raparigas e 1 rapaz), para ajudar a conseguir a interdisciplinaridade indispensável para a sua formação na dança, “*Regardless of dancers talents, they all deserve to acquire the lessons and skills that you can bring to their lives.*” (ABT, 2008, p.54)

Apesar de esta turma pertencer ao ensino vocacional artístico, e apesar de alguns elementos possuírem certos atributos ideais para a prática da Dança (corpo estilizado, rotação externa coxofemoral, flexibilidade, coordenação etc.), A verdade é que só um dos alunos gostaria de

continuar a sua formação na dança para alcançar uma carreira profissional. Quatro deles ponderam a possibilidade de seguir os estudos vocacionais no ciclo secundário, e sete dos alunos, que representam menos de metade da turma, estão indecisos quanto ao seu futuro na dança.

No que diz respeito às Técnicas de Dança, de acordo com o seu projeto pedagógico, AMVP estabelece de forma equitativa, desde o 1º ano, a carga horária entre a Dança Clássica e a Dança Contemporânea. Uma vez que este projeto está associado e inserido na disciplina de TDC, convém sublinhar que nos primeiros dois anos de ensino vocacional, a Dança Clássica tem uma carga horária correspondente apenas a duas aulas semanais. No terceiro e quarto ano, a carga horária aumenta para três vezes por semana, e finalmente no quinto ano, para cinco aulas semanais. Algumas das fragilidades apresentadas pela turma, tanto a nível técnico como artístico, resultam desta situação, e como referem Kostrovistkaya e Pisarev (1996), a prática de Dança em contexto vocacional deve ser diária desde o seu início para atingir a solidez. Méndez (2000), reforça esta ideia: *“Desde sus primeros días de aprendizaje se le inculcará el hábito del entrenamiento diario. No se concibe a un danzarín que abandone un solo día su preparación física”* (p.140). Para além dos diferentes interesses, estímulos e motivações, a aprendizagem de Dança, representa para estes alunos mais uma ocupação extracurricular, sendo pouco vista como uma possibilidade de futuro, pelo que podemos afirmar estar perante uma turma que mostra algumas diferenças a este nível.

1.4 – Bases principais do programa da Dança de Carácter

Após observação da turma do 5º ano de Dança e revisão dos conteúdos programáticos na área da TDC, da AMVP, elaborou-se o programa das aulas a desenvolver durante o período de leção do estágio. Esta elaboração teve em conta os conhecimentos e capacidades adquiridos a nível técnico, de musicalidade, de dinâmicas do movimento e da performance artística. Neste contexto, as Danças de Carácter a lecionar foram adaptadas aos conteúdos técnicos e artísticos de acordo com a realidade da turma. Sendo o método Vaganova, o método de ensino da TDC adotado pelo professor cooperante da AMVP, e consistindo este Estágio na leção de DC, para alunos do 5º ano de Dança da AMVP, estas aulas foram elaboradas e aplicadas tendo como base os princípios do método Russo e apoiando-se em algumas propostas retiradas da Royal Academy of Dance (RAD). No contexto do método RAD, o conteúdo geral é desenvolver o ritmo, a musicalidade e estilo das danças de carácter. A aula de Danças de

Caráter mantém a mesma estrutura da aula de TDC: Barra e Centro. Na barra os passos clássicos combinaram-se com elementos dos braços, pés e cabeça, com o fim de proporcionar coordenação e agilidade técnica. No centro desenvolveram-se combinações e sequências de danças típicas da Hungria, Itália e Rússia, estudando assim, o estilo de cada um destes países. Através destas escolhas de estilo, pretendeu-se exploração do sentido rítmico, o trabalho de coordenação, a organização espacial, o uso do torso/épaulement e o desenvolvimento da expressão artística e criativa.

Para a elaboração das aulas de DC foram tidos em conta distintos aspetos:

- Os objetivos e conteúdos programáticos, na área da TDC, da instituição de acolhimento;
- Os conhecimentos adquiridos e o nível técnico, na área da TDC, da turma em questão;
- As capacidades adquiridas pela turma a nível da musicalidade e dinâmicas do movimento;
- As capacidades adquiridas pela turma a nível da performance artística;
- Definição das características e necessidades individuais e de grupo, da turma;
- Definição das Danças de Caráter a lecionar, adaptando os conteúdos técnicos e artísticos de acordo à realidade da turma;
- Análise do tempo disponível para a leção;
- Acompanhamento no desenvolvimento individual e em grupo das aulas de Danças de Caráter de forma a possibilitar a sua melhor eficácia.

Após observação da turma, para atingir o objetivo final, este projeto dividiu-se em quatro fases de leção:

- 1ª Fase da leção: Participação acompanhada, introdução do vocabulário das Danças de Caráter e associação ao vocabulário da TDC;
- 2ª Fase da leção: Leção em solitário, introdução dos diferentes elementos técnicos que, não fazendo parte dos conteúdos da TDC, são necessários à aprendizagem da Danças de Caráter;
- 3ª Fase da leção: Aprendizagem das danças selecionadas e desenvolvimento da performance artística;
- 4ª Fase da leção: Aperfeiçoamento das danças aprendidas.

CAPITULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 – Definição do conceito Dança de Carácter

O ballet chega até nós, depois de uma transformação e desenvolvimento das danças de corte em gênero teatral dançado e codificado, por outro lado, o povo continuou bailando a sua forma não profissional, para seu próprio prazer e alegria, algumas destas danças que sobrevivem, formam parte do folclore atual de alguns países. A transbordante vitalidade artística, o carácter cultural e histórico de algumas danças europeias, fizeram com que os mestres de dança no século XIX mostrassem o seu interesse, incluindo-as como divertimentos nos seus bailados românticos, carregados de temas nacionalistas, mágicos e mitológicos.

Neste sentido a dança académica alimenta-se de recursos folclóricos adaptados para o seu desenvolvimento, adicionando uma dose de contraste artístico. Este intercambio entre o ballet clássico e o folclore, da origem a Dança de Carácter, Ossoña (1988), sugere as danças de carácter como um subgénero, que esta conformada por ambas procedências de dança, o folclore aporta ao ballet um ponto excitante e o ballet ao folclore um registo mais refinado. Haskel (1955), reconhece como bailarino/a de carácter, quem executa as mímicas dos bailados e/ou as danças nacionais de cada país. De igual forma, para Galván (2002), são danças enraizadas nos bailes populares e folclóricos nacionais europeus, que foram gradualmente introduzidos nas danças sociais e de corte entre os séculos XVI a XIX. Aplica-se a quem interpreta danças folclóricas academizadas, a personagens de pantomima (doutores, feiticeiros, reis, bonecas, etc.), assim como as pessoas que fazem pequenas intervenções, utilizadas para mudar de cena (marinheiros, soldados, cortesãos, etc.)

Por outro lado, a professora Sherstnieva⁴ na revista ‘*danceadvantage*’ (MAR, 2011), defende que, " (...) dança de carácter vai haver enquanto o Ballet Clássico existir". O trabalho conjunto dos dois estilos é fundamental para a progressão do bailarino em ambas as áreas. Estas palavras reforçam a Ossoña (1988), assegurando que, os bailarinos clássicos precisam de aulas de dança de carácter para interpretar algum repertório clássico específico, e os bailarinos de danças tradicionais folclóricas precisam de formação clássica para ajudar na postura, colocação e

⁴ Yelena Sherstnieva é professora de Danças de carácter e ex-bailarina solista do Mariinsky.

sincronia. Bussell (1994) e Minden (2005), defendem a *DC* como fundamental para interpretar alguns bailados clássicos, encontrando-a nas variações e nos divertimentos, assim como na composição coreográfica e contexto dos bailados, como é o exemplo a *Coppélia*, a *Raymonda* (Hungria), o *Don Quixote* (Espanha) e *Napoli* (Itália), etc.

2.2 – Enquadramento histórico

De acordo com Homans (2012, p. 579), as danças folclóricas europeias foram de grande relevância na corte e alta sociedade do século XVI. “As danças de corte eram rigorosamente definidas pelo ritmo e pela forma musical (*branle*⁵, *sarabande*⁶, *gaillard*⁷) e compreendiam passos pequenos, precisos e elegantes, muitos dos quais continuam a fazer parte do vocabulário clássico atual.”. Mais tarde, o período histórico do século XIX traz grandes alterações na visão dos nacionalismos. Países recém-formados afirmaram e defenderam a sua identidade nacional contra os vizinhos opressores, elevando o ‘*status*’ cultural do país através da criação de obras de arte sobre temas locais e melodias populares. Por outro lado, o nacionalismo foi usado como resposta ao exílio ou protesto contra regimes opressivos. O exotismo foi também muito popular no século XIX, os artistas tentaram retratar remotas terras na música e na dança como uma forma de entretenimento. Um bom exemplo é o compositor Chopin que escreveu muitas das suas famosas *mazurkas* e *polonesas* fora de Polónia. “*Chopin's famous mazurkas and polonaises were written in Paris, not Warsaw...*” (RAD, 2005, p.2)

Méndez (2000) e RAD (2005), mencionam que o romantismo do século XIX, trouxe o gosto pelo bucólico, pela recriação de épocas passadas, trazendo também a recriação de lendas e tradições populares. Na história da música este foi o período em que diversos compositores como Tchaikovsky, Liszt, Delibes, Chopin, Glinka, Stravinsky, Massenet, Khachaturian, Bartók, entre outros, trouxeram para as suas obras a música tradicional. No caso do ballet, o romântico fornece novas características, passando este tipo de dança a apresentar nos seus cenários ambientes misteriosos e lagos enfeitados, e incluindo nas suas composições

⁵ Branle: Dança camponesa antiga, com passos a direita e a esquerda, virou-se dança de corte no século XVI. Fernández, M. (2010).

⁶ Sarabande: Uma dança de origem espanhola dos séculos XVII e XVIII em 3/3 do tempo. Dança lenta que tornou-se favorável. Minden, E. (2005).

⁷ Galliard: Uma dança vigorosa em 6/8 de tempo, que se originou na Itália no século XVI. Foi muitas vezes emparelhado com um pavane, é uma dança lenta. Minden, E. (2005).

coreográficas as danças tradicionais do centro de Europa, transformadas agora em Dança de Carácter.

O mundo da Dança de Carácter não é exclusivo dos coreógrafos Bournonville, Ivanov, Petipa e Saint-León. No século XIX grandes criadores complementaram as suas obras com as danças mais populares da Europa: Escócia, Espanha, Hungria, Itália, Polónia, Rússia, Ucrânia e até mesmo danças ciganas. Mas também influenciaram as grandes bailarinas do período romântico. “ (...) Fanny Elssler tornou-se uma estrela internacional: (...) com grande sucesso, apresentando um programa que misturava o ballet clássico com danças populares espanholas e *hornpipes* inglesas”. (Homans, 2012, p. 195)

Petipa abriu um novo período na dança, fundindo a técnica académica com as danças folclóricas e a sua inspiração nos contos de fadas. As grandes obras deste coreógrafo francês, abrangem distintas danças de carácter, veja-se o caso de ‘O Lago dos Cisnes’ (1877), cujo terceiro ato contém uma longa série de danças folclóricas estilizadas. O bailado ‘Don Quixote’ (1869), contém também variações com base no flamenco tradicional de Espanha. Já Bournonville, inclui nos seus bailados a famosa ‘Tarantella’, uma dança italiana considerada exótica à luz do público da época.

Homans (2012), menciona que no século XX foram criadas, reconstruídas e adaptadas várias danças históricas, populares e tradicionais. “Desde os anos 70 as danças barrocas e renascentistas voltaram aos palcos, reconstruídas por estudiosos e artistas a trabalhar na Europa e na América” (p. 599). Os coreógrafos Balanchine e Fokine, apresentaram nas suas obras algum tipo de nacionalismo. Menciona que, “Fokine também viajou muito: esteve em Moscovo, no Cáucaso, na Crimeia, em Kiev, Budapeste, Viena e várias cidades da Itália, onde colecionou bilhetes-postais e registou pormenores de costumes, danças e folclore.” (p. 332). Conjuntamente fala que, “Balanchine também recuperou outras tradições (...). A (...) *Tarantella* inspirava-se na animada dança popular napolitana, transportada para o arrojado virtuosismo atlético americano. (...) *chaconne*⁸ (nome de uma dança barroca executada tradicionalmente no fim de um ballet de corte).” (p. 577)

⁸ Chaconne: dança lenta em 3/4 do tempo. Minden, E. (2005).

2.3 – A dança no currículo nacional

Roldão (1999) define o Currículo como o conjunto de aprendizagens ponderadas pela sociedade como necessárias, mas que cabe a instituição (escola) a responsabilidade de garantir a sua implementação e estabelecimento de programas de ação, mas sempre com o fim de enaltecer as aprendizagens curriculares. Estas aprendizagens podem ser variadas e organizadas de distintas formas. Ainda Roldão, remarca a importância dos programas e a sua programação no currículo para organizar os métodos de aprendizagem e previsão das áreas a desenvolver, “Os programas são apenas instrumentos do currículo” (p,45). As disciplinas curriculares são elementos relativos ao saber, ao tempo, espaço e ao modo de trabalho. A Interdisciplinaridade curricular visa “a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (p,47).

Gerir o currículo, implica tomar a decisão do sentido e valor das aprendizagens, a prioridade das competências a desenvolver, as expectativas e ambições da escola, organizar os recursos mais aprofundados que pretenda oferecer, como bem pode ser o caso do ensino de dança. Neste sentido, segundo Bruneau (1991) e Roldão (1999), as atividades são decididas e permanecem por iniciativa das instituições, as escolas tem autonomia para gerir o seu próprio trabalho, organizar o seu projeto educativo/curricular e o poder para avaliação e reformulação do mesmo. No entanto, Butterworth (2012, p. 164), alerta que a dança inserida nos sistemas escolares é rara, a tendência tem sido separar a formação de dança profissional da dança amadora.

Marto, Paz & Travassos (2007); referem que desde os anos 80, do Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de Julho que, tem sido considerado um desenvolvimento do ensino artístico em Portugal, as escolas vocacionais de dança têm desenvolvido cursos básicos e/ou secundários, estes cursos podem ser frequentados em regime integrado ou articulado.

Sobre as mudanças acontecidas nos últimos anos no currículo da maioria das escolas de dança profissional, Butterworth (2012), refere que ainda é necessário adaptar-se as renovações da profissão, para aprimorar e aplicar as habilidades, desenvolver os vocabulários e adaptar o seu respetivo processo de aprendizagem. Também, explica que os coreógrafos procuram cada vez mais bailarinos que abrangem uma gama de gêneros muito ampla, sugerindo a versatilidade no trabalho artístico e performativo.

A lei apresentada pelo Ministério da educação em 2012 (ver **Anexo B**), informa que no Currículo Nacional do Ensino Básico, a dança tem um enquadramento essencial e indispensável para promover o interesse nas manifestações artísticas e culturais dos alunos. Os

seus conteúdos e matéria são expressados alternativamente, sendo adequados ao interesse e perspectiva de cada uma das escolas. Viera, no seu livro *‘Dança em Contextos Educativos’* (2007), explica que a política governamental para o currículo da dança e a forma como esta área contribui para o desenvolvimento global e equilíbrio do aluno; no fundo, é o contributo da dança para o currículo nacional e conseqüentemente a sua finalidade na educação dos alunos. Expõe que os Professores devem participar da organização e revisão do curriculum do ensino da dança apresentado pela sua escola, que através da sua autonomia e decisão curricular (republica lei n.º 115-A/98), tem a função essencial de selecionar as disciplinas que considera mais relevantes para o seu currículo (Projeto Educativo de Escola e Projeto Curricular de Escola). Desta forma, cada escola pode determinar a sua oferta, promovendo a aquisição de saberes e competências nas diversas áreas da dança, mas também podendo optar por áreas que estejam, de uma forma ou de outra, relacionadas com o corpo e o seu movimento. Nesse sentido, a DC poderia fazer parte não de uma oferta complementar (Portaria nº 225/2012,6) mas de uma disciplina obrigatória nos currículos do ensino vocacional da dança.

No livro *‘L’enseignement de la musique et de la danse en Europe’* (Bruneau, 1991, p. 256), está mencionada a regulação e a programação do ensino da dança em Portugal, do curso básico, o secundário e o superior, *“Le décret-loi 310/83 règlement l’enseignement de la danse de la même façon que l’enseignement musical; il est assimilé à l’enseignement général et s’organise sur trois niveaux: cours général, cours complémentaire, cours supérieur”*. Confirmando a aparição da DC no programa do 5º ano de dança, 6º ano de dança do ECND, e de igual forma que AMVP, no 4º ano, são abordadas as Danças Tradicionais.

A dança deve ser capaz de incluir as diversas culturas e suscetibilidades da sociedade de uma forma participativa e criativa, por alguma razão, Woisen (2007, p.63) afirma que, “A dança é um dos meios mais destacados da pedagogia criativa”.

De forma geral e de acordo com os objetivos traçados para este projeto e respetivo público-alvo, apenas analisamos a lei do currículo nacional direcionada aos alunos do ensino básico, no contexto do ensino vocacional da dança. Apesar de se verificar nas políticas educativas portuguesas uma preocupação com a formação de qualidade e técnica em dança ao nível do ensino artístico especializado, na realidade, ainda que não exista na lei qualquer referência que limite o ensino da DC como mais uma oferta que possa complementar á formação em dança dos alunos, não está igualmente contemplado nenhum tipo de apoio ou possibilidade de adaptação a esta disciplina. É na sequência desta escassez e na pertinência reconhecida do ensino da dança para o desenvolvimento dos alunos no ensino vocacional, sem importar o seu

género, que surge a motivação para este estudo. Esperando-se contribuir para a compreensão de potenciais benefícios na inclusão da DC no ensino artístico especializado em dança.

2.4 – A importância das Danças de Caráter no contexto escolar

Minden (2005), comenta que alguns bailarinos podem beneficiar da dança em que a assertividade é uma exigência. Por outro lado, Fuentes (2007) e Padovan (2010), defendem que podemos pensar a dança no contexto escolar como um mecanismo privilegiado para estimular os alunos a conhecerem formas expressivas de pensar, perceber e compreender, a partir do movimento corporal. A produção física de ações, gestos e posturas pode fomentar o desenvolvimento de valores, atitudes e crenças de uma cultura, assim como pode ajudar a desenvolver a criatividade, as habilidades motoras e mentais, criar recursos psicológicos entre os seus intérpretes e espectadores, servir de terapia para grupos com problemas, ajuda a compreender a tolerância, o espírito de trabalho e reforçar a noção de identidade social. De igual forma, Ossona (1988), aconselha a abordar estilos diferentes de dança e música, para ajudar os alunos a adquirir ferramentas para encarar com sucesso as obras que terão de representar ao longo de sua carreira. Ribas (1966), alude que a dança como expressão artística está fortemente relacionada com a música. Quanto ao ballet clássico, lembra-nos que é resultante da união da dança, da mímica, da música e das artes plásticas e de palco. No ballet a música é um acessório predominante, ajudando a dar ambientação.

Segundo Fuentes (2007, p.12), a dança faz parte da sociedade, sendo a herança incomum da gente, que ajuda a preservar o património cultural dos povos - “ (...) *contribuyen a crear y mantener la identidad de la comunidad, reforzando los lazos entre sus miembros*”.

Em todas as escolas de referência a DC, faz parte do currículo obrigatório dos cursos de dança, por exemplo na Rússia o currículo das escolas de dança profissional inclui *Narodno-kharakternyi* (dança de caráter nacional), *fol'klorny* (dança folclórica) e *Narodno-stsenicheskii* (dança nacional-teatral); por outro lado, Méndez (2000), descreve as disciplinas que integram a formação dos bailarinos em Cuba, apontando para o seu desenvolvimento artístico;

(...) además de la enseñanza escolar general, recibe de forma dosificada la técnica de ballet, acompañada de otras asignaturas complementarias a ésta: folklore cubano, folklore internacional, especialmente las danzas de carácter – o danzas europeas que aparecen con

frecuencia en los ballets clásicos: polka, mazurca, czardas, etc -, elementos de actuación, historia de la danza, pedagogía, estética y otras que deben darle una visión integral de su arte.
(Méndez, 2000, p. 139).

Butterworth (2012), menciona que cada um dos programas de dança tem os seus próprios métodos de treinamento e educação do corpo para prepará-lo para o desempenho permitindo a sua exploração. Segundo Padovan (2010), o ensino das danças tradicionais é fundamental na infância, no momento de desenvolvimento da sociabilidade, visto que obriga ao trabalho em grupo e em par. Por outro lado, em Inglaterra, a RAD (2005) considera que a DC, pode ser estimulante e divertida, ajudando os alunos a melhorar os seus reflexos e expressividade, inculcando nos alunos o gosto e conhecimento pela dança folclórica.

Por outro lado, Minden (2005), explica que estas danças fazem o aluno mais experiente, mais versátil e criam bailarinos mais interessantes. Segundo a autora, é nesta disciplina que os alunos trabalham a conexão e partilha com o público, considerando esta habilidade de transmissão, como marca de diferença entre os intérpretes. Olga Dvoroenko⁹ sugere na revista *'Dance Teacher'* (NOV, 2011), uma profunda assimilação da Dança de Carácter, ensina coordenação aos alunos, assim como a expressar a música de uma forma diferente. Por outro lado, a DC dá aos alunos a liberdade de movimento e dinâmica que dificilmente podem experienciar dentro da limitação do ballet clássico.

Segundo os autores antes mencionados, a DC demonstra-se como um desafio, pela forma como se apresenta nas suas variações e exercícios, trabalhando a expressividade e potenciando novas habilidades físicas e de coordenação. Após revisão da oferta curricular dos centros vocacionais de dança, em Portugal a Escola de Dança do Conservatório Nacional é atualmente a única instituição que oferece esta disciplina de forma regular dentro do seu programa curricular de ensino vocacional. Por outro lado, várias escolas privadas que seguem a *Royal Academy of Dance* (RAD), incluem no seu programa – *'syllabus'*, exercícios e pequenas danças de carácter, próprias deste método. Em algumas escolas que têm o curso especializado em dança, esta disciplina é apenas abordada nos cursos livres, ou como é no caso de AMVP, os alunos estudaram as Danças Tradicionais na sua forma folclórica como parte complementar do programa do 4º ano de dança (8 do ensino regular), mas sem abordagem das DC na sua forma académica com vista a bailados clássicos.

⁹ Olga Dvoroenko é professora na Ballet Academy East, e na American Ballet Theatre.

Conforme, Medova (1998), Portugal no que diz respeito à dança, é um país sem grande tradição, mas há cada vez mais pessoas interessadas na aprendizagem desta arte. Nesse sentido, consideramos fundamental criar e estruturar um programa no currículo obrigatório do ensino artístico especializado de dança que possa ser integrado por disciplinas como DC, que visam favorecer o desenvolvimento artístico e performativo dos futuros bailarinos deste país.

2.5 – O método russo de Dança de Caráter

No livro, *‘Basic Principles of Classical Ballet: Russian ballet technique’* (1969), V. Chistyakova, expõe nas suas palavras introdutórias à aporção feita pelo Método Vaganova¹⁰, reconhecendo-o como o método básico mais importante da Rússia e países do antigo bloco socialista para a Técnica de Dança Clássica (TDC). Também destaca que está sendo desenvolvido e aplicado pelos seguidores de Vaganova, que trabalham pelas várias partes do mundo. Farahilda Sevilla reforça as palavras de Chistyakova, com a tradução que fez do texto de Kostorvitskaya & Písarev (1996), considerando que este livro em espanhol, ajudou a aproximar e a difundir a metodologia russa na América latina, sendo vários os professores e mestres que estão aperfeiçoando a metodologia do ensino de TDC segundo as ensinanças da Vaganova. Segundo Kostrovitskaya (2004), este método caracteriza-se pelo planeamento exigente do ensino, a complexidade e variedade dos exercícios, com vista a fornecer uma técnica e qualidade virtuosa.

Ainda Chistyakova (1969), referencia que Agripina Vaganova ainda era viva, quando os seus colegas na escola de Leningrado (atualmente São Petersburgo), Alexander Shiryaev, Alexander Bocharov e Andrei Lopoukhov, criavam um livro com o método para Dança de Caráter, (*Character Dance*, 1939. Russia: Iskusstvo), sendo o primeiro na história do ballet e com grande influência da metodologia da professora Agripina. Por outra parte, Joan Lawson (1986), responsável da tradução ao inglês do livro destes três autores russos, explica que consta de cinco anos o programa de aprendizagem de Dança de caráter. Criado em colaboração de Yuri Ossipovitch Slonimsky, um crítico soviético, historiador e literalista; no seu conteúdo explicam as diversas formas para compor e executar os passos para conseguir caracterizar um movimento, também sugerem como abordar o estudo específico sobre um ou outro país e criar sequências

¹⁰ Método de dança clássica criado por Agripina Vaganova (ver **Apêndice A**).

apropriadas para a prática. Sobre os autores refere que foram brilhantes bailarinos de caráter nas grandes companhias russas antes de se tornarem professores e coreógrafos; além disso, expõe que, na edição russa original, o trabalho destes autores descreve-se como magistral, por conseguir codificar os elementos das danças folclóricas para facilitar a sua inserção nos bailados clássicos, especialmente é no caso dos bailados do século XIX. Por outro lado, Galván, M. (2002), no seu livro '*Danzas de carácter*', apresenta a sistematização do método de ensino de DC para nível básico e intermedio, segundo os princípios básicos descritos pelos três autores russos antes mencionados, ainda Galván (2002), menciona a grande influência que recebeu da professora Agripina Vaganova, dando como resultado a metodização da DC.

Refletindo e acreditando na exposição que fazem estes escritores sobre a aproximação e paralelismo que guardam estas metodologias com o propósito do presente trabalho, resolveu-se a sua utilização como método a seguir para lecionação na investigação do estágio Dança de Caráter: facilitador do desenvolvimento artístico e performativo, em alunos do 5º ano de Dança da AMVP.

2.6 – A Dança de Caráter e a Dança Clássica

Existem cursos técnicos e especializados em DC dentro do ensino do ballet, tendo como exercícios de base técnica quase os mesmos passos do ballet clássico, adaptados às necessidades das danças de cada país. Abad (2012), expõe que a aula de dança clássica depende do vocabulário do ballet e da codificação de Carlo Blasis¹¹. Respeito ao tema, Haskel (1955) comenta que, “Este sistema é utilizado para uma variedade de fins: para expressar um determinado personagem; para indicar uma atmosfera; para interpretar uma dança nacional de determinado país” (p,48).

A aula de Danças de Caráter mantém a mesma estrutura da TDC: Barra e Centro. Na barra os passos clássicos como *Pliés*, *Battement Tendus* e *Grand battements* poderão ser ao estilo russo, o *Rond de jambe* ao estilo espanhol, o *Battement Fondu* ao estilo cigano, etc., estes, são combinados com elementos característicos dos braços, cabeça e pés, e assim, estudar o estilo de cada um das danças propostas. No centro poderão desenvolver-se combinações de danças de Espanha, Hungria, Rússia, Polónia ou Itália. Algumas destas variações ou danças foram a

¹¹ Carlo Blasis: Criador do código de Terpsícore, um manual sobre a técnica e a sua ensinança, com ênfase na prática e nos termos do ballet. Minden, E. (2005).

inspiração para coreógrafos como Bournonville, Saint-Léon, Petipa, Ivanov, Folkine ou Grigorovich, entre outros, daí considerar a sua utilidade e importância no programa do currículo de TDC. Reforçando esta proposta, Ossoona (1988), aconselha abordar estilos diferentes de dança e música, para ajudar o aluno a adquirir ferramentas para encarar com sucesso as obras que terá de representar ao longo da sua carreira.

Estas danças convidam à exploração do ritmo, ao uso do torso e *épaulement* e a oportunidade para uma expressão criativa. Exemplo de danças a caráter: Czardas¹², Gopak¹³, Jotas¹⁴, Mazurka¹⁵, Polonnaise¹⁶, Tarantella¹⁷.

Segundo Lopoukov, Shirayev, & Bocharov (1986), no seu livro '*Character dance*', referem-nos as características nos diferentes estilos das danças, como por exemplo: a dança russa, se é para ser um grupo, é típico trabalhar em círculos que partem em diversas linhas. Da dança polaca os autores aludem as semelhanças ao estilo russo, mas com a diferença que devem terminar com uma rutura e uma mudança muito clara do passo. Lembram que as mazurkas e *krakoviaks*¹⁸ devem ser dançadas por quatro, oito ou dezasseis pares que trocam de parceiros ao longo da dança, mas sempre regressando ao seu próprio parceiro. Ainda, sobre a dança húngara e dança cigana falam que cada *enchânements*¹⁹ contém uma serie de passos que devem terminar com uma pausa no final de cada frase musical. Também é costume repetir os *enchânements*. A dança cigana deve ser súbita, mas pausada para atingir e manter as poses. No estilo espanhol, os autores salientam as muitas formas tradicionais de avançar e de aposentar-se, também ressaltam um item importante, a necessidade de manter o contato e força com o olhar.

A terminologia é muito alargada, já que os passos proveem de diversas regiões europeias. Os alunos aprenderam alguns dos termos básicos e simples como *stamp* (bater), *clap* (palmada

¹² Czardas: dança folclórica húngara e mais tarde a dança de salão em duas partes. 1º o lento Lassu 2º os Friska mais rápidos, que tem muitos saltos. Czardas estão em 2/4 ou 4/4 do tempo. Eles aparecem como divertissements em O Lago dos Cisnes, Coppélia, Raymond. Minden, E. (2005).

¹³ Gopak: dança russa, de origem ucraniano, geralmente dançado pelos homens. Fernández, M. (2010).

¹⁴ Jota: dança tradicional espanhola de origem aragonesa, em compasso ternário, que inspirou vários compositores (granados, Albeniz, Falla, Glink, Litz, Chabrier). www.oxforddictionaries.com.

¹⁵ Mazurka: dança polaca em compasso 3/4 ou 3/8, coreograficamente complexa, originária da província de Mazuria. Mais aristocrática do que a Polka, afirmou-se como forma musical no século XIX. www.oxforddictionaries.com.

¹⁶ Polonnaise: A dança de comemoração da Polónia em três quartos do tempo, depois de uma dança processional favorito no início de uma bola ou outra festa. Minden, E. (2005).

¹⁷ Tarantella: dança rápida em compasso 6/8 rápido e com mudanças entre tonalidade maior e menor. www.oxforddictionaries.com,

¹⁸ Krakoviak: dança de Polónia. RAD. (2005).

¹⁹ Enchainment: combinação de dois ou mais passos de dança arranjados para construir uma frase da música. Grant, G. (2008).

seca), *heel* (calcanhar), *drumming* (teclar/sapateado), *skip* (saltar), *Gallop* (Gallop),... etc. Estudaram passos que são de um país específico ou uma região em particular como o *verióvchka* ou o *yelochka* da Rússia e o *holubetz* de Hungria. Também existem outros passos como o “*pas de basque*²⁰, *balancé*²¹, *pas de valse*²² ou *pas de bourrée*²³” que estão presentes no ballet clássico e também aparecem em muitas danças da Europa. Estes passos constam no **Quadro-15** (pg.48), “Principais conteúdos programáticos da aula de Dança de Caráter.”

Se analisamos os bailados clássicos, podemos ver e distinguir dança de caráter nas variações e nos divertissements²⁴, e não só, também com uma grande presença e influência na composição coreográfica e ambientação dos bailados, como exemplo claro temos Coppélia e Raymonda (Hungria), Don Quixote (Espanha), Napoli (Itália), etc. daí acreditar na importância que tem o estudo das Danças de Caráter para alunos do ensino especializado em dança.

Sendo o método Vaganova, o método de ensino de TDC adotado pelos professores da AMVP, e consistindo este Estágio na lecionação de Danças de Caráter, com alunos do 5º ano de Dança da AMVP, estas aulas foram elaboradas e aplicadas tendo como base os princípios do método Russo expostos nos livros de Lopoukov, Shirayev & Bocharov (1986) e Galván (2002); apoiamos a prática pedagógica com algumas propostas e estratégias retiradas do método inglês, *Royal Academy of Dance* (RAD). Estas aulas tiveram como base a progressão correta da técnica, de forma a permitir atingir os objetivos desejados no conteúdo de cada dança ensinada. As danças propostas são: as ‘*Czardas*’ e a ‘*Tarantella*’, segundo como fonte de inspiração a coreografia dos bailados ‘*Coppélia*’ (versão *Ballet Nacional de Cuba*) e ‘*Napoli*’ (versão *The Royal Danish Ballet*).

²⁰ Pas de basque: passo de basco, dança tradicional do País Basco. Sampaio, F. (2013).

²¹ Balancé: balanceado, passo balançado. Sampaio, F. (2013).

²² Pas de valse: passo de valsa. Sampaio, F. (2013).

²³ Bourrée: Uma animada dança da era barroca de França semelhante o gavotte, só que mais rápido. Minden, E. (2005).

²⁴ Divertissements: dança ou danças que têm existência autónoma no decurso de um bailado. Podem constituir um número inteiro ou vários números de caráter, ou virtuosísticos. Há divertissements famosos nos bailados de Petipa-Tchaikovsky, na Coppélia e em muitíssimas produções do século XIX. (Pasi, 1991,p. 227)

2.7 – Os bailados escolhidos e os seus coreógrafos

Os bailados clássicos escolhidos são Coppélia de Arthur Saint-Léon e o bailado Napoli de August Bournonville (ver **Apêndice B**); estas obras contem uma grande influência de danças de caráter, razão para considerar de importância o estudo e trabalho das danças selecionadas que aplicamos ao longo deste estágio. Segundo Moatti & Sirvin (1998), o grande mérito do coreógrafo Saint-Léon, foi a transformação e adaptação com sucesso das danças folclóricas em dança clássica; aludindo o sucesso do famoso bailado ‘Coppélia’, devido a sua história e a sua música brilhante, destacando duas danças: a *Mazurka* e a *Czarda*. Méndez (2000), também menciona a importância do conhecimento destas danças tradicionais inseridas em *Coppélia* (ver **Figura-1**), admitindo que este bailado requiere bailarinos capazes de dominar a dança clássica e as danças de caráter Europeias. “*El papel de Swanilda es clasificado como de demi-carácter, es decir, requiere de una bailarina capaz de dominar con gracia tanto el ballet de puntas como las danzas folklóricas o de caracter de Europa*” (Méndez, 2000, p.176)

Figura-1 Czarda do bailado Coppélia (Ballet Nacional de Cuba).



Fonte: <http://www.aforolibre.com/teatro/danza/ballet-nacional-de-cuba-en-el-cervantes-1015>

Os autores *Kragh-Jacobsen* (1955), *Homans* (2010) e *Abad* (2012), mencionam que o coreógrafo Bournonville, utilizou como forma de expressão cênica a escola clássica como base das suas obras, conseguindo combinar a dança clássica com as danças folclóricas de várias nações. *Abad* (2012) alude sobre o nacionalismo e colorido dos bailados deste coreógrafo, dando como exemplo o *divertissements* final do bailado ‘*Napoli*’, destacando a “*Tarantella*” (ver **Figura-2**). Sobre este bailado *Kragh-Jacobsen* (1955) e *Homans* (2010), referem que nesta

obra o coreografo e bailarinos mostram a sua habilidade na combinação de dança clássica e dança folclórica. “O que fez de Napoli um êxito enorme e duradouro não foi o seu enredo sobrenatural mas as suas danças alegres” (Homans, 2010, pp. 222-223)

Figura-2 Tarantella final do bailado Napoli (Royal Danish Ballet).



Fonte: <http://www.operaandballet.com/?performance=2432&page=catalog>

2.8 – As danças selecionadas

2.8.1 – A Czarda

Grant (2008), Buday (1950) e outros autores reconhecem e identificam a “Czarda” como a dança nacional da Hungria. “*Its popularity presently gave in the position of the Hungarian national dance*” (Buday, 1950, p.10). Por outra parte, Minden (2005), expõe-nos que estão presentes como *divertissements* nos bailados *O Lago dos Cisnes*, *Raymonda*, *Coppélia*.

O significado que Duggan, Schlottmann, & Rutledge (1948) atribue, para a ‘Czarda’, é literalmente «Pousada ou taberna», também referem que se pode interpretar como os «assuntos na pousada», compreendendo esta dança popular como uma forma de sociabilizar e para recreação das pessoas durante o seu tempo livre, tal como descreve Buday (1950, p.23), “*what is danced by the daughters of the serfs in the lowest inns on Sunday*” .

Segundo Wingrave & Harrold, (1984, p.110), “*The dance usually starts slowly, then increases in speed and excitement as it progresses*”. É reforçado por, Minden (2005), que a menciona

como uma dança de salão em duas partes bem diferenciadas, a primeira parte é lenta, nomeada *lassú* (ou *Lassan*), que se caracteriza por movimentos da cabeça e balançar do torso ritmicamente em concordância a direção dos passos. A segunda parte é rápida, denominada *Friss* (ou *Friska*), mencionando que apresentam um andamento mais animado, caracterizando-se por muitos passos saltados, com o alinhamento do corpo mais vertical. Ainda, Duggan, Schlottmann, & Rutledge (1948), afirmam-nos que esta dança está em 2/4 ou 4/4 do tempo e sempre executada no *Tempo Giusto*²⁵, com acentuação no início ou final das frases. Além disso, mencionam que a ‘*Czarda*’ não tem uma sequência definida de passos e formações, estas são muitas vezes de acordo com as capacidades e inclinações dos bailarinos. Por outra parte, Buday (1950), além de concordar na estrutura indefinida desta dança, refere que estes passos básicos podem fornecer um rico vocabulário para os bailarinos.

Wingrave & Harrold (1984), também fazem referência a elaboração e dificuldade das sequências, os interpretes devem ter o temperamento e atitude característico desta dança sem importar as habilidades técnicas dos bailarinos, aludindo “*Because of the quality of the music and strong type of foot-wear, the movements is obviously going be very hard and forceful – brittle...*” (p,109). Sobre a atitude desta dança, Buday (1950), refere que tanto os homens como as mulheres devem ter um porte altivo e reto. No entanto, Lopoukov, Shirayev & Bocharov (1986), ajudam a reforçar as características desta dança, com a sua explicação sobre o *enchaînements* húngaros, que podem conter vários passos, mas, sempre com um rompimento no fim de cada frase musical para acabar, estas sequências podem-se repetir, nunca mais de duas ou quatro vezes. Sobre estes rompimentos característicos, Lawson (1955, p.195), refere: “*Another interesting form of ornamentation is that accompanying the Bokázó or Break at the end of most enchaînements in a dance*”. Ainda, Wingrave & Harrold (1984), ressaltam além do bater dos calcanhares, a ênfase que os homens adicionam ao bater nas suas botas com as mãos dando um som incrível, muitas vezes acrescentando maior interesse e efeito decorativo.

O movimento dos braços no estilo húngaro, Lawson (1955) descreve-os como sendo parecidos ao polaco, sempre usados como complemento para os passos. Sugere que os passos do estilo húngaro são dos mais elaborados na Europa, precisando de delicadeza e controlo sobre si mesmo ou seu parceiro, assinalando que o fim é: “*Variety of movements is the principal aim*” (p.197). Wingrave & Harrold (1984) acrescentam que estes passos podem ser variados e

²⁵ É uma indicação para tocar em andamento exato, de não tomar liberdades com o ritmo da música, tocar no ritmo exatamente como está escrito. Sadie, S. (1994)

realizados em diversas formações desde filas abertas, em pares ou círculos, bem como danças separadas para homens e mulheres. Por outra parte, Buday (1950), identifica como características típicas utilizar as mãos (quer uma ou ambas) por trás da cabeça, simulando uma travessa, assim como, palmas para fora, e também as mãos nas ancas.

Conforme a descrição já indicada anteriormente por estes autores sobre as origens e as características da “Czarda”, podemos comprovar que esta dança contém passos e combinações interessantes para os bailarinos, concordando com o destaque que Moatti & Sirvin (1998), Méndez (2000) e Abad (2012) colocam no bailado *Coppélia*, fazem-nos pensar a relevância que tem a abordagem da DC, na formação dos bailarinos clássicos para conseguir interpretar e executar este bailado de marcada influência do folclore húngaro e polaco. Isto reforçado por Minden (2005), que também nos lembra as danças da Hungria inseridas em outros bailados famosos. O conhecimento e estudo da “Czarda”, consideramos de importância para o desenvolvimento artístico e performativo dos alunos de dança.

2.8.2 – A Tarantella

Os autores, Minden (2005) e Grant (2008), reconhecem a ‘Tarantella’ como uma dança folclórica italiana, com tempo de 6/8. Wingrave & Harrold (1984), sugerem-na como uma das danças mais populares do sul de Itália. Além disso, Galanti, (1950) e Minden (2005), fazem a tradução literal como tarântula, como possível justificação fazem referência de uma lenda, em que só se pode impedir um final fatal daqueles que foram mordidos, se estes dançaram freneticamente. Esta lenda é reforçada por vários autores coincidindo com a sua associação com a picadura da aranha. No entanto, Lawson (1955), explica a possibilidade que a ‘Tarantella’ provem do *Saltarello*²⁶, dança com ritmo 3/4 ou 6/8. O autor defende que as danças italianas são realizadas de maneira simples, “*As a rule Italian dances are simple in form and pattern*” (p,208). Outro autor reforça esta hipótese, Galanti (1950), menciona que além da similitude existente no ritmo entre o *Saltarello* e a *Tarantella*, também guardam uma aproximação como dança de cortejo. Por outro lado, Wingrave & Harrold (1984), definem esta dança como animada e enérgica, aludindo como razão o bom clima que permite ter celebrações ao ar livre.

²⁶ O Saltarello ou Salterelle foi uma dança de corte italiana, animada, rápida, saltando.
<http://www.streetswing.com/histmain/z3sltrlo.htm>

Ainda, Lawson (1955), Galanti (1950) e Wingrave & Harrold (1984), descrevem e sugerem algumas características que temos de ter em consideração das danças italianas que podem ser em solo, par ou grupo, apresentando variações e sequências que vão desde o mais simples até o mais elaborado. Sobre a ‘*Tarantella*’, particularmente falam da importância que temos de dar a movimentação da cintura, a variedade de posições de braços, a inclinação e os balançados do corpo, sempre atentando por uma forma suave e graciosa. Também referem como particularidades desta dança, os saltos altos e longos, os passos de calcanhar e da ponta do pé, os deslocamentos saltando ou girando; além disso explicam que há palmadas vigorosas ocasionalmente, assim como utilização de castanholas e pandeiretas. “*The famous Bournonville ballet Napoli has more than forty different enchaînments containing steps still performed in southern Italy, where the peasants improvise and often use tambourines*”. (Lawson, 1955, p. 209). Segundo as descrições e observações feitas por estes autores sobre a ‘*Tarantella*’, podemos considerar esta dança folclórica como de interesse para os bailarinos clássicos, já que guarda muita similitude com vários passos do *allegro* no ballet.

Se analisamos as principais características da ‘*Tarantella*’ expostas anteriormente e segundo Kragh-Jacobsen (1955), Homans (2010) e Abad (2012), que reconhecem e reforçam a ideia que a técnica utilizada por Bournonville nas suas criações, permite uma boa combinação da dança clássica com as danças Italianas, convertendo-se em Danças de Caráter, neste sentido, consideramos a ‘*Tarantella*’ como possível potenciador da resistência física, a expressividade, a musicalidade, assim como a coordenação dos estudantes de dança.

CAPITULO III – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

3.1 – Método de investigação-ação

O método de estudo aqui desenvolvido é a investigação qualitativa sustentada em técnicas e instrumentos da investigação-ação. Para Coutinho et al. (2009) “A investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral que alterna ação e reflexão crítica” (p.360). Ainda, Coutinho (2009), sugere como (...) Metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais do tempo, o que só é possível quando toda a comunidade educativa se inspira num mesmo dinamismo de ação e intervenção (p.356).

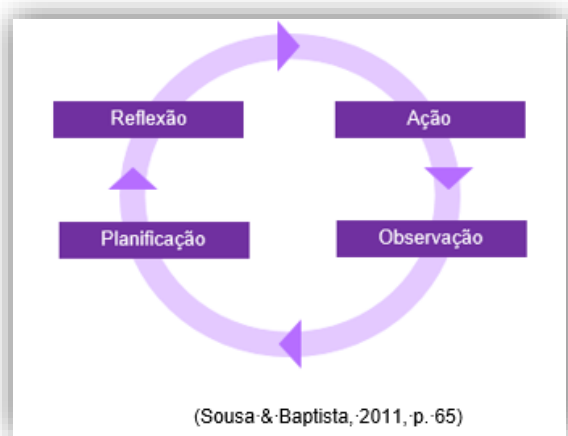
Tal como mencionam os vários autores, Bogdan & Biklen (1994), Sousa (2005) e Sousa & Baptista (2011), o investigador participa de forma ativa durante a pesquisa, permitindo identificar pontos comuns e distintivos presentes na amostra escolhida. Sousa & Baptista (2011) assinalam que esta metodologia tem o duplo objetivo de obter resultados de ação e investigação. “A Ação – Para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa; A Investigação – No sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade” (p.65). Ainda nas palavras de Sousa & Baptista (2011), “a investigação acção é participativa e colaborativa, implica todos os intervenientes no processo, o investigador é uma peça fundamental em todo este processo” (p.65). De acordo com os autores antes mencionados, poderemos dizer que a investigação-ação se foca na compreensão dos problemas, observando e analisando comportamentos e atitudes, para procurar soluções que promovam melhorias na prática nos diversos campos de ação. O investigador tem um papel fundamental, intervindo nas alterações realizadas, verificando a veracidade e fiabilidade dos resultados dos dados. “É pois necessário que os professores desenvolvam uma atuação crítica face à profissão, sobretudo através do questionamento das suas práticas e dos contextos em que estas se realizam.” (Marques, Moreira & Vieira, 2001, p.619)

Segundo, Sousa (2005), os procedimentos de uma investigação-ação passam por várias fases, primeiro uma planificação de ações de acordo com os conteúdos programáticos, e a seguir uma

calendarização estruturada permitindo a aplicação em diversas fases. Cada uma destas fases visa atingir o resultado final, mesmo se forem efetuadas alterações ou adaptações. Coutinho et al. (2009) e Sousa & Baptista (2011) descrevem estas fases da investigação em planificação, ação, observação e reflexão. Desenvolvem-se num círculo, originando uma relação constante entre todas elas, (Fig. 1), “é uma metodologia dinâmica, que funciona como uma espiral de planeamento, ação e procura de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção”. (Sousa & Baptista, 2011, p. 66).

Optámos por esta técnica como sendo a mais adequada no âmbito educativo e artístico, abrangendo a dimensão de investigação sempre em conexão com a intervenção prática, além de, estar baseada na observação e participação direta e presencial do investigador, permitindo possíveis alterações para conseguir resultados

Figura-3Ciclo da investigação-ação



3.2 – Instrumentos de recolha de dados

De acordo com Sousa & Baptista (2011), este método de investigação é entendido como um conjunto de processos que nos permite copilar dados imediatos de varias fontes de informação para cruzar conteúdos e demonstrar a sua veracidade. Ponderamos alguns instrumentos de

recolha de dados para a implementação deste estágio que permitam o sucesso da investigação. Foram utilizados instrumentos que facilitaram informações necessárias para cada uma das fases em que se desenvolveu esta investigação. Estes instrumentos visam a objetividade do investigador, permitindo identificar a informação essencial; a reflexão sobre a sua intervenção para planejar estratégias de ação e a avaliação meticulosa dos dados obtidos para conseguir conclusões e aportar possíveis recomendações.

Segundo os objetivos que propusemos para este projeto de estágio, utilizamos os seguintes instrumentos de recolha de dados: a grelha de observação; diário de bordo; questionários, a entrevista; análise documental; revisão bibliográfica e registos audiovisuais. O que nos permitirá uma posterior avaliação dos dados para lançar os possíveis resultados desta investigação, estes instrumentos estão expostos no quadro a seguir.

Quadro-1 Sistematização de instrumentos de recolha de dados

| Instrumentos de recolha de dados utilizados | | |
|--|--|--|
| Instrumento | Objetivos | Fase de aplicação |
| Grelhas de observação (Apêndice C e D) | Recolher dados no campo comportamental, assim como as características técnicas e artísticas da amostra. | Durante observação e 1ª fase de lecionação. |
| Diário de bordo (Apêndice E) | Profunda reflexão; Notas pessoais; Conteúdos abordados e introduzidos; Dificuldades, Respostas e reações da amostra; hipóteses de planificação de alterações e soluções para possíveis problemas. | Durante observação e as fases de lecionação. |
| Questionários Q-1 (Apêndice F) Q-2 (Apêndice G) Q-3 (Apêndice H) | Recolher informação direta do público-alvo acerca de opiniões, interesses e conhecimentos de interesse para o investigador. “Os questionários são utilizados em investigação para se obterem informações diretamente provenientes dos sujeitos, que depois se convertem em dados suscetíveis de serem analisados.” (Sousa, 2005, p.204). | Q-1 aos alunos antes de iniciar 1ª fase de lecionação; Q-2 professores de TDC e a diretora AMVP, antes de iniciar 1ª fase de lecionação; Q-3 aos alunos a final da 3ª fase de lecionação |
| Registro audiovisual * Autorização (Apêndice I) | Registro fotográfico e audiovisual. Documentar o processo; possibilitar a observação e análise das fragilidades ou potencialidades técnicas e artísticas do público-alvo. | Durante todo o processo de lecionação e apresentação do trabalho |
| Entrevista (Apêndice J) | Entrevista semiestruturada. Recolher informação de interesse para o investigador. “Já tem guião, com conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista.” (Sousa & Baptista, 2011, p. 80) | Ao professor cooperante depois da fase de lecionação. |
| Análise de documentos e Revisão bibliográfica | Apoiar e validar o projeto de estágio e os métodos implementados de lecionação, investigação. | Durante todo o processo de investigação |

3.3 – Plano de ação e procedimentos

Como falamos no Capítulo I, demos seguimento à turma do 5º ano do ensino artístico especializado em dança da AMVP, constituída por 16 raparigas e 1 rapaz. De acordo com o art. 9º do Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança (MED), a carga horária é de sessenta horas anuais. O projeto de estágio inicial teve de ser reestruturado e adaptado de acordo com a disponibilidade da instituição de acolhimento (AMVP) e do estagiário, tendo como fim a viabilidade de implementação do mesmo. Por motivos diretamente relacionados com a organização e planificação da instituição de acolhimento, foi acordado entre todas as partes interessadas uma redução na quantidade de horas de prática pedagógica para as 52 horas e 30 minutos, equivalente a um 87,5% das horas exigidas. Assim, o estágio decorreu no primeiro período do ano letivo 2016/2017, tendo início no dia 19 de setembro de 2016, e finalizando no dia 15 de dezembro de 2016, com a apresentação pública da aula e das danças de DC aprendidas.

Quadro-2 Sistematização da prática pedagógica repartida da seguinte forma

| Prática pedagógica | MED | Estágio DC | Fase de aplicação |
|--|--------------|-------------------|----------------------------------|
| Observação estruturada | 8hr. | 7.5hr. *1 | Antes de lecionação |
| Participação acompanhada | 8hr. | 7.5hr. *2 | 1ª Fase de lecionação |
| Lecionação | 40hr. | 22.5hr. | 2ª, 3ª e 4ª fase de lecionação |
| Colaboração pedagógica | 4hr. | 15hr.*3 | Preparação e apresentação final. |
| Total | 60hr. | 52.5hr. | |
| <p>*1 - Observaram-se em complemento aulas da professora auxiliar Cátia Esteves, que assumia a função de professora à turma em questão. *2 - Não obstante ter sido considerado participação acompanhada, a lecionação assumiu um carácter bastante autónomo, por acordo com o professor cooperante. *3 - Redistribuição do trabalho e participação/colaboração pedagógica, designadamente na preparação e apresentação pública final, com especial atenção a criação de figurinos e adereços que assumiam um papel relevante no aquele contexto de ensino.</p> | | | |

Considerando a significativa redução de carga horária, com apenas 19 aulas letivas (cada aula com a duração de 90 minutos), para a implementação deste projeto de estágio, os objetivos e conteúdos programáticos, foram reestruturados de acordo com a calendarização (**Apêndice K**), tendo em consideração o tempo e o modo de intervenção, para r potenciar os resultados finais. Foram efetuadas pesquisas documentais, que deram suporte teórico na área de DC, de forma a sustentar solidamente o programa a ser aplicado posteriormente na participação acompanhada

e na lecionação. Elaborados os instrumentos de recolha de dados, antes mencionados no **Cap. III.II**, demos início a nossa investigação.

As primeiras cinco aulas calendarizadas, destinaram-se para a observação estruturada da turma em questão, durante aulas de TDC do professor cooperante João Pedro Pinto e da professora auxiliar Cátia Esteves. Grelhas de Observação (Apêndices B e C) e Diários de Bordo (Apêndices D), possibilitaram-nos dados da amostra no campo comportamental, tais como, a pontualidade, a motivação, a concentração, assim como das competências técnicas e artísticas no campo cognitivo. Estes dados, permitiram-nos, caracterizar o público-alvo, observar a metodologia de TDC aplicada, analisar as potencialidades e as fragilidades da turma, quer individualmente como em grupo. Demonstrando ser de importância para a elaboração dos conteúdos programáticos da aula da DC e triagem das danças a estudar.

Com o objetivo de conhecer dados de natureza geral antes de implementar a primeira fase de lecionação, um primeiro questionário (**Apêndice F**), foi entregue aos alunos e um segundo questionário (**Apêndice G**), foi entregue a professores da TDC da AMVP, concretamente ao professor cooperante, a professora auxiliar, uma professora escolhida aleatoriamente e a diretora pedagógica do curso de dança da AMVP. Os dados fornecidos contribuíram na elaboração da prática pedagógica, determinando a progressão do ensino do programa da DC.

Paralelamente, depois de analisarmos o tempo disponível para as fases de lecionação criamos uma nova planificação de aulas, que atenderam aos objetivos e programa da TDC da instituição de acolhimento; que permitiram adaptar os conteúdos de acordo com a realidade da turma, sem importar o nível técnico e artístico da amostra. Nesse sentido, procuramos oferecer exercícios que, promovessem o sentido artístico, como também os princípios técnicos requeridos para a sua aplicação nas danças selecionadas.

Procedeu-se à 1ª Fase de Lecionação: a participação acompanhada, equivalente a cinco aulas, três com intervenção do professor cooperante e dois com a professora auxiliar. Durante esta fase, iniciamos o ensino dos conteúdos programáticos da DC e a sua associação ao vocabulário da TDC, processo sempre assistido por um professor responsável, regulador por um lado, da atuação pedagógica, com a reação da amostra, e, por outro lado, a correta lecionação de forma gradual. Decidimos acompanhar este estudo por várias filmagens durante todo o processo de lecionação, facilitando-nos a observação e análise das dificuldades ou evoluções técnicas e artísticas do público-alvo, permitindo-nos aprimorar as estratégias de intervenção. Segundo a estrutura de aula da TDC, decidimos começar abordando os movimentos considerados como básicos para ambas as técnicas de dança, visando a simples assimilação dos novos elementos,

permitindo a evolução dos alunos. Desenvolveram-se combinações e sequências, que possibilitaram uma exploração rítmica diferente, desafiando o trabalho de coordenação.

Seguidamente, passamos a aplicar a 2ª Fase de Lecionação, utilizamos as quatro aulas correspondentes, para dar continuidade ao trabalho realizado na fase anterior, introduzimos diferentes elementos técnicos de maior complexidade, potenciando a evolução no campo cognitivo; alguns destes passos não fazendo parte do vocabulário e dos conteúdos da TDC, são necessários à aprendizagem da DC. Nesta fase, também priorizamos a organização espacial, o uso do torso e o desenvolvimento da expressão artística.

Posteriormente procedemos ao estudo das duas danças selecionadas, nesta 3ª Fase de Lecionação, destinaram-se 6 aulas para a transmissão e aprendizagem dos elementos. A introdução a estas danças foi iniciada por uma contextualização histórica, geográfica e estética de cada uma delas. O estudo técnico e coreográfico, foi progressivamente, de igual forma que nos exercícios de aula da DC. As aulas técnicas, continuaram sendo aplicadas de forma interrompida com o intuito, não só como uma preparação física, mas também, como estratégia para seguir desenvolvendo as capacidades técnicas e artísticas, a ser aplicadas no processo de lecionação desta seleção de danças.

Em primeiro lugar, pelas características da dança, estudamos a “*Czarda*” do bailado *Coppélia*, a divisão em duas partes com formações simples, possibilitou-nos uma abordagem gradual dos movimentos requintados e as suas características típicas. Segundo a versão do Ballet Nacional de Cuba, adaptamos esta peça de acordo ao número e género da amostra, com vista a exaltar o trabalho individual, em pares e em grupo. Estudamos inicialmente durante a parte lenta da dança, as poses e movimentos dos braços, da cabeça e do torso, sempre de forma rítmica e em concordância a direção dos passos já estudados na aula técnica da DC, posteriormente, introduzimos passos saltados com um andamento mais rápido, como exige a segunda parte da dança.

Seguidamente começamos com a “*Tarantella*”, a natureza desta dança italiana, permitiu-nos uma boa combinação com a dança clássica, potenciando a resistência física, a expressividade, a musicalidade, assim como a coordenação dos estudantes de dança. Consideramos pertinente a criação de uma coreografia de autoria própria, incluindo alguns elementos de desenho espacial e de sequências de passos, conforme o proposto por Bournonville no bailado *Napoli*.

Durante o ensino e aprendizagem das danças selecionadas, com o incentivo e estímulo para o empenho dos alunos, consideramos pertinente o visionamento de vídeos dos bailados onde se insere esta triagem. Atendendo a esta preocupação, decidimos confeccionar alguns

complementos de figurinos e adereços para cada uma das danças, facilitando a contextualização das mesmas, apelando pela motivação dos participantes.

Após, reflexão crítica das fases anteriores de lecionação, organizamos a apresentação pública, ponderamos convidar a dois elementos da turma, que não participaram da prática por motivos de lesão; incluindo-lhas como apresentadoras do evento. Elaboramos o programa de sala (**Apêndice L**), com o fim de contextualizar o trabalho a mostrar.

Ao longo das últimas três aulas passamos a 4ª e última Fase de lecionação, o aperfeiçoamento das danças aprendidas. Para finalizar a nossa investigação, entregamos aos alunos um último questionário (**Apêndice H**), procuramos a obtenção de dados que confirmassem o sucesso, ou não, deste estágio.

No dia da apresentação, foram desenvolvidas atividades complementares para a realização do evento, a preparação e a exibição da aula técnica da DC, a *Czarda* e a *Tarantella*, serviram como ponto final da nossa intervenção pedagógica com os alunos, dando-nos a possibilidade de análise e avaliação dos dados para conseguirmos tirar conclusões.

Após, finalização da intervenção pedagógica, realizamos uma entrevista ao professor cooperante da AMVP, no fim do terceiro período letivo 2016/2017. Buscamos informações decisivas que consigam sustentar a ideia da DC como facilitador artístico e coreográfico.

Para um melhor entendimento deste processo de investigação, a calendarização dos procedimentos e do plano de ação, estão descritos no quadro abaixo apresentado:

Quadro-3 Sistematização dos procedimentos a decorrer no estágio

| Calendarização | | Procedimentos |
|------------------------|-----------------|---|
| 1º Período | Setembro | <ul style="list-style-type: none"> • 7H 30 minutos Observação estruturada; • Restruturação do plano de ação; • Calendarização; • Pesquisas documentais; • Elaboração instrumentos de recolha de dados; • Grelhas de observação; • Diário de bordo; • Reflexão; • Questionário I (alunos); Questionário II (professores); • Contextualização da turma; • 4H 30 minutos de Participação acompanhada, 1ª fase de lecionação; • Início do ensino dos conteúdos programáticos da DC e a sua associação ao vocabulário da TDC; |
| | Outubro | <ul style="list-style-type: none"> • 3 Horas de Participação acompanhada, 1ª fase de lecionação; • Observação estruturada; • Registro audiovisual das aulas; • Continuação dos conteúdos programáticos da DC; • 6 Horas de lecionação, 2ª fase; • Introdução de elementos mais complexos, característicos da DC; |
| | Novembro | <ul style="list-style-type: none"> • 7H 30 minutos de lecionação, 3ª fase; • Continuação com a aula técnica da DC; • A introdução a estas danças foi iniciada por uma contextualização histórica, geográfica e estética de cada uma de elas. • O estudo técnico e coreográfico da <i>Czarda</i>; • O estudo técnico e coreográfico da <i>Tarantella</i>; • Visionamento de vídeos dos bailados onde se encontram inseridas as danças selecionadas; • Criação de complementos de indumentária para cada uma das danças; • Reflexão crítica do processo de lecionação • Preparação da apresentação pública final; • Elaboração do programa de sala do evento; • Inclusão de alunas lesionadas; |
| | Dezembro | <ul style="list-style-type: none"> • 1H 30 minutos de lecionação, 3ª fase; • 7 Horas de aperfeiçoamento das danças, 4ª fase de lecionação, • Questionário III (alunos); • 15 Horas de colaboração em atividades complementares a realização do evento; • Apresentação pública da aula técnica da DC, a <i>Czarda</i> e a <i>Tarantella</i>; |
| 2º e 3º Período | | <ul style="list-style-type: none"> • Início análise dos dados; • Entrevista (professor cooperante). |

CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos a análise da recolha de dados previstos para este Estágio, expondo os procedimentos de forma cronológica de cada uma das etapas da investigação: A observação e as 4 Fases de lecionação.

4.1 – Observação estruturada de aulas na escola cooperante

A observação estruturada em contexto de aula da população alvo, foi desenvolvida durante as aulas dos professores titulares da TDC para o 5º ano de dança. O Estágio teve início no dia 19 de Setembro de 2016, com a observação de duas aulas da professora auxiliar e três do professor cooperante. Estas aulas permitiram analisar o nível comportamental e o grau técnico e artístico, facilitando a caracterização da turma. Nesta etapa, o trabalho desenvolvido pelos professores titulares foi autónomo independente, baseando-se numa consolidação dos conteúdos técnicos do ano anterior, tendo sido dada ênfase ao fortalecimento físico, para uma mais eficaz introdução dos novos conteúdos contemplados no programa do 5º ano (**Anexo A**). Escreveu-se um Diário de Bordo que permitiu preencher as duas grelhas de observação, que foram construídas para o efeito, cada uma pretendendo observar diferentes aspetos das aulas de TDC dos professores titulares da turma em questão. Seguidamente apresentamos de forma sucinta as anotações principais dos tópicos desse trabalho observado nestas aulas.

Quadro-4 Principais anotações nas aulas dos professores titulares durante a observação estruturada

| Professora Auxiliar | Professor Cooperante |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimento do trabalho dos pés; • Trabalho da velocidade; • Trabalho da coordenação; | <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimento do trabalho dos pés; • Colocação dos braços; • Trabalho do torso; |
| <ul style="list-style-type: none"> • Introdução do conteúdo do 5º ano; • Trabalho de pontas; | <ul style="list-style-type: none"> • Consolidação dos conteúdos do 4ª ano; • Introdução do programa do 5ª ano; • Trabalho do allegro (saltos); |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pouco interesse e concentração na aula; • Motivação pelo trabalho nas pontas; | <ul style="list-style-type: none"> • Maior motivação e entendimento com o professor; |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Pouco empenho na repetição dos movimentos exigidos; |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na aplicação dos estímulos da professora; • Dificuldades no acompanhamento das combinações rápidas e complexas; • Pouca preparação física; | <ul style="list-style-type: none"> • Pouca preparação física e resistência; • Dificuldade na execução técnica; |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade da professora na transmissão e motivação à turma; • Alunas lesionadas durante a aula; | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na motivação e interesse da turma perante os desafios apresentados. • Alunas lesionadas resultado do outro sistema de ensino; |
| <ul style="list-style-type: none"> • Muita informação nova, resultando a pouca limpeza na execução. | <ul style="list-style-type: none"> • Repetição das combinações, resultando uma melhor execução. |

4.1.1 – Grelha de observação I

Esta grelha foi preenchida de acordo com as observações feitas em contexto de aula, para realizar uma apreciação geral da turma, tendo como objetivo avaliar o nível comportamental e o nível técnico-artístico (**Apêndice C**). O grupo era composto por 17 elementos, 16 alunas do sexo feminino e 1 aluno do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos.

Evidenciou-se como uma turma assídua e pontual, mas mostrou inconsistência na motivação, a concentração e a disciplina. Todos os membros da turma evidenciaram um bom relacionamento entre si e com os professores titulares, embora, fosse visível um maior entendimento com o professor cooperante. Observamos um nível técnico médio da TDC, com algumas alunas com maiores fragilidades técnicas comparativamente a outras, pese as condições físicas necessárias para a dança ao nível vocacional. Em geral, quanto à projeção artística, a turma apresentou pouca determinação, sendo que alguns dos alunos indicavam claramente uma falta de confiança, ou, falta de maturidade, particularmente a aluna número 9, que tem 12 anos. Esta situação gerou-nos preocupação, mas ao mesmo tempo, incentivou-nos a superar estas fraquezas da turma, sempre com a intenção de motivar aos alunos à prática e à aprendizagem da DC.

Quadro-5 Sínteses de observação da turma

| Observação geral da turma | | |
|---------------------------|--------------------------------|--|
| Campo cognitivo | Aspectos Técnicos e Artísticos | <ul style="list-style-type: none"> • Demonstrou uma boa assiduidade e pontualidade. • Apresentou uma satisfatória motivação, concentração e empenho; • Revelou ter alguma maturidade no geral; • Verifica-se uma muito boa interação entre colegas, assim como a boa comunicação dos alunos com os professores; • Sente-se um compromisso com o trabalho, confirmando-se uma atitude positiva e construtiva durante a aula. |
| | | <p>Pontos fortes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Boa postura e alinhamento corporal; • Boa colocação e coordenação dos braços; • Boa musicalidade; • Correta deslocação espacial; <p>Pontos fracos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de coordenação e controlo do movimento; • Pouca projeção do movimento; • Falta de trabalho das articulações dos pés; • Dificuldade na utilização correta da técnica; • Pouca Expressividade/Interpretação. |

Refletindo sobre os objetivos desenhados para o cumprimento deste estágio, procuramos estratégias pedagógicas que facilitassem a nossa intervenção e a escolha das danças a lecionar. Registramos, na tabela a seguir, alguns dos aspetos mais fortes e mais fracos do grupo para um melhor entendimento.

4.1.2 – Grelha de observação II

Esta segunda grelha (**Apêndice D**), Foi elaborada segundo o modelo da grelha I, com o objetivo de registar as observações individualmente dos alunos, com o propósito de adequar as estratégias ao encontro das necessidades individuais. Por questões de síntese, estes aspetos são apresentados de forma resumida na tabela a seguir.

Quadro-6 Síntese de observação individual dos alunos

| Observações Individuais | Campo Comportamental | Campo Cognitivo |
|-------------------------|---|-----------------|
| Aluna 1 | Boa participação e empenho nas aulas, contudo por ter estado lesionada, não pode participar na parte pratica. | Não observado. |

| | | |
|-----------------|---|---|
| Aluna 2 | Aluna muito pouco empenhada e motivada; com dificuldades na comunicação com o professor. | Correta postura e coordenação motora, mas com dificuldades na expressão e amplitude do movimento; |
| Aluna 3 | Boa participação e empenho nas aulas. | Satisfatória colocação e coordenação; Boa musicalidade, embora demonstrasse fragilidade na utilização correta da técnica. |
| Aluna 4 | Aluna pouco empenhada e com dificuldades na concentração. | Pouca noção do uso da técnica, deslocação espacial e coordenação; Satisfatória colocação, com dificuldades ao nível da musicalidade e expressividade. |
| Aluna 5 | Aluna pouco empenhada, com dificuldades na autoconfiança e comunicação com o professor. | Correta postura, mas com pouca noção do uso da técnica e deslocação espacial, sérias dificuldades ao nível da coordenação, da musicalidade e interpretação. |
| Aluna 6 | Aluna empenhada, com muito boa participação. | Boa noção de musicalidade e dinâmica de movimento; correta utilização da técnica. |
| Aluna 7 | Boa participação e empenho nas aulas. | Boa colocação mas com pouca noção do uso da técnica; Satisfatória interpretação. |
| Aluna 8 | Boa participação e empenho nas aulas. | Correta postura, mas com pouca noção do uso da técnica e deslocação espacial, sérias dificuldades na expressividade e a musicalidade. |
| Aluna 9 | Boa participação e empenho nas aulas, embora a sua idade abaixo da média da turma, revelou menor maturidade e autoconfiança. | Boa utilização da técnica; correta coordenação e postura; dificuldades na projeção do movimento, assim como na expressividade. |
| Aluna 10 | Correta participação e empenho nas aulas, muito motivada, com alguma falta de responsabilidade e concentração. | Correta postura; boa amplitude de movimento; excelente interpretação, mas com dificuldades na coordenação e na utilização da técnica; |
| Aluna 11 | Aluna empenhada, com muito boa participação. | Boa noção da dinâmica de movimento e utilização da técnica; Falta de expressividade. |
| Aluna 12 | Aluna com boa participação e empenho nas aulas. | Correta postura e expressividade, mas com pouca noção do uso da técnica e deslocação espacial, sérias dificuldades ao nível da musicalidade. |
| Aluna 13 | Boa participação e empenho nas aulas, contudo por ter estado lesionada, não pude participar da parte pratica na sua totalidade. | Correta postura e noção do uso da técnica, no entanto por estar lesionada teve uma breve participação prática, resultando na sua a pouca observação. |
| Aluna 14 | Aluna empenhada, com muito boa participação. | Boa noção do uso da técnica, deslocação espacial e coordenação; correta postura e projeção do movimento; assim como da interpretação. |
| Aluna 15 | Boa participação e empenho nas aulas. | Satisfatória noção da dinâmica de movimento e utilização da técnica; falta de expressividade. |
| Aluna 16 | Aluna empenhada, com muito boa participação. | Correta noção do uso da técnica, deslocação espacial e coordenação; boa interpretação assim como da postura e da projeção do movimento. |
| Aluno 17 | Aluno muito empenhado, com muito boa participação. | Muito boa interpretação, projeção do movimento e musicalidade; boa utilização da técnica e controlo do movimento. |

Os dados recolhidos desta observação aos alunos permitiram-nos concluir:

Mais de 75% da turma apresentaram boa postura e alinhamento, assim como um satisfatório controlo do movimento. 27% Dos alunos mostraram serias dificuldades na coordenação motora, facto que comprometeu a utilização correta da técnica, o trabalho de articulação de pés e a sua deslocação espacial, por outro lado, 73% da turma apresentaram uma satisfatória articulação de movimento e um correto trabalho técnico. No entanto, menos de 50% dos alunos demonstraram uma boa interpretação e expressividade, pelo contrário, mais de 50% da turma revelaram uma correta musicalidade. Por outro lado, apenas 25% evidenciam fragilidades na amplitude e projeção do movimento.

Identificamos que os alunos foram razoavelmente empenhados e interessados, à exceção de 1 aluna. Dos 17 componentes da turma, só 15 participaram ativamente e 2 alunas por estar lesionadas unicamente assistiram as aulas deste estágio, 3 alunas mereceram especiais cuidados da nossa parte na aplicação das estratégias pedagógicas para atender às suas dificuldades de concentração, autoconfiança e maturidade e apenas 1 aluno demonstrou uma muito boa disposição e interesse no que respeita, à expressão, à musicalidade, à amplitude e à projeção do movimento, facto que permitiu-lhe uma boa execução técnica e artística, destacando-se do resto do grupo.

4.1.3 – Questionários 1 e 2

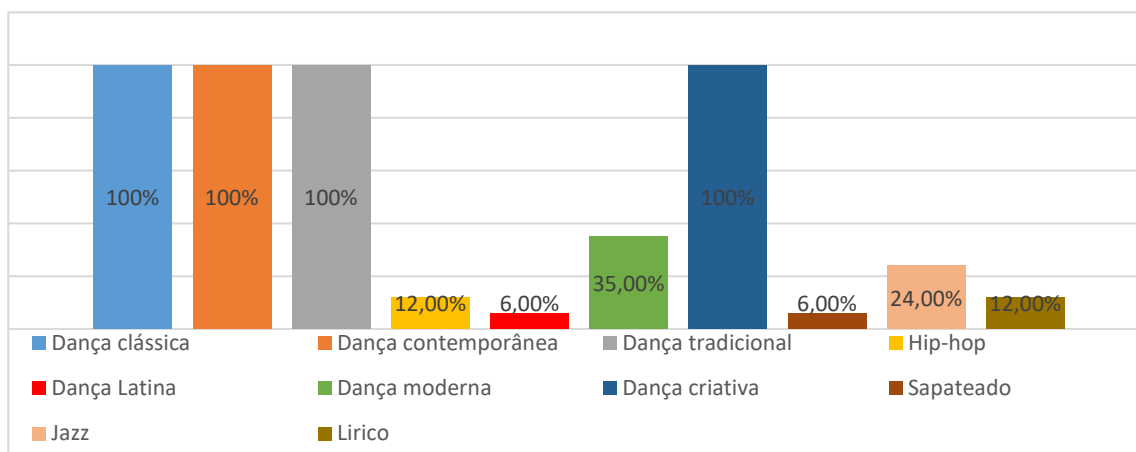
Após observação estruturada, através de inquéritos foi feito um questionário a alunos e a professores, procurou-se saber as opiniões, conhecimentos e interesse na disciplina de dança e mais concretamente na DC. Solicitou-se o consentimento e autorização dos encarregados de educação e da escola cooperante para realizar inquéritos e entrevistas pertinentes para a investigação (**Apêndice I**).

4.1.3.1 – Questionário 1

Foi direcionado aos alunos com o intuito de recolher informações que complementassem o já antes observado no decorrer das aulas. De 17 integrantes da turma, 12 alunos já frequentam aulas de dança há cerca de 7 e 9 anos, e apenas 5 alunos há cerca de 4 e 6 anos.

De seguida perguntamos de forma aberta qual o tipo de dança que praticam, deixando total liberdade para responder se foi no passado ou no presente. Como resultando 100% dos alunos têm experiência em danças tradicionais, dança criativa, TDC e TDCont, disciplinas que encontramos oferecidas no programa do curso básico de dança da AMVP. De menor forma reportaram outros estilos de dança, 35% responderam dança moderna, 24% assistem a aulas de dança jazz, 12% preferem o Hip hop ou lírico e apenas 7% responderam a sapateado ou a danças latinas. Estes dados levaram-nos a pensar que uma parte dos alunos procura outros géneros de dança fora da oferta curricular da AMVP, seguidamente apresentamos os resultados no gráfico a seguir.

Gráfico-1 Tratamento das respostas abertas questionário 1 – questão nº2



Estes resultados levantaram o interesse de saber qual de todos estes estilos de dança gostavam mais, 29% dos alunos apenas indicou a TDC, contra uma evidente preferência de 59% para TDCont, sendo que apenas 12% expressou o gosto por ambos estilos de dança, por incrível nenhum dos inqueridos expressou vontade por outros estilos ou géneros de dança anteriormente mencionados. Ainda sobre esta questão, procuramos saber o porquê da resposta dada, alegaram estar mais à vontade no estilo que indicaram, curiosamente coincidiram na liberdade sentida quando praticam a técnica escolhida. Apresentamos os resultados no seguinte quadro:

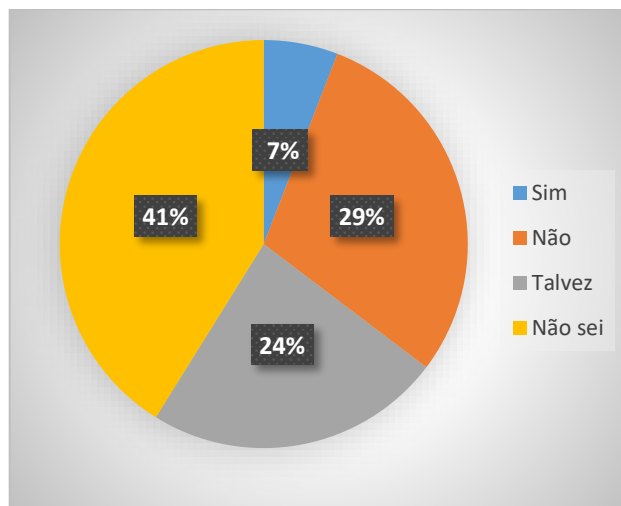
Quadro-7 Tratamento das respostas abertas questionário 1 – questão nº 3

| Qual estilo/s de Dança gosta mais? Explique porque gosta mais? | |
|--|--|
| Resultados | Respostas dadas |
| Dança Clássica: 29 % (5alunos) | R1: Sou feliz e motivado para evoluir. R2: É livre e fluido. R3: É um estilo muito técnico. R4:Tenho jeito para o ballet. |

| | |
|---|---|
| | R5: Pela extensão e fluidez. |
| Dança Contemporânea: 59% (10 alunos) | R6: Permite exploração do corpo. R7: Permite criar o próprio movimento R8: É livre e fluido. R9: Improviso com meu próprio movimento. R10: É mais livre para expressar, sem tantas regras. R11: Tem mais dinâmicas diferentes. R12: Sinto liberdade. R13: Não é tão estático. R14: Mais fluido e relaxado. R15: Os movimentos são mais soltos. |
| Ambos estilos: 12% (2 alunos) | R16: Sou livre a dançar todos estes estilos. R17: Gosto de dançar, tanto faz o estilo. |

Indagamos na turma a opção de fazerem carreira profissional de bailarino ou bailarina (ver **Gráfico-2**), esta pergunta mostrou que mais de 50% da turma esta indecisa no que respeita à sua carreira na dança, 41% dos alunos não sabem que fazer com o seu futuro, 24% vê como uma opção a carreira profissional. No entanto, apenas 33% do público-alvo mostraram determinação nas suas respostas, 29% responderam não ter interesse e apenas 7% respondeu afirmativamente querer continuar com a sua formação como bailarino profissional.

Gráfico-2 Carreira profissional de bailarino/a?



Levantamos a questão sobre a importância que atribuem a aquisição de uma boa TDC, 65% consideram muito importante e só 35% acham importante. Ainda nesta questão pedimos que justificassem a resposta dada, desta forma podemos deduzir que apesar das capacidades e interesses de cada um dos alunos, demonstraram consideração por esta disciplina, reconhecendo-

a como benéfica para o seu progresso e formação. Apresentamos no quadro a seguir a sistematização dos resultados.

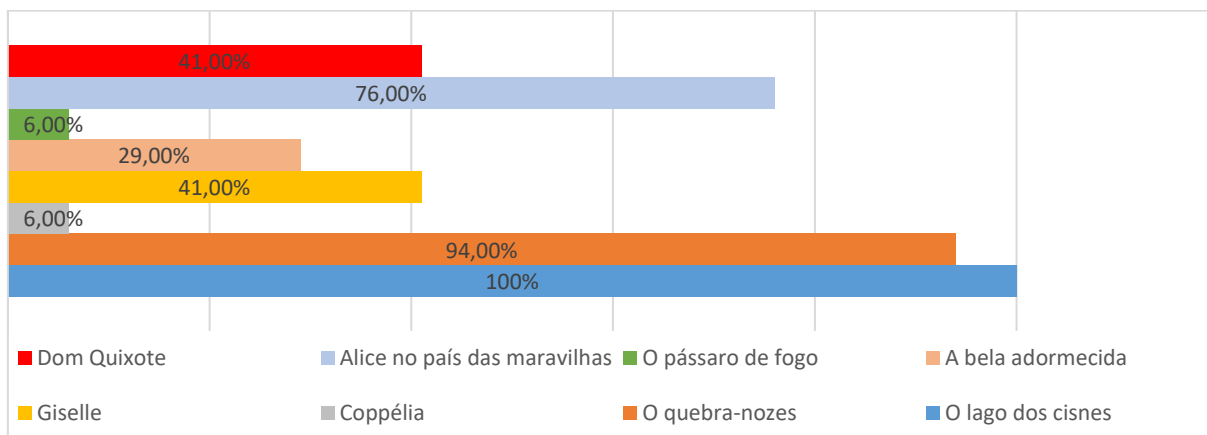
Quadro-8 Tratamento de respostas abertas questionário 1 – questão nº 6

| Acha importante adquirir uma boa Técnica de Dança Clássica? | |
|--|--|
| Resultados das opções assinaladas | Principais respostas dadas |
| Muito importante – 65% (11alunos) | R1: Base principal para todo género de dança. R2: Essencial para dançar profissionalmente. R3: Da técnica. R4: Aporta boa postura. R5: Permite linhas e movimentos alongados. |
| Importante – 35 % (6 alunos) | R6: Base principal para todo género de dança. R7: Essencial para dançar profissionalmente. R8: Aporta boa postura. R9: Para aprender mais. |
| Pouco importante – 0% | |
| Nada importante – 0% | |

O inquérito revelou que os alunos tiveram aulas e participação em danças tradicionais, mas de forma geral a turma não tem ideia da DC como tal, 10 alunos (59%), indicaram não ter conhecimento sobre a DC, os restantes 7 alunos (41%), apontaram afirmativamente saber desta forma de dança. Estes alunos que responderam ter conhecimento positivo da DC, menos da metade (3 alunos) conseguiram definir esta disciplina como uma adaptação entre a dança tradicional e o ballet clássico, os outros 4 alunos não conseguiram dar definição a DC.

Procuramos averiguar sobre os bailados de repertório clássico, a totalidade do grupo afirmou ter conhecimento destes, solicitamos que nomeassem qual ou quais eram esses bailados, à espera de vermos mencionados os bailados de onde extraímos as danças seleccionadas para este estudo. De forma geral o bailado de repertório clássico mais conhecido foi “*O lago dos cisnes*” com 100%, afirmando-se como o de maior popularidade entre os alunos, seguidamente do “*Quebra-nozes*” com 94% e “*Alice no país das maravilhas*” 77%. Os bailados “*Giselle*” e “*Dom Quixote*” obtiveram 41%, “*A bela adormecida*” apenas 29%, e já menos conhecidos com 7% “*O pássaro de fogo*” e “*Coppelia*” (ver **Gráfico-3**). Os dois bailados concernentes a esta investigação, só o bailado da famosa boneca conseguiu ser indicado por 1 dos alunos, tristemente nenhum dos entrevistados referenciou o bailado com história italiana. O pouco ou quase nulo conhecimento dos bailados clássicos “*Coppelia*” e “*Napoli*”, representaram o desafio de gerar estratégias para incentivar o interesse e a motivação pelo estudo das danças seleccionadas, assim como a sua contextualização histórica, geográfica e estética.

Gráfico-3 Bailado de repertório clássico mencionados



Ainda quisemos investigar a predisposição e o interesse do público-alvo para aprender a DC, revelando uma total vontade e curiosidade por parte dos 17 alunos. Na continuação desta questão de importância para nossa investigação, os alunos justificaram-se dando variadas respostas ao porquê da sua motivação, já que coincidiram em algumas contestações, no quadro a seguir apresentamos as principais respostas de forma sucinta.

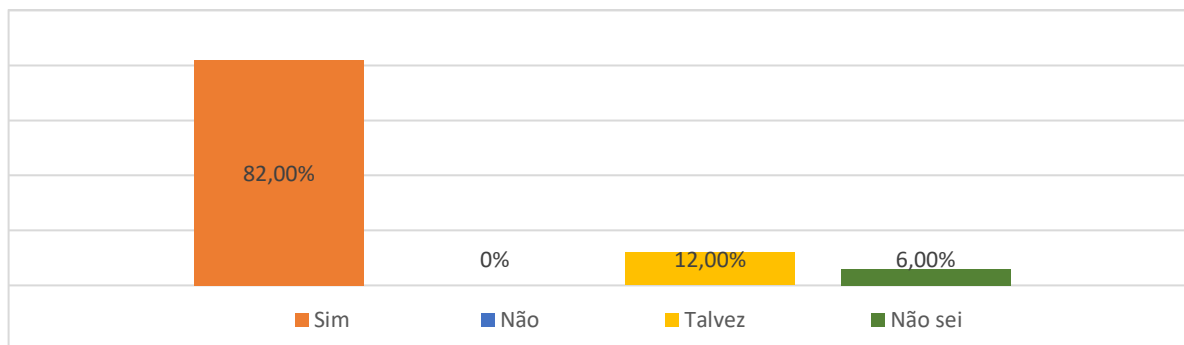
Quadro-9 Tratamento de respostas abertas questionário 1 – questão nº 13

| Gostava de aprender Danças de Carácter? Justifique a sua resposta. | |
|---|--|
| Gostava aprender DC | Principais respostas dadas |
| 100% (17 alunos) | R1: Aprendemos novos estilos e técnicas de dança. R2: O acham interessante. R3: É importante. R4: O encontram divertido. R5: É diferente. R6: Para evoluir nos outros géneros de dança. |

Como última questão, julgamos pertinente saber a opinião dos alunos sobre a DC como facilitador do seu desenvolvimento artístico e performativo. 82% Dos alunos consideram a DC como ferramenta para a sua evolução artística, no entanto, só 12% tem dúvidas, e apenas 7% considera não saber a possível aportação que a DC poderia ter na sua formação. Como verificamos nas respostas das últimas questões, a maioria do público-alvo tem uma grande vontade de aprender a DC, sendo que um deles ambiciona seguir a via profissional da dança.

É na realidade para nós, um grande incentivo para a realização desta investigação. Apresentados os resultados no gráfico a seguir.

Gráfico-4 As Danças de Carácter como facilitador do desenvolvimento artístico e performativo



4.1.3.2 – Questionário 2

Direcionamos este inquérito a 4 professores, que tem ou tiveram contato com a turma em questão na área da TDC, com o intuito de recolher informações referente aos alunos, complementando o já antes analisado. Estes docentes tem uma longa experiencia no âmbito da dança, 3/4 dos entrevistados lecionam mais que uma disciplina, 2 a dança criativa e 1 a técnica de dança contemporânea, todos afirmaram lecionar TDC, no que respeita ao método que ensinam para esta disciplina, 3 utilizam a metodologia russa Vaganova e só 1 faz uso da metodologia inglesa RAD, cabe mencionar que o professor que leciona exclusivamente a TDC, está dentro dos três que mencionaram o método Vaganova. Para melhor compreensão, apresentamos a seguir a sistematização desta informação.

Quadro-10 Sistematização de competências dos professores

| | Disciplina/s | Método TDC | Experiencia |
|--------------------|--------------|------------|-----------------|
| Professor 1 | TDC | Vaganova | 10 – 15 Anos |
| | D. Criativa | | |
| Professor 2 | TDC | RAD | Mais de 16 Anos |
| | D. Criativa | | |
| Professor 3 | TDC | Vaganova | 5 – 10 Anos |
| | TDCcont. | | |
| Professor 4 | TDC | Vaganova | 10 – 15 Anos |

*TDC – técnica dança clássica; * TDCcont – técnica de dança contemporânea; * D.Criativa – dança criativa.

Por enquanto, a opinião sobre a aprendizagem de novas disciplinas de dança durante a formação dos alunos, as respostas estiveram divididas, 50% consideram muito importante e 50% apenas ponderam como importante. Ante esta pergunta, pedimos justificação da sua resposta, resultando que os 4 professores julgam pertinente contar com novas ofertas de dança na formação dos bailarinos, fundamentaram que desta forma promovemos a versatilidade e o desenvolvimento de competências. No quadro em baixo, sistematizamos as respostas fornecidas.

Quadro-11 Tratamento das respostas abertas questionário 2 – questão nº3

| Considera importante a aprendizagem de novas disciplinas de Dança durante a formação dos alunos? Justifique a sua resposta. | |
|--|---|
| Resultados das opções assinaladas | Respostas dadas |
| Muito importante – 50% (2 professores) | R1: A diversidade técnica promove alunos versáteis. R2: Para melhorar o desempenho técnico e artístico. |
| Importante – 50% (2 professores) | R3: Para adquirir novas competências técnicas e artísticas. R4: A disciplina, pode ser considerada pertinente ou não |
| Pouco importante – 0% | |
| Nada Importante – 0% | |

Dado que este estágio está inserido no contexto de aula de TDC, consideramos pertinente investigar a importância que concedem à aquisição de uma boa base desta técnica, sucessivamente pedimos que argumentassem a resposta dada. 25% Dos professores consideram muito importante esta técnica para obter e aumentar habilidades, 50% apenas acham importante, mas, admitem que oferece consciência física e é uma prática eficaz para o desenvolvimento artístico. Para nossa admiração, 1 docente julgou a relevância da TDC como pouco importante, justificando estar sujeita ao estilo e à técnica a seguir pelos bailarinos. Para maior entendimento, apresentamos as respostas no quadro a seguir.

Quadro-12 Tratamento das respostas abertas questionário 2 – questão nº 5

| Considera imprescindível adquirir como base uma boa Técnica de Dança Clássica? Justifique a sua resposta. | |
|--|---|
| Resultados das opções assinaladas | Respostas dadas |
| Muito importante – 25% - (1 professor) | R1: Desenvolver capacidades e adquirir competências técnicas, cognitivas e artísticas. |
| Importante – 2 50% (2 professores) | R2: Para proporcionar boa consciência corporal. R3: Até a data é um treino eficaz para o desenvolvimento artístico e performativo. |
| Pouco importante - 25% - (1 professor) | R4: Depende da linha técnica a seguir para os alunos. |

| | |
|----------------------|--|
| Nada importante – 0% | |
|----------------------|--|

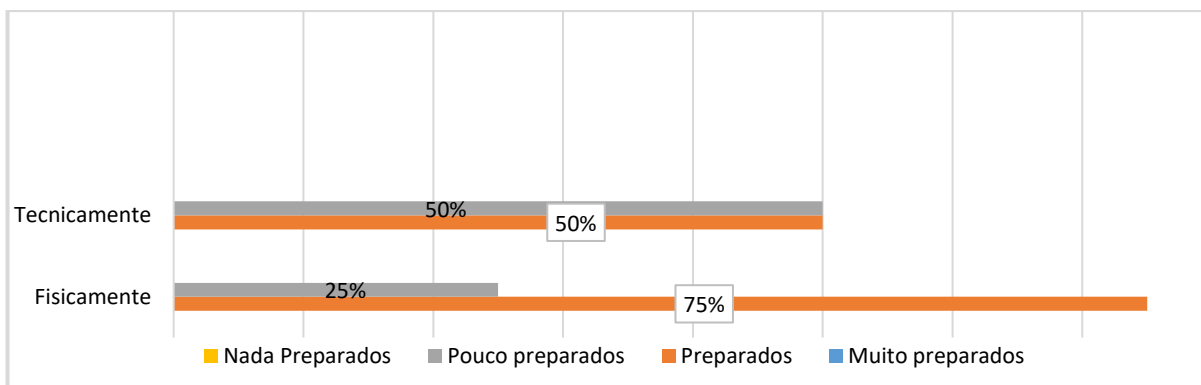
De igual forma que com os alunos, investigamos a noção dos professores sobre a DC, responderam 100% tem conhecimento desta disciplina e atribuem relevância à abordagem da DC na formação dos alunos em dança, 75% concederam importância e alegaram benefícios técnicos e expressivos, no entanto, 25%, atribuiu maior importância, mas, concordando com os outros inqueridos nas vantagens performativas. No quadro em baixo, apresentamos as respostas sistematizadas.

Quadro-13 Tratamento das respostas abertas questionário 2 – questão nº8

| Considera relevante a abordagem de Dança de Caráter na formação dos alunos em dança? Justifique a sua resposta. | |
|--|--|
| Resultados das opções assinalada | Respostas dadas |
| Muito importante – 25% (1 professor) | R1: Para estimular a musicalidade e a performance. |
| Importante – 75% (3 professores) | R2: Acho como complemento. R3: Como veículo de trabalho de coordenação, ritmo e interpretação. R4: Por promover a aquisição de competências técnicas e artísticas. |
| Pouco importante – 0% | |
| Nada importante – 0% | |

Os professores acham que os alunos estão melhor preparados fisicamente que tecnicamente para abordar a DC, 75% admitiram a turma como preparada fisicamente e 25% não acreditaram na correta preparação física dos alunos. Da parte da técnica, as opiniões mudaram, apresentando-se divididas, 50% aceitaram a preparação técnica do público-alvo e os outros 50% consideraram pouco preparado o grupo para abordar a DC. Para melhor compreensão segue no gráfico em baixo a ordenação dos resultados.

Gráfico-5 Preparação dos alunos fisicamente e tecnicamente para abordar as Danças de Caráter



Por último, questionamos se consideravam aconselhar a DC como facilitador do desenvolvimento artístico e performativo dos alunos, 3 professores sugeriram a DC como veículo para uma evolução performativa. Contrariamente 1 professor mostrou dúvidas para recomendar a DC, mas, considerou a possibilidade como ferramenta para o desenvolvimento de aptidões técnicas, embora que não referenciou a performance. Mostramos a sistematização dos resultados no quadro a seguir.

Quadro-14 Tratamento das respostas abertas questionário 2 – questão nº12

| Recomenda as Danças de Carácter como facilitador do desenvolvimento artístico e performativo? Justifique a sua resposta. | |
|---|---|
| Resultados das opções assinaladas | Respostas dadas |
| Sim – 75% (3 professores) | R1: Como estratégia do desenvolvimento destas competências. R2: Para desenvolver capacidades individuais e coletivas de expressividade e consciência musical |
| Não – 0% | |
| Talvez – 25% (1 professor) | R4: Para ampliar os conhecimentos técnicos dos alunos. |
| Não sei – 0% | |

4.1.4 – Reflexão

O Curso Básico de Dança da AMVP concretiza os conteúdos programáticos da TDC, mas, não faz o mesmo relativamente ao método de ensino, sendo que a metodologia adotada pelos professores a observar, é o método Vaganova. Esta metodologia facilitou-nos a introdução do método russo da DC, agilizando a associação entre os conteúdos destas duas técnicas russas de dança, permitindo aos alunos uma **possível** melhor compreensão e assimilação do programa da DC. Depois de analisar a turma de forma geral e cada aluno individualmente, elaboramos os conteúdos programáticos da aula de DC, tendo em conta as fragilidades, as capacidades e interesses dos alunos **da turma**, de forma a atingir os objetivos deste estágio, presentes nas seguintes etapas da investigação. Desta forma oferecemos uma adaptação e implementação gradual e progressiva do número de exercícios e a dificuldade de execução e procuramos maximizar o desempenho físico, técnico e artístico. A organização dos exercícios da aula de DC, visaram o desenvolvimento da execução do vocabulário específico das danças selecionadas, a “*Czarda*” e a “*Tarantella*”. Apesar dos diferentes níveis de competências e capacidades dos alunos, a turma mostra motivação e interesse na aprendizagem da DC.

4.2 – Lecionação

Após período de observação, planificação e reflexão, procedeu-se ao início da lecionação das aulas de Dança de Carácter, dividida em quatro fases, tal como foi mencionado no Capítulo I:

1ª Fase: participação acompanhada; 2ª Fase: lecionação em solitário; 3ª fase: aprendizagem das danças seleccionadas; 4ª fase: aperfeiçoamento das danças.

Como estratégia criamos uma aula fixa para o estudo e aprendizagem da técnica de DC, sendo aplicada ao longo das fases em questão; apoiamos o processo com o registro em vídeos e fotografias para reflexão e apresentação dos resultados das aulas implementadas em cada fase, o que permitiu a readaptação e orientação do programa, sempre que foi necessário. Para a prática adequada desta disciplina, foram necessários sapatos²⁷ específicos para DC para ambos sexos, e saia para as raparigas, satisfatoriamente toda a turma contava com o devido equipamento. Durante as duas primeiras fases, introduzimos o vocabulário da DC associado ao vocabulário da TDC, assim como os diferentes elementos técnicos que não fazendo parte dos conteúdos da TDC, foram necessários à aprendizagem da Dança de Carácter e das danças definidas. Como exemplo utilizamos o Holubetz e o Verióvohka, passos característicos da Czarda e outras danças húngaras (ver **vídeo-1**²⁸ *Holubetz* evolução AMVP, **vídeo-2**²⁹ *Verióvohka* evolução AMVP), mostramos a fase inicial de estudo na barra, assim como a sua execução no centro da sala, até chegar a sua forma final apresentada na dança.

Durante a 3ª Fase de lecionação procedeu-se à aprendizagem das danças seleccionadas. A lecionação foi abordada por sequências coreográficas que permitiram a progressão do trabalho de uma forma lógica para os alunos, (ver **vídeo-3**³⁰ *Gallop* evolução AMVP). Primeiramente aprenderam as sequências coreográficas e as danças em função do desempenho e capacidades da turma, iniciamos com o estudo da *Czarda*, para logo introduzir a *Tarantella*, sempre contemplamos os aspetos frágeis a reforçar para desenvolver a execução técnica e artística.

Os Vídeos, as Fotografias e o Diário de Bordo, foram as ferramentas principais de coleta de dados durante as 4 fases de lecionação deste estágio. Estes registos permitiram a análise, reflexão e demonstração do estudo com o fim não só de descobrir pontos fracos e de evolução, mas também de escrever o Relatório Final de Estágio. Através do Questionário 3, soubemos as dificuldades sentidas e o grau de evolução experimentado pelos alunos, assim como a sua

²⁷ Equipamento Dança de Carácter (Apêndice M).

²⁸ DVD vídeo-1 (Apêndice N) ou https://www.youtube.com/edit?o=U&video_id=PMaN3LRNaSU

²⁹ DVD vídeo-2 (Apêndice N) ou https://www.youtube.com/edit?o=U&video_id=aOn8xrE9-DY

³⁰ DVD vídeo-3 (Apêndice N) ou <https://www.youtube.com/watch?v=emz58iKRpZA>

opinião sobre a intervenção pedagógica durante a leção. Estes resultados permitiram-nos criar novas estratégias para atingir o melhor desempenho possível dos bailarinos, seja individualmente como em conjunto.

Após reflexão dos dados obtidos, passamos à 4ª Fase de leção, trabalhamos as danças na sua totalidade e insistimos nas partes que apresentaram alguma fragilidade seja, artística, técnica, musical ou de espaço.

4.2.1 – A aula fixa de dança de carácter

Como já foi mencionado no **Capítulo II.VI**, conservámos a estrutura de aula de TDC, visamos introduzir passos, que o estudo na barra permitiu desenvolver a técnica precisa para aplicar na execução dos exercícios e danças no centro da sala de aula. Para esta aula fixa, definimos o conteúdo de exercícios e passos de acordo com as necessidades da coreografia das mesmas, a introdução da matéria foi de forma progressiva. No quadro em baixo, apresentamos os conteúdos principais do programa de DC que utilizamos durante as quatro fases de leção deste estágio. A terminologia é explicada no **Glossário** que acompanha este trabalho.

Quadro-15 Principais conteúdos programáticos da aula de Dança de Carácter.

| BARRA: | | Estado |
|--------------------------------|---|---------------|
| Révérence: | <i>Port de bras</i> estilo Russo. | ✓ |
| Plié e Grand Plié: | 1ª, 2ª, 3ª, 5ª e Paralelo. *1 | ✓ |
| B. Tendu com Stamp. | De 5ª <i>devant, seconde e derrière</i> . (preparação para sapateado) | ✓ |
| B. Tendu com Toe e Heel: | De 5ª <i>devant, seconde e derrière</i> . (incorpora sapateado) | ✓ |
| B. <i>Jeté</i> : | De 5ª <i>devant, seconde e derrière</i> . (Estilo Tarantella, incorpora, <i>pas échappé com tire-bouchon e osauté</i> numa e duas pernas, <i>changements de pés</i>) | ✓ |
| Demi-ronde de Jambe par Terre: | De 5ª en dehors. | ✓ |
| B. Fondu: | De 5ª <i>devant, seconde e derrière</i> . (incorpora <i>Tombé devant e derrière com Toe/ Heel, e Hop Retiré</i>) | ✓ |
| B. Retiré com Relevé e Flat: | De 5ª <i>devant e derrière</i> . Preparação para <i>Verióvchka</i> . | ✓ |
| Flic-Flac com Stamp: | De 5ª <i>devant e seconde</i> . Incorpora <i>Verióvchka</i> . | ✓ |
| Développé com Hop: | De 5ª <i>devant, seconde e derrière</i> . (Estilo Hungaro, incorpora <i>Bokazo</i>) | ✓ |
| <i>Grand Battement</i> : | De 5ª <i>devant, seconde e derrière</i> . (incorpora o <i>Holubetz e Lajtovagas</i>) | ✓ |
| CENTRO : | | |
| <i>Port de bras e Adagio</i> : | <i>Estilo Russo e Húngaro</i> . | ✓ |
| <i>Drumming</i> : | <i>Trabalho de sapato e ritmo. (Stamp, Clap, Click, Toe, Heel, Points)</i> | ✓ |

| | | |
|--|--|---|
| <i>Allegro:</i> | <i>Cabriole, Hope Retiré, Skips, Gallops, Pivots, Pick up runs.</i> | ✓ |
| Danças: | <i>Czardas e Tarantella.</i> (ver quadro-16 e quadro-17, conteúdos das danças) | ✓ |
| *1 – 1ª, 2ª, 5ª e Paralelo: Posições de pés. B – Battement. X – Não lecionado. ✓ – Lecionado. | | |

Durante as primeiras aulas ensinamos as posições de braços e pés, as pernas foram trabalhadas em posições abertas, paralelas e fechadas, necessário o trabalho destas posições para diversos passos e exercícios de DC, foram inseridas em combinações com outros elementos. Estas formas diferentes de colocar o corpo, possibilitou-nos a deteção de algumas dificuldades dos alunos para aplicar novas formas de dança, contudo, identificamos uma turma motivada e interessada à aprendizagem de DC, a nova disciplina representou desafios para todos eles, e como estratégia decidimos trabalhar durante os primeiros dias da prática pedagógica, a coordenação, a inclinação do corpo e a musicalidade, como pontos principais a desenvolver. Nesta etapa observamos que os alunos prestaram mais preocupação na memorização do que a execução dos exercícios, perante esta situação, decidimos primeiramente ensinar o trabalho das pernas, mantendo os braços com o mínimo de movimentação, permitindo o melhor desempenho dos alunos, “A técnica (...) é o que permite ao corpo chegar à sua plena expressividade (...). (Garaudy, 1980, p.97). A seguir em baixo mostramos imagens da aula para exemplificar alguns destes momentos.

Figura-4 Alguns exercícios na barra de aula de DC, com movimentação limitada dos braços.



O estilo característico e a expressividade dos passos ficou num segundo plano durante a fase inicial, priorizando o desenvolvimento técnico dos executantes, mas sem desatender o cariz artístico do estágio.

De forma geral, a turma mostrou um progresso considerável depois da 1ª e 2ª fase de lecionação, consideramos que o desempenho positivo dos alunos foi devido aos fatores comportamentais que demonstraram ao longo da lecionação, tais como a concentração, a motivação, a assiduidade e a pontualidade. Perante esta situação favorável à intervenção pedagógica, aproveitamos a boa disposição da turma e decidimos implementar combinações que nos permitiram desenvolver a velocidade e a resistência física, necessárias para afrontar a complexidade técnica que exigimos no programa de DC. Construimos exercícios mais complexos à medida que foi preciso, em alguns casos as combinações mantiveram a estrutura inicial, só aumentamos a dificuldade quando consideramos pertinente e preciso (ver **vídeo-4**³¹ *B. Tendu* evolução AMVP), ao longo da aprendizagem de cada combinação de passos, prestamos atenção ao estilo e às características pretendidas para cada um deles, a incorporação destes novos elementos permitiram-nos converter os exercícios em pequenas coreografias, conjugamos a técnica dos pés e das pernas, com o estilo do torso e dos braços segundo as características das danças escolhidas (ver **Figura-5**), estas sequências coreográficas fizeram parte da apresentação pública final.

Figura-5 Alguns exercícios incorporando o estilo das danças.



Durante a 3ª e 4ª fase de lecionação, continuamos a aplicar a aula fixa de DC, os exercícios de barra e centro permitiram a continuação do trabalho, no entanto, depois de a turma ter

³¹ DVD vídeo-4 (**Apêndice N**) ou <https://www.youtube.com/watch?v=64sNPf8j-Lg>

memorizado todos os exercícios de barra da aula fixa, insistimos nos detalhes, procurando a limpeza dos elementos que utilizamos para as danças escolhidas. “Mais uma vez, o mínimo pormenor conta: a posição da cabeça, a posição dos ombros, (toda a mística do chamado *épaulement*), o modo de usar as mãos, de apontar os pés.” (Lourenço, 2014, p. 30)

Durante as últimas aulas, observamos nos alunos um melhor desempenho da execução técnica e da expressão artística, o empenho e esforço na limpeza do estilo assim como o cuidado do desenho espacial de cada uma das danças. Durante o processo pedagógico de lecionação, mais que 75% dos alunos demonstraram uma satisfatória autonomia e desempenho nas aulas, mas, evidenciaram algumas dificuldades de coordenação, sendo que mais que 50% da turma revelaram boa memorização dos exercícios, da nomenclatura e das coreografias, por outro lado apenas 25% precisou de maior atenção e cuidado durante o processo de aprendizagem da DC, correspondente aos casos já descritos no **Quadro-6**, sínteses da observação individual dos alunos, pág.35.

A compactação e a orientação que delineamos para os conteúdos lecionados, foram ao encontro da aprendizagem da técnica de DC para facilitar a interpretação artística e coreográfica. Consideramos que esta compactação não afetou o processo pedagógico para atingir os objetivos deste estágio, ainda que muitos exercícios mantivessem a sua forma básica de estudo, apenas nos permitiram a inserção de pequenos detalhes, mas contudo isto, conseguimos ensinar os conteúdos necessários para a execução das coreografias finais. Por outro lado, sentimos a progressão da execução de algumas combinações de passos, o que nos motivou para aumentar a sua complexidade, tanto técnica como artística (ver **Figura-6**). Cabe mencionar que observamos influência do método Vaganova de TDC, presente na execução e interpretação da turma em geral.

Figura-6 Alguns exercícios mais elaborados incorporando elementos técnicos e artísticos



4.2.2 – As danças: *Czarda e Tarantella*

A lecionação dos conteúdos programáticos destas danças, foram abordados na aula fixa de DC, vários destes passos foram introduzidos no trabalho de barra, mas outros, por ser vocabulário que já foi abordado nos cursos anteriores de dança e que guardam similitudes na sua forma existente da TDC com a forma da DC, apenas foram estudados no centro da sala durante a fase de aprendizagem das coreografias, como estratégia para rentabilizar o tempo de lecionação, (Ex: *assamblé, pas de bourrée, pas de basque, pas balancé, Gallop, glissade...etc*). Contudo isto, quando introduzimos o trabalho do torso, das pernas e dos braços, todo em consonância com o desenho coreográfico, ainda 50% dos alunos, mostraram dificuldades na coordenação e execução destes passos que consideramos como básicos, obrigando-nos a insistir nestes detalhes essenciais para o desenho coreográfico e do estilo requerido para interpretar estas danças (ver **vídeo-5**³² *Pas de basque* evolução AMVP).

O trabalho desenvolvido nas aulas técnicas, facilitou a aquisição de competências e habilidades dos alunos, resultando um desafio para os alunos o tempo musical de ambas as danças, a falta de resistência física na maioria dos alunos durante as primeiras aulas (não acompanharam a velocidade da coreografia), provocou fragilidades na musicalidade durante a execução das sequências lecionadas (ver **vídeo-6**³³ *Hop heel - hop toe* evolução AMVP). A repetição destes movimentos e das coreografias, favoreceram o desempenho geral dos alunos, que conseguiram acompanhar favoravelmente os objetivos propostos nas últimas fases da lecionação. Iniciamos a aprendizagem das danças com a contextualização da *Czarda* e da *Tarantella* de forma histórica, geográfica e estética de cada uma delas, desta forma promovemos a exploração livre da expressão artística, aplicando de forma autónoma o aprendido referente ao estilo de cada dança.

³² DVD vídeo-5 (Apêndice N) ou <https://www.youtube.com/watch?v=C7A9EQabWYkn>

³³ DVD vídeo-6 (Apêndice N) ou https://www.youtube.com/watch?v=u8OUP6P_IXs

4.2.2.1 – Czarda

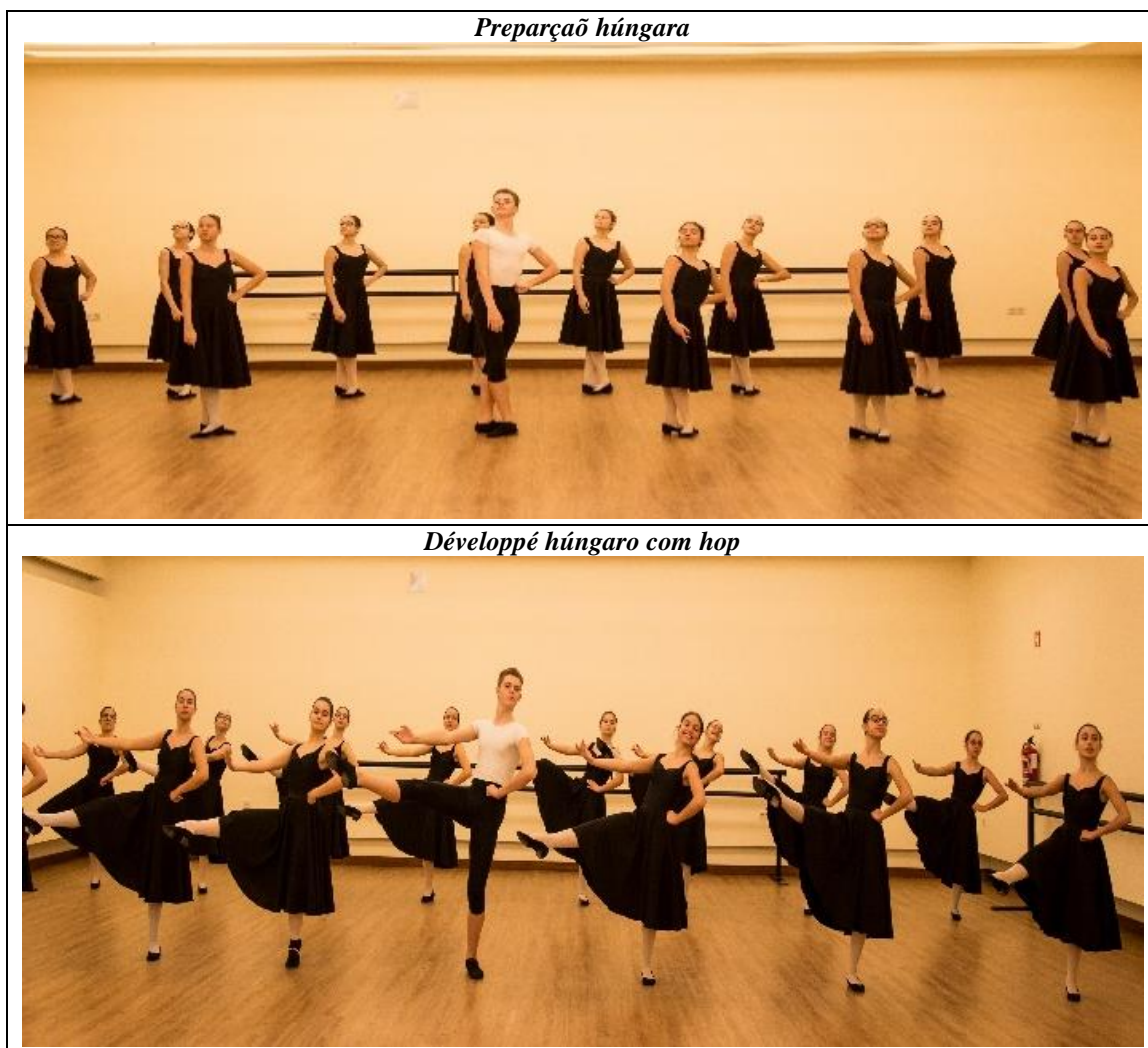
Iniciamos esta dança húngara do bailado *Coppélia*, segundo a versão do Ballet Nacional de Cuba; adaptamos esta coreografia de acordo ao número e género da turma (14 raparigas e 1 rapaz); incluímos formações simples que permitiram o trabalho individual, em pares e em grupo, procuramos lecionar passos compreendidos na versão cubana, mas sem pretender ensinar a coreografia original. No quadro a seguir, constam os principais conteúdos programáticos que incluímos na adaptação realizada.

Quadro-16 Principais conteúdos programáticos da Czarda proposta.

| DANÇA: : Czardas (Hungria) - RITMO: 2/4 ou 4/4 | | | | | |
|---|---|--------------------------|---|---------------------------------|----------|
| Assemblé sauté em paralelo com relevé; | ✓ | <i>Bokazo</i> ; | ✓ | <i>Bokso liorka</i> ; | X |
| <i>Cabriole</i> de lado contínuos; | ✓ | <i>Chassé</i> ; | ✓ | <i>Click heels</i> ; | ✓ |
| <i>Développé</i> com <i>hop</i> ; | ✓ | <i>Gallops</i> ; | ✓ | <i>Hop retiré</i> ; | ✓ |
| <i>Holubetz</i> ; | ✓ | <i>Lejtovagas</i> | ✓ | <i>Pas de basque</i> ; | ✓ |
| <i>Pas échappé</i> com <i>tire-bouchon</i> | ✓ | <i>Picked up runs</i> ; | ✓ | <i>Pivots</i> ; | ✓ |
| <i>Promenade</i> húngaro; | ✓ | <i>Skips</i> ; | ✓ | <i>Soutenuen tournant</i> ; | ✓ |
| <i>Stamps</i> ; | ✓ | <i>Step with Clap</i> ; | ✓ | <i>Tour en l'air</i> ; | ✓ |
| <i>Verióvohka</i> ; | ✓ | Estilo húngaro de corte. | ✓ | <i>Utilização de sapatos DC</i> | ✓ |
| Consultar o Glossário para melhor compreensão dos passos. | | | | | |
| Bailado: Coppélia. (Adaptação sobre versão Ballet Nacional de Cuba). | | | | | |
| X – Não lecionado. | | | | | |
| ✓ – Lecionado/utilizado. | | | | | |

De todos estes passos, destacamos o estudo dos elementos característicos desta dança, tais como o '*bokazo*', o '*holubetz*' o '*développé* com salto', o '*lejtovagas*' e o '*verióvohka*', inicialmente abordamos o saber andar ao estilo húngaro de corte (ver **Figura-7**), evidenciamos que 75% dos alunos conseguiram uma satisfatória postura e elegância, sendo requeridas na parte lenta (*Lassú*).

Figura-7 Algumas sequências inseridas no *Lassú da Czarda*.



No entanto, quando introduzimos as combinações mais complexas, correspondente a parte rápida (*friska*), apenas 50% mantiveram o estilo húngaro. Como já foi mencionado, estes passos típicos da dança húngara foram abordados na aula fixa de DC, ainda assim, ponderamos insistir no cuidado do estilo, assim como da execução destes passos. As diferentes posições que ofereceram estes passos, representaram um incentivo para alguns dos alunos, para desenvolver novas habilidades, como foi o caso do ‘*bokazo*’, que é um rompimento da frase musical, cruzando as pernas para logo bater os tacões, assim como o ‘*step with clap*’, batendo as palmas das mãos em consonância com o golpe do pé no chão (ver **Figura-8**).

Figura-8 Alguns passos característicos da *Czarda*



Na segunda parte da dança (*Friska*) abordamos passos saltados nas combinações (em solitário ou com interação com o grupo), que precisaram de maior energia e velocidade, tais como o 'assamblé' em pares, o 'hop' e o 'holubetz', saltar e bater os calcanhares no ar, produzindo som com os tacões dos sapatos, este movimento apenas foi conseguido com maior limpeza pelo rapaz, tanto na sua forma lenta, como na versão rápida e contínua (ver **Figura-9**).

Figura-9 Alguns passos com saltos típicos *Friska* na *Czarda*



Apenas 25% mostrou pouco interesse na repetição dos movimentos para conseguir a correta forma de execução, talvez devido a complexidade sentida no momento de realizar a sequência. Diante esta situação, decidimos intervir de forma individualizada com cada aluno, procurando detectar e perceber melhor as suas dificuldades. Apenas um elemento técnico não foi abordado, o 'bokso liorka' consideramos não necessário para a coreografia, já que apenas é utilizado para deslocação espacial, no entanto, utilizamos outros passos para cobrir esta ausência, tais como o 'pas de basque' e o 'Gallop'. Como resultado da última fase de lecionação, ainda que adaptada a realidade da turma, conseguimos construir uma coreografia de caráter, que possibilitou a aprendizagem dos principais conteúdos técnicos e artísticos do estilo húngaro.

4.2.2.2 – Tarantella

Seguidamente começamos o estudo da dança italiana, a natureza alegre desta dança, permitiu-nos potenciar a coordenação e a resistência física dos alunos, e em especial a musicalidade. Criamos uma coreografia de autoria própria, incluímos elementos do desenho coreográfico e de sequências de passos, de acordo com o proposto por Bournonville no bailado *Napoli*. Seguidamente apresentamos os principais conteúdos programáticos que foram abordados.

Quadro-17 Principais conteúdos programáticos da Tarantella proposta

| DANÇA: Tarantella (Itália) - RITMO: 6/8 | | | | | |
|--|---|--|---|---|---|
| Arabesque; | ✓ | Assemblé sauté; | ✓ | Attitude (devant/derrière); | ✓ |
| Ballonné; | ✓ | Ballotté | ✓ | Changements de pés ; | ✓ |
| Échappé sauté; | ✓ | Gallops; | ✓ | Glissade; | ✓ |
| Hop toe/heel | ✓ | Jeté sauté; | ✓ | Pas de basque; | ✓ |
| Pas de bourrée; | ✓ | Pas de chat; | ✓ | Pivots; | ✓ |
| Retiré com relevé | ✓ | Sauté em 5ª; | ✓ | Soutenu en tournant; | ✓ |
| Spring points | ✓ | Sissonne ouverte en avant | ✓ | Temp leve em arabesque, attitude e retiré | ✓ |
| Estilo camponês alegre ; | ✓ | Utilização de pandeireta e saia (raparigas); | ✓ | Utilização sapatos DC. | X |
| Consultar o Glossário para melhor compreensão dos passos. | | | | | |
| Bailado: Napoli. (Baseado na Versão Royal Danish Ballet). | | | | | |
| X – Não lecionado/ não utilizado. | | | | | |
| ✓ – Lecionado. | | | | | |

Esta dança requereu mais adaptações e simplificações à estrutura coreográfica. Na versão do *Royal Danish Ballet*, a *Tarantella* aparece executada com sapatos de ponta, no entanto, optamos inicialmente por retirar a utilização destes sapatos nas alunas, já que o estágio visa a aprendizagem da DC como formação académica para o desenvolvimento artístico.

Assumimos o uso de sapatos de ballet de 1/2 ponta de forma geral para todos os alunos como estratégia para melhor execução da dança. Ainda que os conteúdos aplicados fizessem parte do vocabulário da TDC, no contexto de DC, estes passos contemplam a utilização de mais elementos, pelo que incorporamos o uso de pandeiretas para todos os alunos e de saias apenas para as raparigas.

Nesta altura da lecionação julgamos conveniente não insistir tanto na limpeza de execução dos passos, e dada a natureza artística deste estágio, consideramos imprescindível focarmo-nos no tema e nos objetivos delineado neste estágio, o desenvolvimento artístico e performativo dos alunos, mas sem descuidar a técnica, importante para uma boa interpretação das danças.

Além dos problemas técnicos de execução identificados na turma, tais como esticar a ponta dos pés, controlar os ombros e o *en dehors*, as raparigas também evidenciaram alguma dificuldade na utilização da saia e da pandeireta. Pelo que consideramos limitar o uso destes elementos ao longo da coreografia, algumas vezes seguramos a saia, outras com mãos na cintura ou segurando a pandeireta e por ultimo batendo ritmicamente, desta forma facilitando o produto final (ver **Figura-10**).

Figura-10 Alguns exemplos da utilização da saia e pandeireta





A pandeireta foi incorporada não só como complemento musical, mas também como elemento coreográfico; assim como o uso da saia foi desde o início da aprendizagem da *Tarantella*, as pandeiretas como acompanhamento musical e rítmico, apenas foram integradas no fim da terceira fase de lecionação; inicialmente observamos 50% da turma com dificuldades na execução dos passos em harmonia com a musicalidade (ver **Figura-11**).

Figura-11 Exemplo de problemática com a utilização de pandeiretas



Esta fragilidade foi ultrapassada em consonância com a evolução técnica e física dos alunos após repetição e aprimoramento das sequências, como ponto negativo desta estratégia, foi a

interposição do som da pandeireta, com a música e a voz do professor, ocasionando alguns problemas de transmissão e comunicação nas aulas.

Por outro lado, conseguimos nesta última fase de lecionação, criar uma coreografia com o intuito de desenvolver a interação entre os alunos, tanto em pares como em grupo. De acordo com os conteúdos técnicos e artísticos do estilo italiano, incorporamos elementos de indumentária e musicais, que não sendo necessários, complementaram o estudo desta dança. Detetamos que o desenho espacial mais rico e complexo que utilizamos, ocasionou problemas em alguns alinhamentos ou posições exigidas (ver **Figura-12**); insistimos pelo aperfeiçoamento no decorrer da prática pedagógica.

Figura-12 Exemplo da problemática com alinhamentos e posições coreográficas



Depois da aprendizagem das coreografias, analisamos o trabalho de interpretação, o desenho coreográfico e a execução dos alunos, anteriormente registrado em vídeos, a maioria da turma apresentou uma performance de forma satisfatória, mas, apenas 25% dos alunos conseguiram corretamente caracterizar e interpretar as danças de forma artística, em quanto mais de 50% apresentou cuidado na execução técnica, no entanto, nem sempre conseguiram a limpeza pretendida (ver **Figura-13**).

Figura-13 Alguns exemplos de passos executados com melhor limpeza técnica e artística



Consideramos pertinente destinar uma aula para visionar vídeos das danças aprendidas, representadas pelas companhias que deram origem e base à adaptação coreográfica das danças em questão, com o propósito de incentivar o desempenho artístico e técnico dos alunos, perante a última fase da lecionação. Depois do visionamento dos bailados, de forma geral detetamos aumento de motivação na turma, revelaram curiosidade ante algumas das reestruturações efetuadas nas coreografias, principalmente a dança 'Tarantella', que na versão original, o desenho coreográfico representa uma festa, onde as raparigas dançam com sapatos de pontas. Ao longo das aulas de aperfeiçoamento, observamos maior interesse e cuidado dos alunos não só de execução técnica e artística, mas também, dedicaram especial atenção ao desenho coreográfico. Achamos que as diversas estratégias implementadas no decorrer das 4 fases de lecionação, viabilizaram o correto desempenho dos alunos, assim como o cumprimento dos objetivos delineados para este estágio. A experiência vivida pelos alunos, o grau de satisfação

da turma em questão, assim como a sua visão atual referente a DC durante este estágio, são apresentadas no seguinte inquérito.

4.2.3 – Questionário 3

Neste inquérito (**Apêndice H**), coletamos as opiniões dos alunos sobre a aprendizagem de novas disciplinas de dança durante a sua formação como bailarinos, concretamente sobre DC e do processo das 3 primeiras fases de lecionação já aplicadas deste estágio, estes dados permitiram organizar e complementar a linha de trabalho para aplicar uma efetiva prática pedagógica na 4ª fase final da investigação.

Satisfatoriamente 82% da turma consideraram muito importante o estudo de novas formas de dança para adquirir versatilidade e enriquecer a sua educação, apenas 18% do grupo considerou importante. Observamos que os alunos em geral demonstraram interesse por ampliar os seus conhecimentos e experiências em dança, sem importar a sua decisão sobre o seu futuro como bailarino. A seguir, no quadro em baixo apresentamos as respostas fornecidas pelos alunos.

Quadro-18 Tratamento das respostas abertas questionário 3 – questão nº 1

| Achas importante abordar novas disciplinas de Dança durante a sua formação como bailarino/a? Justifique a resposta. | |
|--|---|
| Resultados das opções assinaladas | Respostas dadas |
| Muito importante – 82% 14(alunos) | R1: Aprender novas técnicas. R2: Para saber mais tipos de dança para aplicar no futuro. R3: Possuir mais conhecimentos. R4: Conseguir vários e novos movimentos de dança e cultura. R5: Novas experiências e capacidades. R6: Novos passos. R7: Ganhar versatilidade na dança. R8: Confere mais experiência e prepara para o futuro. R9: Enriquece a nossa formação e cultura. R10: Os bailarinos precisam e é interessante saber mais que uma dança. R11: Para ter mais opções para seguir. R12: Maior variedade de estilos e ficar mais versátil. R13: Enriquecer profissionalmente. R14: Para ficar com maior conhecimento e maior versatilidade. |
| Importante – 18% (3 alunos) | R15: Mais conhecimentos. R16: Ter mais experiência. R17: Em branco (1x). |
| Pouco Importante – 0% | |
| Nada Importante – 0% | |

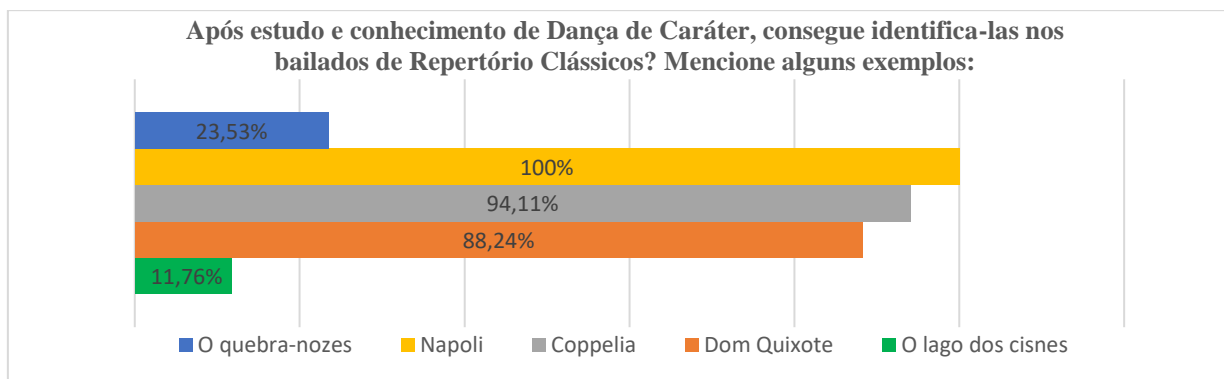
Em termos gerais os alunos valorizaram a abordagem da DC, consideraram de relevância para ir o encontro de novos ritmos e movimentos, uma formação diferente para adquirir maior experiência. 53% Sugeriram como importante e 41% como muito importante, por outro lado, apenas 7% não concederam importância a esta disciplina, alegando não ser necessária para a sua formação. No quadro em baixo apresentamos as respostas de forma sistematizada.

Quadro-19 Tratamento das respostas abertas questionário 3 – questão nº 3

| Considera importante a abordagem de DC na sua formação em dança? Justifique a resposta. | |
|--|--|
| Resultados das opções assinaladas | Respostas dadas |
| Muito importante – 41% 7 (alunos) | R1: Aprender novos movimentos e ritmos. R2: Para ter uma formação diferente. R3: Para aprofundar nos conhecimentos na área de TDC. R4: Pode influir no meu futuro e dar mais experiência. R5: É sempre bom aprender. R6: Descobrir novos ritmos e movimentos. R7: Introduzir novos ritmos e movimentos. |
| Importante – 53% 9 (alunos) | R8: Possibilita novos e diferentes exercícios. R9: Sim, se o bailarino for de clássico. R10: Pode ajudar no futuro com o clássico. R11: Aprender novas técnicas. R12: Enriquece a formação na área. R13: Para ter mais cultura de dança para vários cursos de dança. R14: Completar a formação. R15: Para ter mais formação. R16: Para libertarmos da rigidez do TDC. |
| Pouco Importante – 7% – 1 (aluno) | R17: Não acho necessário. |
| Nada Importante – 0% | |

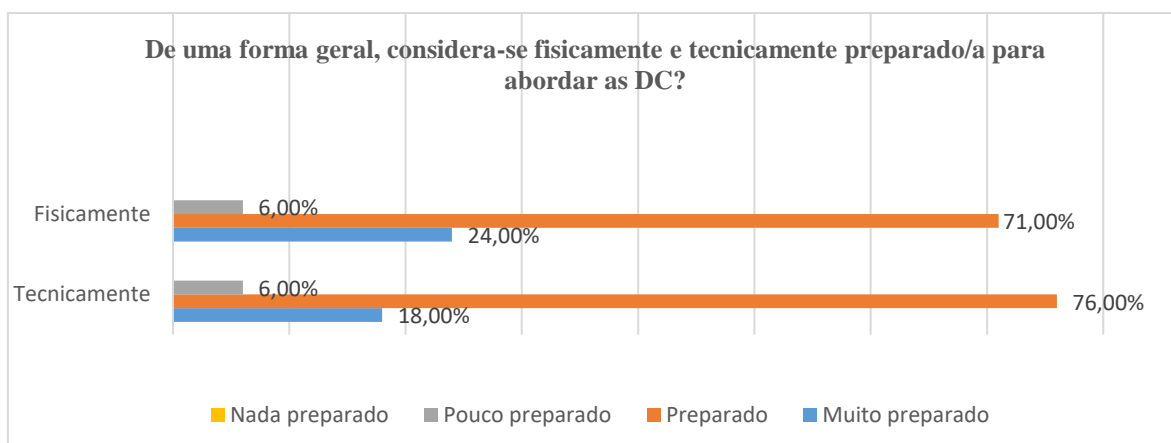
Depois da aproximação às DC, 14 alunos indicaram conseguir reconhecer estas danças nos bailados de repertório clássico e apenas 3 alunos duvidaram sobre a sua capacidade de identificação deste estilo de dança, desta vez *Coppelia* e *Napoli*, foram os bailados mais mencionados entre outros bailados mais conhecidos e que gozam de maior fama.

Gráfico 6 Bailados de repertório clássicos Mencionados



Consideramos prudente saber se os alunos julgavam-se preparados fisicamente e tecnicamente para executar as danças ensinadas para apresentação pública e final desta investigação, sendo que mais de 75% da turma assinalou estar pronta e apenas 1 elemento do grupo revelou sentir-se pouco preparado.

Gráfico-7 Preparação fisicamente e tecnicamente



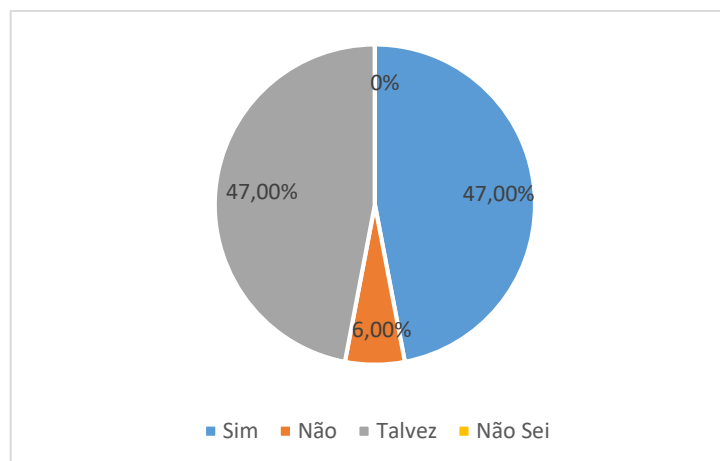
Os alunos expressaram como pontos positivos, não só os novos elementos técnicos que envolvem estas danças facilitando a execução de repertório clássico, mas também o desenvolvimento da coordenação, a concentração, a musicalidade e da expressão. Por outro lado, expressaram como pontos menos positivos, a falta de mais aulas, a repetição dos movimentos, assim como o nível da dificuldade de algumas combinações. Também manifestaram certo desconforto com alguns aspetos da intervenção pedagógica, como a intonação da voz utilizada e a falta de clareza na transmissão de alguns passos. Seguidamente expomos de forma sucinta as principais respostas dadas pelos alunos.

Quadro-20 Tratamento das respostas abertas questionário 3 – questão nº 9

| Durante a aprendizagem de DC, qual foi para si o ponto mais positivo e o menos positivo? | |
|--|--|
| Resultados das opções assinaladas | Principais respostas dadas |
| Mais Positivo | R1: Para fazer repertórios; R2: Aprender novos passos; R3: Para evoluir ao nível de expressão; R4: Aprender novos de dança; R5: A energia das danças, R6:Executar repertório; R7: Ter uma nova formação; R8: Para melhorar a concentração; R9: Ritmos diferentes; R10: Realizar diferentes movimentos; R11: Melhorar a coordenação e musicalidade; |
| Menos Positivo | R1: Pouco tempo de aulas; R2: Movimentos contrários ao Clássico; R3: Exercícios repetitivos; R4: Dificuldade maior; R5: Tentar uma maior adaptação; R6: Alguns movimentos; R7: A distração de alguns alunos provoca o professor gritar; R8: A sobreposição da voz do professor na música não deu autoconfiança; R9: Passos mais difíceis de interpretar do que na dança clássica; R10: Não ser muito específico em alguns passos; R11: Adquirir a energia necessária. |

Apesar do manifestado anteriormente pelos inqueridos, quando os alunos foram interrogados se gostariam de ter continuação com a DC na sua formação em dança, 47% indicaram ter interesse na continuação do estudo deste estilo de dança para complementar a sua formação como bailarino, por outro lado, 47% mostraram-se indecisos em relação a DC como parte da sua educação, no entanto, só 7% rejeitaram esta disciplina. Talvez foram opiniões vinculadas a seu futuro na dança, 65% mostram indecisão, dados que obtivemos no questionário 1 (**Gráfico-2**, pg-39).

Gráfico-8 Aprender DC durante a sua formação em Dança



Para esta secção do inquérito decidimos não incluir as 2 alunas que não participaram da prática por lesão, apenas contamos com respostas de 15 elementos do grupo que concretizaram a leccionação. A grande maioria do grupo assinalou pouca ou nenhuma dificuldade na memorização dos exercícios (67%) e das danças (60%), assim como na qualidade do movimento (80%), a utilização do espaço (83%), a musicalidade (80%) e a expressão artística (80%). No que diz a execução técnica 50% dos entrevistados afirmaram ter conseguido positivamente os elementos técnicos, sendo que apenas 1 aluno indicou nenhuma complicação com os elementos realizados. Enquanto 33% indicaram algum trabalho na execução dos elementos requeridos, e apenas 13% experimentaram muita dificuldade com os passos desta técnica. Revelaram como ponto mais fraco a coordenação dos movimentos, 73% da turma apontaram ter algum problema ao respeito, mais uma vez, só 1 aluno indicou uma grande dificuldade, mas pelo contrário, 20% afirmou não ter experimentado nenhum tipo de dificuldade. No quadro a seguir apresentamos as respostas fornecidas pelos alunos.

Quadro-21 Sistematização do nível de dificuldade

| Indique o nível de dificuldade que sentiu na aprendizagem dos diferentes elementos técnicos de Dança de Caráter: | | | | |
|---|-----------------------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Elementos Técnicos | Nível de Dificuldade | | | |
| | Muita | Alguma | Pouca | Nenhuma |
| Memorização dos exercícios | <i>1x – 7%</i> | <i>4x – 27%</i> | <i>7x – 47%</i> | <i>3x – 20%</i> |
| Memorização das danças | <i>1x – 7%</i> | <i>5x – 33%</i> | <i>6x – 40%</i> | <i>3x – 20%</i> |
| Coordenação dos movimentos | <i>1x – 7%</i> | <i>10x – 67%</i> | <i>1x – 7%</i> | <i>3x – 20%</i> |
| Execução técnica | <i>2x – 13%</i> | <i>5x – 33%</i> | <i>7x – 47%</i> | <i>1x – 7%</i> |
| Terminologia | <i>1x – 7%</i> | <i>2x – 13%</i> | <i>6x – 40%</i> | <i>6x – 40%</i> |
| Musicalidade | <i>0%</i> | <i>5x – 31%</i> | <i>6x – 40%</i> | <i>6x – 40%</i> |
| Expressão Artística | <i>0%</i> | <i>3x – 20%</i> | <i>7x – 47%</i> | <i>5x – 33%</i> |
| Qualidade do movimento | <i>1x – 7%</i> | <i>2x – 13%</i> | <i>9x – 60%</i> | <i>3x – 20%</i> |
| Utilização do espaço | <i>0%</i> | <i>4x – 25%</i> | <i>6x – 40%</i> | <i>5x – 33%</i> |
| X= Nº alunos – 15=100% | | | | |

No campo comportamental, os 15 inqueridos indicaram uma evolução de forma geral da sua concentração (87%), a motivação (94%), e a sua interação com os colegas (100%). Referente à autoconfiança, 20% mencionou ter experimentado pouco avanço nesta área comportamental, e

apenas 1 aluno respondeu não sentir nenhum progresso. Em relação ao campo cognitivo, a maioria da turma referiu experimentar melhoria ao nível da memorização (87%), a coordenação (73%), a velocidade (80%), a utilização da técnica (87%), a qualidade do movimento (87%), a musicalidade (73%), a expressão artística (87%) e a utilização do espaço (93%), sendo que menos de 27% expressaram pouca evolução cognitiva depois da leção da DC. A seguir mostramos as respostas dadas pelos entrevistados.

Quadro-22 Sistematização do nível de evolução

| Indique o nível de evolução que sentiu após leção do estágio de Dança de Caráter: | | | | |
|--|--------------------------|------------------|-----------------|----------------|
| | Nível de Evolução | | | |
| Campo Comportamental | Muito | Algum | Pouco | Nenhum |
| Concentração | <i>10x – 67%</i> | <i>3x – 20%</i> | <i>2x – 13%</i> | <i>0%</i> |
| Motivação | <i>7x – 47%</i> | <i>7x – 47%</i> | <i>1x – 7%</i> | <i>0%</i> |
| Autoconfiança | <i>3x – 20%</i> | <i>8x – 53%</i> | <i>3x – 20%</i> | <i>1x – 7%</i> |
| Interação entre colegas | <i>10x – 67%</i> | <i>5x – 33%</i> | <i>0%</i> | <i>0%</i> |
| Campo Cognitivo | | | | |
| Memorização | <i>4x – 27%</i> | <i>9x – 60%</i> | <i>1x – 7%</i> | <i>1x – 7%</i> |
| Coordenação | <i>6x – 40%</i> | <i>5x – 33%</i> | <i>3x – 20%</i> | <i>1x – 7%</i> |
| Velocidade | <i>5x – 33%</i> | <i>7x – 47%</i> | <i>2x – 13%</i> | <i>1x – 7%</i> |
| Postura e alinhamento | <i>5x – 33%</i> | <i>8x – 53%</i> | <i>2x – 13%</i> | <i>0%</i> |
| Execução técnica | <i>1x – 7%</i> | <i>12x – 80%</i> | <i>2x – 13%</i> | <i>0%</i> |
| Musicalidade | <i>5x – 33%</i> | <i>6x – 40%</i> | <i>3x – 20%</i> | <i>1x – 7%</i> |
| Expressão Artística | <i>6x – 40%</i> | <i>7x – 47%</i> | <i>2x – 13%</i> | <i>0%</i> |
| Qualidade do movimento | <i>4x – 27%</i> | <i>9x – 60%</i> | <i>2x – 13%</i> | <i>0%</i> |
| Utilização do espaço | <i>6x – 40%</i> | <i>8x – 53%</i> | <i>0%</i> | <i>1x – 7%</i> |
| X= N° de alunos – 15=100% | | | | |

4.2.4 – Reflexão

Dos resultados obtidos de registos audiovisuais (vídeos e fotografias), e do questionário 3, analisamos a participação pedagógica no processo da leção, procuramos estratégias para aplicar na última fase de aperfeiçoamento da aula e das danças que apresentamos no final deste estágio, propusemos um esclarecimento minucioso das sequências a realizar na apresentação pública, atendemos às fragilidades e necessidades observadas e expressas pelos alunos com o

intuito de ultrapassar as dificuldades no percurso das 4 fases de lecionação. Embora a pouca quantidade de horas destinadas à implementação do programa de DC (19 aulas), conseguimos lecionar a extensa informação técnica e artística correspondente deste estágio, pensamos como positivo e satisfatório o trabalho desenvolvido pelos alunos nas aulas de DC. Também consideramos que deste processo de lecionação, sem importar o caminho a seguir na dança, resultaram alunos motivados, empenhados e com a formação básica da técnica e dos elementos artísticos necessários para o cumprimento dos objetivos delineados no programa da DC. Deste modo, consideramos a DC como uma mais-valia para a interpretação dos alunos.

4.3 – Apresentação pública final

Para além do aperfeiçoamento técnico, artístico e coreográfico que efetuamos nas últimas aulas de lecionação, tivemos de realizar adaptações coreográficas nas danças durante o ensaio geral da manhã, para além de ultimar detalhes concernentes à apresentação, sempre com a colaboração ativa do professor cooperante. O rapaz apresentou uma lesão na perna que o impossibilitou de executar alguns movimentos, como ajoelhar-se ou saltar, no entanto, o aluno ofereceu a sua participação no espetáculo, sujeitando-se a adaptações que favoreceram o seu desempenho, evitamos movimentos que podiam afetar a sua interpretação e a lesão. Por outro lado, 2 alunas não apareceram no ensaio geral da apresentação da manhã, causando nervosismo entre os alunos e professores, estas situações forçaram-nos a marcar mais um ensaio geral antes da apresentação pública final. Finalmente conseguimos a participação dos 17 alunos, as 2 alunas que não participaram ativamente, colaboraram não só como apresentadoras do espetáculo, como também serviram de ferramenta para gerir o tempo que precisaram os bailarinos para vestirem o figurino e os adereços próprios das danças a seguir. Contextualizaram as danças aos presentes, ainda que o público teve programa de sala, decidimos aplicar esta estratégia para integrar a participação das alunas em questão.

Conseguimos ajustar as danças para o rapaz participar, retiramos passos como o *lejtovagas*, não ajoelhou, apenas marcou o *épaulemente* e os braços, de igual forma como o grupo todo; o *double tour en l'air*, substituímos por apenas 1 giro no ar. As 2 alunas que tinham faltado, apareceram para dançar no evento, apesar de estarem doentes. Preparamos os alunos com a maquilhagem e os penteados (ver **Figura-14**), organizamos e repartimos os figurinos e adereços que confecionamos para esta fase culminante do estágio, consideramos que ajudaram a

contextualizar as danças e também como estímulo motivacional, com o intuito de incentivar o melhor desempenho da expressão artística e da execução das coreografias. (ver **Figura-15**). A turma mostrou-se interessada e comprometida com o estágio, apesar do nervosismo estar presente, os alunos estavam com vontade de demonstrar o trabalho que desenvolvemos. Os alunos abraçaram muito bem o projeto, pensamos que sentiram a dedicação que prestamos na criação do pequeno espetáculo e entusiasmados pela oportunidade de dançar frente ao público, revelaram total motivação para participar no desfecho deste estágio.

Figura-14 Preparação de maquiagem e penteados



Figura-15 Figurinos e adereços criados para a apresentação



Concluimos a intervenção pedagógica com a exibição do trabalho desenvolvido no decorrer deste estágio. O espetáculo constou de três partes, primeiro a barra de DC, seguidamente a *Czarda* e por último a *Tarantella*; teve lugar no dia 15 de dezembro de 2016, as 19:30 horas, no auditório 3 das instalações da AMVP, com entrada gratuita e aberta ao público em geral.

Contamos com a presença da Professora Doutora Vera Amorim, orientadora do projeto; o Professor Cooperante AMVP, João Pedro Pinto; a Diretora Pedagógica do Curso de Dança AMVP, Alexandra Mendes; assim como alguns professores de AMVP, os pais e amigos dos alunos.

No **vídeo-7**³⁴ Aula de Dc (barra) AMVP 15dez16, exibimos a evolução técnica dos alunos, resultado da implementação da aula fixa de DC, para esta parte só participaram 13 alunos, decidimos que as 2 alunas doentes, deviam guardar a sua energia para participar das danças em grupo, onde eram mais necessárias para o desenho coreográfico, a *Czarda* (ver **vídeo-8**³⁵) e a *Tarantella* (ver **vídeo-9**³⁶). A apresentação foi registrada em fotografias e vídeo com o intuito de demonstrar o resultado final deste estágio e tirar conclusões determinantes para a investigação. De forma geral, tendo em conta a realidade da turma ao nível técnico e após resultados já antes apresentados, consideramos que a expressão artística e a execução das sequências de passos por parte dos alunos foi muito satisfatória. Observamos apenas que 25% dos alunos, cometeram alguns erros no que diz respeito à memorização e concentração, que afetaram o seu desempenho na execução, mas não na sua interpretação. Erros estes, talvez devidos a doença, ao nervosismo antes expressado, assim como por lesão do rapaz, que teve de adaptar muitos detalhes à última da hora, contudo, 100% da turma, mantiveram a postura de bailarinos. Destacamos a boa atitude dos alunos perante os problemas surgidos, que resolveram com a máxima discrição e profissionalismo.

4.3.1 – Reflexão

Como reflexão final podemos dizer que apesar de todos os constrangimentos surgidos no decorrer da preparação e apresentação pública final, o resultado foi muito satisfatório e motivador tanto para os alunos como para os professores.

³⁴ DVD vídeo-7 (Apêndice N) ou <https://www.youtube.com/watch?v=p-HE1BIDO-4>

³⁵ DVD vídeo-8 (Apêndice N) ou <https://www.youtube.com/watch?v=KhLwrAuBSCo>

³⁶ DVD vídeo-9 (Apêndice N) ou <https://www.youtube.com/watch?v=PXeX38-e72c>

4.4 – Entrevista ao professor cooperante

Recorremos à colaboração do professor cooperante. Consideramos a sua visão e experiência profissional, para nos fornecer alguns dados sobre o desenvolvimento do estágio, não só da nossa intervenção pedagógica, mas também da atuação dos alunos durante a investigação, assim como no dia da apresentação e depois de ter acabado o processo deste estágio. Realizamos uma entrevista semiestruturada, segundo os procedimentos de transcrição, de validação e a análise de conteúdo. Anexamos ao trabalho (**Apêndice J**).

Através destes resultados verificamos a concordância do professor João Pedro Pinto, referente à relevância do ensino da DC e de outras disciplinas complementares para além da TDC. Ele considerou a DC uma mais-valia, não apenas pelo facto de constar em vários bailados clássicos de repertório, mas também porque, a nível pedagógico, oferece competências essenciais aos alunos, tais como a musicalidade, expressividade, velocidade, o trabalho do torço, o enquadramento histórico e estilístico das danças. O professor julgou também como positiva a resposta dos alunos aos vários desafios propostos, tanto ao nível técnico como artístico, destacando o grande interesse e entusiasmo dos alunos. Qualificou os conteúdos programáticos aplicados na intervenção pedagógica como bastante adequados. Exaltou o plano de ação que estabelecemos para abordagem dos exercícios e das danças, ao encontro das competências do público-alvo e aos objetivos contemplados no estágio, evidenciando-se a sua concretização performativa na apresentação final.

O professor João Pinto afirmou que este estágio, exponenciou indubitavelmente as competências comportamentais, cognitivas e artísticas nos alunos. Confirmou que o empenho, interesse e dedicação dos alunos, estiveram bem patente desde o início até ao final deste pequeno espetáculo. Desta forma, confirmou ter observado o resultado visível durante o decurso do estágio, mas sobretudo após o seu desfecho. Foi com satisfação que ouvimos do entrevistado que a turma manifestou o redobrado interesse e participação nas aulas de Dança, podendo ter influenciado o desempenho dos alunos em questão, no espetáculo de final de curso da AMVP. O professor também reconheceu que a DC faz parte da TDC, podendo ser uma mais-valia no programa de estudos de dança de qualquer aluno.

4.4.1 – Reflexão

Consideramos as palavras do professor cooperante como determinantes e um incentivo para refletir sobre o processo deste estágio. A concordância do professor com as várias estratégias que implementamos, permitiram-nos aprofundar a análise dos dados obtidos anteriormente e pensar como favorável o resultado da investigação.

CAPITULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos evidenciar os benefícios do estudo da Dança de Carácter nos alunos do 3º ciclo, concretamente do 5º ano de dança, da AMVP, não só na sua formação artística, mas também no seu aspeto físico e social. No decorrer do estágio procuramos aplicar estratégias de ensino que nos permitissem desenvolver as competências dos alunos. Traçamos como objetivo principal para este estágio o desenvolvimento artístico e performativo. Para **potenciar a interpretação artística não nos limitamos só ao aspeto coreográfico**, pois consideramos para além do aspeto artístico e psicomotor, os aspetos históricos, geográficos, literários, linguísticos, fundamentais no desenvolvimento desta disciplina. O corpo foi treinado para responder às exigências coreográficas, promovendo a interdisciplinaridade entre a Técnica de Dança Clássica e a Dança de Carácter,.A técnica foi só um meio para atingir um fim.

Desta forma, apresentamos um conjunto de sugestões interdisciplinares, que podem estabelecer um ponto de partida para constituir a Dança de Carácter como instrumento auxiliar para o estudo e aprofundamento das várias áreas disciplinares, facilitando a sua interligação e promovendo a aquisição de uma visão do saber mais completa e geral. Com a diversidade de abordagens, de posições e alinhamentos, permitimos ao corpo alcançar a versatilidade.

Certamente tivemos necessidade de realizar adaptações para ultrapassar os obstáculos surgidos no início do estágio. Ao longo deste percurso seguimos com convicção os nossos objetivos para obter uma resposta positiva da turma. Partimos da planificação de uma aula fixa de Dança de Carácter, direcionada à preparação e fortalecimento técnico dos alunos para a aprendizagem de todos os elementos necessários às coreografias, a ‘*Czarda*’ e a ‘*Tarantella*’. Estes ajustes na calendarização dos conteúdos programáticos foram ao encontro dos nossos objetivos, assegurando o ensino gradual e progressivo durante as fases de ensino, com resultados visíveis no dia apresentação pública final. É um facto que não foi suficiente para uma perfeita execução das danças apresentadas, no entanto, se tivermos em consideração a limitação de tempo e horário de acordo com a realidade geral da turma, concluímos que conseguimos um satisfatório desempenho técnico e uma boa interpretação artística por parte dos alunos. Conscientes da pouca prática no ensino da Dança de Carácter, confiamos no nosso percurso profissional como ex-bailarinos e professores de Técnica de Dança de clássica, contemplando a transmissão eficaz para potenciar as habilidades dos alunos, favorecendo a superação das suas fragilidades. Tivemos em consideração a livre e autónoma expressão artística, permitida ao longo da

investigação privilegiar a vulnerabilidade emocional típica nos adolescentes. Estes descobriram na DC uma motivação adicional, pelo que consideramos que demos a estes alunos uma opção diferente das que eram conhecidas de vivenciar a dança, tal como indicado na preconização de Sampaio “ (...) A função primordial desses programas de ensino é orientar o progresso e o desenvolvimento do aluno e não excluí-los.” (Sampaio, 2013, p.173)

Observámos de forma geral, a evolução comportamental e cognitiva, especialmente na performance artística, sentimos o compromisso e respeito pelo estágio, presente desde o seu início até o seu desfecho. Após a análise e tratamento dos respetivos dados obtidos dos diferentes instrumentos de recolha, pensamos ter contribuído positivamente para o desempenho dos alunos. As palavras do professor cooperante testemunham o manifesto interesse dos alunos pela dança após o final deste estudo, demonstrando que a nossa intervenção foi positiva.

Acreditando sinceramente que a Dança de Carácter tem um lugar importante no mundo da dança clássica e da dança em geral, contudo, para que esse lugar possa ser ocupado com a dignidade que merece, aceitamos também que é imprescindível que exista formação adequada para os alunos, que deverá começar tão cedo e de uma índole tão profissional quanto possível. Também consideramos que esta formação deve ser alargada aos professores de Técnica de Dança Clássica, no sentido de podermos incluir aulas de Técnica de Carácter nos currículos lecionados e assim, potenciar os resultados finais dos alunos. Neste sentido, tivemos conhecimento da possível inclusão desta disciplina no programa da AMVP, mas, após finalização deste estágio, o assunto não voltou a ser abordado apesar do interesse mostrado no decorrer do mesmo. O conhecimento da Dança Clássica pode influenciar a carreira dos futuros bailarinos profissionais, para além das companhias de bailado clássico, a versatilidade permite aspirar a diversas companhias de dança, um grande exemplo existe na Rússia, o afamado “*State Academic Ensemble Igor Moiseyev Folk*”, (ver **Apêndice O**).

Como reflexão crítica final julgamos ter encontrado e aplicado as estratégias essenciais para a implementação do programa e a superação das dificuldades, afirmando a pertinência do processo desenvolvido. Desta forma facilitamos satisfatoriamente o desenvolvimento artístico e coreográfico, no sentido da performance. Cabe sublinhar que o tempo disponibilizado para a investigação não nos permitiu desenvolver um estudo tão profundo como o pretendido. Estamos cientes de quão ambicioso foi este projeto. Considerando que este é um longo percurso a percorrer, confiamos de algum modo que, podemos contribuir para que a Dança de Carácter chegue a ter um lugar digno e ser potenciada nas escolas e nos estúdios da dança.

REFERÊNCIAS

- ABT. (2008). *The healthy dancer: ABT Guidelines for dancer health*. New York: Macfadden Performing Arts Media.
- Aforo libre. (2013), *Coppélia*.1 Fotografia, color. Consultado em maio 30, 2016, em: <http://www.aforolibre.com/teatro/danza/ballet-nacional-de-cuba-en-el-cervantes-1015> [Fotografia publicada na Internet]
- Alonso, A. (2004) *Diálogos con la danza*. 4ª Edição. México. Coedición editorial Oceano/Cubarte.
- Amorim, V. (2012). *Patrick Hurde – História de Vida: Um contributo para a História da Dança em Portugal, na segunda metade do séc. XX e início do séc. XXI*. Tese de doutoramento. Lisboa.Universidade de Lisboa.
- Avenue, S. (2010, março 28). *Bournonville: Tarantella Napoli* [Video file]. Recuperado em: <https://www.youtube.com/watch?v=12QISnvFlk0>
- Balletdans (2017, Agosto 8). *Vídeo 1:Holubetz evolução AMVP* [Video file]. Recuperado em: <https://www.youtube.com/watch?v=PMaN3LRNaSU>
- Balletdans. (2017, agosto 31). *Vídeo 2:Verióvohka evolução AMVP* [Video file]. Recuperado em: https://www.youtube.com/edit?o=U&video_id=aOn8xrE9-DY
- Balletdans. (2017, Agosto 31). *Vídeo 3:Gallop evolução AMVP* [Video file]. Recuperado em: <https://www.youtube.com/watch?v=emz58iKRpZA>
- Balletdans. (2017, Agosto 31). *Vídeo 4: B. Tendu evolução AMVP* [Video file]. Recuperado em: <https://www.youtube.com/watch?v=64sNPf8j-Lg>
- Balletdans. (2017, Agosto 31). *Vídeo 5: Pas de basque evolução AMVP* [Video file]. Recuperado em: <https://www.youtube.com/watch?v=C7A9EQabWYk>
- Balletdans. (2017, Agosto 31). *Vídeo 6:Hop heel - hop toe evolução AMVP* [Video file]. Recuperado em: https://www.youtube.com/watch?v=u8OUP6P_IXs
- Balletdans (2017, Agosto 31). *Vídeo 7: Aula de DC barra AMVP15dez16* [Video file]. Recuperado em: <https://www.youtube.com/watch?v=p-HE1BIDO-4>

- Balletdans (2017, Agosto 31). Vídeio 8: *Czarda DC AMVP15dez16* [Video file]. Recuperado em: <https://www.youtube.com/watch?v=KhLwrAuBSCo>
- Balletdans. (2017, Agosto 31). Vídeio 9: *Tarantella DC AMVP15dez16* [Video file]. Recuperado em: <https://www.youtube.com/watch?v=PXeX38-e72c>
- Bessy, C. (1981). *La Danse et l'Éfante. l'Ecole de Danse de l'Opera de Paris*. Hachette Réalités/Opéra de Paris.
- Bocham, Ch. Crespo, F. d'Almeida, H. Gago, A. Matos, G. Marin, A. Serafim, F. Tamen, T. Vasques, E. Wallenstein, P. (2000). *Ser artista em Portugal*. Lisboa: Centro Nacional de Cultura.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruneau, D. (1991). *L'enseignement de la musique et de la danse en Europe*. Paris: Éditions IPMC.
- Bussell, D. (1994) *Os Jovens Bailarinos*. Londres: Civilização Editora
- Butterworth, J. (2012). *Dance studies: The basics*. London and New York: Routledge.
- Calvino, F. & Padovan, M. (2000). *A dança no ensino obrigatório*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 2 (13), 355 – 379. Doi:49418854
- Dance Advantage (2011). *Getting into character dance*. Consultado em agosto 20, 2014, em <http://www.danceadvantage.net/character-dance/>
- Dance Studio Life (2009). *Character dance a colourful twist on classicism*. Consultado em agosto 12, 2014, em <http://www.dancestudiolife.com/2009/03/character-dance-acolorful-twist-on-classicism/>
- Dance Teacher (2014). *August Bournonville*. 1 Fotografia, branco/preto. Consultado em junho 12, 2016, em: <http://www.dance-teacher.com/august-bournonville-2392536574.html> [Fotografia publicada na Internet]
- Dance Teacher (2011). *Education journals*. Consultado em agosto 13, 2014, em <http://www.highbeam.com/doc/1P3-2497250641.html>
- Danza Ballet (2007). *Biografia Agripina Vaganova*. 1 Fotografia, branco/preto. Consultado em agosto 3, 2017, em: <https://www.danzaballet.com/agrippina-vaganova/> [Fotografia publicada na Internet]

- Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro. *Diário da Republica nº 344/90. Bases da Educação Artística, Artº11, p.4524*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto do Presidente da Republica nº 107/2012 de 30 julho. Diário da República nº146 – I Série. Ministério de Educação e Ciência. Lisboa
- Fazenda, M. J. (2007). *Dança teatral: ideias, experiências, acções*. Lisboa: Celta Editora.
- Fernández, M. (2010). *Taller de danzas y cofreografías*. Tercera edición. Madrid: Editorial CCS.
- Fuentes, S. (2007). *Cuadernos de danza*. Bilbao: Asociación Cultural Danza Getxo.
- Galván, M. (2002). *Danzas de Carácter. Metodología de la enseñanza (niveles básico e intermedio)*. México: Escenología, A.C.
- Garaudy, R. (1980). *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Goldberg, R. (2012). *A arte da performance: do futurismo ao presente*, trad. Jefferson Luiz Camargo, Rui Lopes (2ª edição portuguesa). Lisboa: Orfeu Negro
- Gramilano. (2014, maio 12). *Napoli - Divertissements - Paris Opera Ballet, 1985* [Video file]. Recuperado em: https://www.youtube.com/watch?v=o_U8I5Px9Gc
- Grant, G. (2008). *Technical Manual and Dictionary of Classical Ballet*. USA. BN Publishing.
- Habanero0494. (2014, maio 26). *Ballet Nacional de Cuba - Coppelia Acto I* [Video file]. Recuperado em: <https://www.youtube.com/watch?v=mp2j6hTCH94>
- Haskel, A. (1950). *Going to the ballet*. London: Phoenix House Limited.
- Haskel, A. (1955). *Ballet*, trad. Jose Estevão Sasportes. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Homans, J. (2012). *Os anjos de Apolo: Uma história do ballet*, trad. Jaime Araújo. Lisboa: EDIÇÕES 70
- Igor Moiseyev Ballet (2002). *Biografia Igor Moiseyev*. 1 Fotografia, color. Consultado em novembro 8, 2016, em: <http://www.moiseyev.ru/bio.html> [Fotografia publicada na Internet]
- Jsl1952. (2013, dezembro 15). *Coppelia - Ballet Nacional de Cuba* [Video file]. Recuperado em: <https://www.youtube.com/watch?v=QHgFKe768FM&t=1785s>
- Kostrovitskaya, V. (2004). *100 Lessons in classical ballet*, trad. Oleg Briansky. New York: Limelight Edition.
- Kostrovitskaya, V., & Pisarev, A. (1996). *Escuela de danza clásica*, trad. Farahilda Sevilla. México: escenología ac.

- Lopoukov, A. Shirayev, A. & Bocharov, A. (1986). *Character dance*, trad. Joan Lawson United Kingdom: Dance books Ltd.
- Lourenço, F. (2014). *Estética da dança clássica*. Lisboa: Cotovia.
- Marques, I. Moreira, M. & Vieira, F. (2001). *A investigação-acção na formação de professores- Um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*. Universidade do Minho.
- Martinez, M. (2007). *As danças europeias na actualidade*. In, *Dança em contextos educativos* (pp. 123-129). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Marto, A., Paz, A. & Travassos, A. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Relatório final. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Méndez, R. (2000). *El ballet, guía para espectadores*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Mendonça, L. (2013). *A Técnica de Dança Clássica na Performance Contemporânea: desenvolvimento de competências técnicas e artísticas, nos alunos dos últimos anos da Academia de Dança Contemporânea de Setúbal, visando a sua entrada no meio artístico profissional*. Relatório Final de Estágio, Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Medova, M. (1998). *A dança clássica*, trad. Maria Luísa Tito de Moraes. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Minden, E. G. (2005). *The Ballet companion. A dancer's guide to the technique, traditions, and joys of ballet*. New York: Firesid.
- Moiseyev, V. (2012). *Choreographers: Arthur Saint-léon*. 1 Fotografia, branco/preto. Consultado em junho 12, 2016, em : http://www.aha.ru/~vladmo/d_txt13.html [Fotografia publicada na Internet]
- Nascimento, V. M. S. (2010). *Os Professores de Técnicas de Dança das Escolas de Educação Artística Vocacional em Portugal Continental: Caracterização do seu Perfil Académico e Profissional e Análise da sua Prática Docente*. Tese de Doutoramento, Universidad de Sevilla, Sevilla, Espanha.
- Opera and ballet (1995). Napoli. 1 Fotografia, color. Consultado em maio 30, 2016, em: <http://www.operaandballet.com/?performance=2432&page=catalog> [Fotografia publicada na Internet]
- Ossona, P. (1988). *La educação pela dança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Padovan, M. (2010). *Dançar na escola: Perspectivas de aproveitamento didáctico em contexto de sala de aula*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian. ~

- Pascale, I. (2013). *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*. Relatório Final de Estágio, Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Pasi, M. (1991) *A dança e o Bailado*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ribas, T. (1966). *O que é o ballet*. Barcelos: Arcádia.
- Revista da dança (2009). *Irina Grjebina e a dança de carácter*. Consultado em agosto 13, 2014, em <http://www.revistadadanca.com/2009/07/17/irina-grjebina-e-a-danca-decaracter-maria-joao-castro/>
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Royal Academy of Dance – Examinations Board. (S.d.). *Manual para Professores – Exames “Grades” e Aulas de Apresentação*. London: RAD
- Royal Academy of Dance – Faculty of Education. (S.d.) *Certificate in Ballet Teaching Studies – Planificação do Ensino Eficaz* (CBTS 104). London: RAD.
- Sadie, S. (1994). *Dicionário Grove de Música*, trad. Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Zahar.
- Salzer, J. (1983). *A expressão corporal*, trad. J. D. Marchese. São Paulo: Difel.
- Sampaio, F. (2013). *Balé passo a passo*. Fortaleza: Expressão gráfica e editora.
- Soares, R. (2014). *Estudo exploratório: as estratégias motivacionais, no ensino da TDC, para alunos do 3º ano vocacional, no Ginásio Escola de Dança*. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M.J., & Baptista, C.S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Street swing. (2012). *Saltarello*. Consultado em maio 20, 2016, em: <http://www.streetswing.com/histmain/z3sltrlo.htm>
- The Guardia. (2002). *Igor Moiseyev*. Consultado em novembro 8, 2016, em: <https://www.theguardian.com/stage/2002/nov/06/dance.artsfeatures>
- Tuboltsev, D. [CD] 2011. *Music for Character Dance Class Level 1*.
- Vaganova, A. (1969). *Basic principles of classical ballet: Russian ballet technique*, trad. Anatole Chujoy. New York: Dover Publications, INC.

- Vieira, F. (2007). *O currículo da dança*. In, *Dança em contextos educativos* (pp. 57-61). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Wosien, B. (2006). *Dança: Um caminho para a totalidade* (2ª edição). São Paulo: Triom.
- Xarez, L. (2012). *Treino em dança: Questões pouco frequentes*. Lisboa: Edições FMH.
- Zacheos. (sd). *Folk dance*.1 Fotografia, color. Consultado em novembro 20, 2016, em : <http://zacheos.fifo.ch/The-type-of-the-dances.html> [Fotografia publicada na Internet]
- Vaganova Academy (sd). *Biografia Agripina Vaganova*. Consultado em agosto 3, 2017, em: <http://www.vaganovaacademy.com/A/Welcome>

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice A

Agripina Vaganova

Figura-16 Agripina Vaganova



Fonte:

www.danzaballet.com/agrippina-vaganova/

Agrippina Vaganova Yakovlevna (06 de julho de 1879 - 05 de novembro de 1951) foi bailarina do ballet imperial até 1916 (mais tarde, o Ballet Kirov), professora de ballet russo que desenvolveu o método Vaganova, técnica derivada dos métodos de ensino da antiga Escola de Ballet Imperial (agora Vaganova Ballet Academy)

A vida inteira de Vaganova estava relacionado com o Ballet Imperial do Teatro Mariinsky em São Petersburgo. Em 1917 começou a ensinar, embora ela teve uma carreira respeitável como bailarina, foi graças à sua experiência no ensino de dança clássica, ganhou um lugar destacado na história do ballet. Seu próprio esforço inicial para desvendar a técnica de ballet havia-lhe ensinado muito e iria treinar estudantes que se tornariam lendas da dança. Após a revolução de 1917, o futuro do ballet na Rússia parecia sombrio, mas Vaganova lutou pela sobrevivência e a preservação do legado de Marius Petipa. A escola Vaganova, é uma das instituições de maior prestígio no mundo do ensino acadêmico da dança clássica. Foi fundada a mais de dois séculos atrás, em São Petersburgo (Rússia). Em 1934 foi nomeada diretora da escola que hoje leva seu nome: a Academia de Ballet Vaganova. Publicou o resultado do seu trabalho no livro *Basic Principles of Classical Ballet* em 1934, este livro continua a ser uma das formas mais comuns para instruir a técnica russa de ballet.

Sem dúvida, foi uma grande pedagoga e é uma figura fundamental para o mundo do ballet, seu método ainda é amplamente utilizada, certamente, na Rússia e em muitos lugares na Europa e tudo o mundo. Depois da morte de Vaganova, a academia continuo a desenvolver e avançar o programa que criou tantos artistas excepcionais

“O Método Vaganova permite-nos compreender onde reside a harmonia para que se possa encontrar o novo quadro da dança clássica”. (Pascale, 2013, p.14)

Apêndice B

HISTORIA SUCINTA DOS BAILADOS ESCOLHIDOS E OS SEUS COREÓGRAFOS

1-Coppélia

Bailado em três atos, com música de Léo Delibes e coreografia de Arthur Saint-Léon, teve estreia em Paris, 1870. Após revisão de Alicia Alonso, é na sua forma atual no repertório do Ballet Nacional de Cuba desde 1967. Versão do Ballet Nacional de Cuba. O argumento de Coppélia foi baseado numa história de Hoffmann. Ocorre numa cidade da Europa central no final do século XVIII, os personagens principais são um casal de namorados, Swanilda e Franz; Swanilda está com ciúmes de Coppélia, uma menina que aparece na janela do misterioso e raro Dr. Coppelius. Acompanhada por suas amigas, Swanilda entra na casa e descobre que na verdade, Coppélia é apenas uma boneca construída pelo personagem raro; Enquanto isso, o artesão planeja transmitir o sangue e a vida do Franz a boneca, mas este é salvo pela sua namorada, que é disfarçada com as roupas da Coppélia e consegue enganar o Dr. Coppelius. O bailado termina com uma festa brilhante dedicada a boda do casal.

Arthur Saint-Léon e Coppélia

Arthur Saint-Léon, é o coreografo do famoso bailado 'Coppélia', o seu único bailado existente na sua totalidade. Na enciclopédia Britânica, identificam-no como músico e bailarino com uma técnica extraordinária, além de ser um coreógrafo prolífico. Considerado como uma das figuras dominantes do ballet na Europa e um dos artistas mais versáteis do século XIX. Reforçando isto, Abad (2012), refere também, que tinha grande fama como bailarino, mais tarde foi conhecido, sobretudo, como um experimentado criador de divertissements.

Figura-17 Arthur Saint-Léon



Fonte: www.aha.ru/~vladmo/

O seu grande mérito foi a transformação e adaptação com sucesso das danças folclóricas em dança clássica, que mais tarde tornou-se uma parte muito influente e viva nas coreografias de Petipa. Méndez (2000), comenta também como as ‘*Czardas*’ são por primeira vez incluídas num bailado, dando como resultado a sua popularidade (...) *es el primer ballet en el cual se incluye la danza hungara Czardas, lo que contribuyó mucho a su popularización*” (p. 176). Sobre o argumento de ‘*Coppélia*’, Méndez (2000) e Abad (2012), referem que foi baseado numa história de Hoffmann. Ocorrendo numa cidade da Europa central, onde as confusões de amor e ciúmes, misturado com a história de bonecas, marcam este grande bailado do final do Romantismo Francês, reconhecendo o conteúdo musical de grande valor combinado com uma coreografia original. Moatti & Sirvin (1998), aludem ao sucesso prolongado desta obra, devido a sua história e a sua música brilhante, destacando a *Mazurka* e a *Czarda*, tornando-se um dos bailados mais apresentados no mundo.

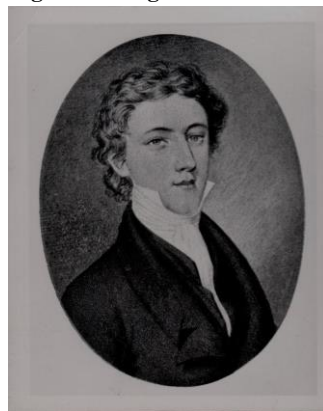
2-Napoli

Bailado em três atos, com música de Niels W. Gade, Edvard Helsted, Holger S. Paulli. Christian Lumbye e coreografia de August Bournonville, teve estreia em Copenhaga, 1842. Versão do Royal Danish Ballet. Napoli conta uma história de amor, Genaro o jovem pescador e a Teresina, a vida cotidiana das pessoas na aldeia do sul de Itália, num ambiente alegre e cheio de júbilo no cais de Santa Lúcia em Nápoles. A sua amada desaparece em uma tempestade enquanto navegava com ele. Teresina é presa pelo espírito do mar Golfo que governa na gruta azul de Capri. Através da fé de Genaro, ela é liberada e todos celebram na aldeia com a brilhante e contagiosa Tarantella, a modo de final feliz.

August Bournonville e Napoli

Segundo Kragh-Jacobsen (1955), Homans (2010) e Abad (2012), Bournonville utilizou como forma de expressão cênica à escola clássica como base das suas obras, conseguindo combinar a dança clássica com as danças folclóricas de várias nações, revelando uma grande imaginação e ampla perspectiva para desenvolver ricos e variados temas para os seus bailados. O coreógrafo sabia bem como contar uma história através da dança.

Figura-18 August Bournonville



Fonte:

<http://www.dance-teacher.com/august-bournonville-2392536574.html>

Bournonville understands as well as the best choreographers of international ballet how to tell a story in dance, and his ability to find inspiration in topical subjects and events of his travels has given life to the works in which he may be said to have shown the greatest originality as a poet of the ballet, a title he was happy to receive from his contemporaries among the great Danish poets... (Kragh-Jacobsen, 1955, p.32).

Homans (2010), refere sobre o coreografo e os seus muitos bailados românticos que contem origens folclóricos, sendo reforçado por Abad (2012), que alude sobre o nacionalismo colorido dos bailados de Bournonville, dando como exemplo o *divertissements* final do bailado ‘*Napoli*’. Por outra parte, Kragh-Jacobsen (1955), também reconhece o sucesso deste bailado, “*His greatest work with an Italian background, however, is >> Napoli, or the fisherman and his bride <<*” (p.33). Kragh-Jacobsen (1955) e Homans (2010), explicam o enredo no bailado ‘*Napoli*’ e como o coreografo consegue contar uma história de amor, descrevendo a vida cotidiana das pessoas numa aldeia do sul de Itália, o ambiente alegre e cheio de júbilo. Assim como, a sua abordagem do mundo irreal típico do romanticismo, através da passagem da gruta azul, ato dedicado as danças de ballet clássico. Para acabar o bailado os personagens celebram na aldeia com a brilhante e contagiosa “*Tarantella*”, onde o coreografo e bailarinos mostram a sua habilidade na combinação de dança clássica e dança folclórica.

In the last dances he gives full rein to his rich imagination in a sweeping series of solos and ensembles which shows the sparkling richness of his choreographic imagination and his unique ability to vary French tradition and clothe it in foreign costume or even make it harmonize with national folk-dances. (Kragh-Jacobsen, 1955, p.34)

Apêndice C

| GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE ASPETOS GERAIS DA TURMA | | | | | |
|--|---------------------------|--------------------|---------------|----------------------|--------------------------|
| Professor: Cátia Esteves | Aula nº: 3 | | | | |
| Turma: 5º | Data: 23/9/16 | | | | |
| Disciplina: TDC | Hora: 8:30 – 10:00 | | | | |
| Observador: José Avila | | | | | |
| CRITÉRIOS | NS | S | B | MB | NO |
| CAMPO COMPORTAMENTAL | | | | | |
| Assiduidade | | | | X | |
| Pontualidade | | | X | | |
| Motivação | | X | | | |
| Concentração | | X | | | |
| Empenho | | X | | | |
| Maturidade | | | X | | |
| Interação entre colegas | | | | | X |
| Comunicação com o professor | | X | | | |
| Resposta aos estímulos dados pelo professor | | | X | | |
| Evolução na aula | | X | | | |
| CAMPO COGNITIVO | | | | | |
| Postura e alinhamento correto | | X | | | |
| Coordenação motora | | X | | | |
| Controlo do movimento | | X | | | |
| Colocação e coordenação dos braços | | | X | | |
| Trabalho dos pés/articulações | | X | | | |
| Utilização correta da técnica | | X | | | |
| Amplitude e projeção do movimento | | X | | | |
| Expressividade/Interpretação | X | | | | |
| Musicalidade | | X | | | |
| Deslocação espacial | | X | | | |
| LEGENDAS | NS: Não Satisfaz | S: Satisfaz | B: Bom | MB: Muito Bom | NO: Não Observado |

Outras Observações:

- Apresentam dificuldades para aplicar os estímulos dados pela professora titular.
- Os alunos não guardam silêncio ainda que forma chamados a atenção.
- A professora utilizou exercícios muito rápidos que comprometeram a coordenação dos alunos, ocasionando a perda do controlo da técnica. Apenas 2 alunos acompanharam as sequências.
- A turma em geral, precisa de desenvolver a expressão artística.
- Falta força e resistência. (Após 1 semana de trabalho os alunos não apresentam uma boa condição física).
- 1 Aluna não mostra interesse nenhum na aula. O resto da turma parece pouco motivado.
- 1 Aluna ficou lesionada durante os exercícios com pontas.

| GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE ASPETOS GERAIS DA TURMA | | | | | |
|--|----------------------------|--------------------|---------------|----------------------|--------------------------|
| Professor: João Pinto | Aula nº: 4 | | | | |
| Turma: 5º | Data: 28/9/2016 | | | | |
| Disciplina: TDC | Hora: 16:25 - 17:55 | | | | |
| Observador: José Avila | | | | | |
| CRITÉRIOS | NS | S | B | MB | NO |
| CAMPO COMPORTAMENTAL | | | | | |
| Assiduidade | | | | X | |
| Pontualidade | | | | X | |
| Motivação | | | X | | |
| Concentração | | | X | | |
| Empenho | | | X | | |
| Maturidade | | X | | | |
| Interação entre colegas | | | | X | |
| Comunicação com o professor | | | | X | |
| Resposta aos estímulos dados pelo professor | | | X | | |
| Evolução na aula | | | X | | |
| CAMPO COGNITIVO | | | | | |
| Postura e alinhamento correto | | X | | | |
| Coordenação motora | | X | | | |
| Controlo do movimento | | X | | | |
| Colocação e coordenação dos braços | | | X | | |
| Trabalho dos pés/articulações | | X | | | |
| Utilização correta da técnica | | X | | | |
| Amplitude e projecção do movimento | | X | | | |
| Expressividade/Interpretação | X | | | | |
| Musicalidade | | | X | | |
| Deslocação espacial | | X | | | |
| LEGENDAS | NS: Não Satisfaz | S: Satisfaz | B: Bom | MB: Muito Bom | NO: Não Observado |

Outras Observações:

A turma mostrou melhor concentração e empenho.

Evidenciamos uma melhor aproximação com este professor.

Ainda mostram certas dificuldades físicas e falta de força.

O método utilizado nas aulas deste professor parece ser mais apto para a coordenação dos movimentos dos alunos. (é mais calmo)

1 Aluna desistiu da aula, por ter dores no joelho, ficou lesionada na aula anterior de pontas com a outra professora. (já são 2 elementos lesionados da turma, apenas iniciar o curso escolar)

Continuamos a observa a mesma aluna sem interesse pelas aulas.

Apêndice D

| GRELHA DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--------|--------|--------|----------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----|----|--------|----|--------|----|
| Professor: Cátia Esteves | | | | | Aula nº: 1 | | | | | | | | | | | | |
| Turma: 5º | | | | | Data: 19/9/2016 | | | | | | | | | | | | |
| Disciplina: TDC | | | | | Hora: 12:05 - 13:40 | | | | | | | | | | | | |
| Observador: José Avila | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ALUNO: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | |
| Assiduidade | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | |
| Pontualidade | B | S | B | S | S | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | MB |
| Apresentação | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | MB |
| Motivação | B | N S | S | S | S | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B |
| Concentração | B | S | B | S | S | B | B | B | B | S | B | S | B | B | B | B | MB |
| Empenho | B | S | B | B | S | B | B | B | B | B | B | S | B | B | B | B | MB |
| Maturidade | B | B | B | S | N S | B | B | B | N S | S | B | S | B | B | B | B | B |
| Responsabilidade | B | B | B | B | S | B | B | B | B | S | B | B | B | B | B | B | B |
| Autoconfiança | B | B | B | N S | N S | B | S | S | N S | B | B | B | B | B | B | B | B |
| Participação nas aulas | B | S | B | B | S | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | MB |
| Interação com os colegas | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B |
| Comunicação com o professor | B | S | B | S | S | M B | B | B | S | B | M B | B | B | M B | B | M B | MB |
| Resposta aos estímulos dados pelo professor | B | S | S | S | S | B | B | B | B | B | B | S | S | B | S | B | MB |
| Evolução na aula | B | B | S | S | S | B | S | S | S | B | B | S | S | B | B | B | B |
| Postura e alinhamento correto | B | B | S | S | N S | B | S | S | B | B | B | B | B | B | B | B | B |
| Coordenação motora | B | B | S | N S | N S | B | B | B | S | S | B | B | B | B | B | B | B |
| Controlo do movimento | B | B | N S | N S | N S | B | S | S | S | S | B | S | S | B | B | B | B |
| Colocação e coordenação dos braços | B | B | S | S | N S | B | S | S | S | B | B | B | B | B | B | B | B |
| Trabalho dos pés/articulações | B | B | N S | N S | N S | B | S | S | S | S | S | S | S | B | B | B | B |
| Utilização correta da técnica | B | B | S | S | S | S | S | S | S | S | B | S | S | B | B | B | B |
| Amplitude e projeção do movimento | B | B | S | S | S | S | S | S | S | B | B | S | B | B | B | B | B |
| Expressividade/Inte rpretação | S | N S | N S | N S | N S | B | N S | N S | N S | M B | S | B | S | B | S | B | MB |
| Musicalidade | B | B | S | S | S | B | B | S | S | B | B | S | S | B | B | B | MB |
| Deslocação espacial | B | B | S | S | S | B | S | S | S | B | B | S | S | B | B | B | B |

LEGENDAS

NS:Não Satisfaz

S: Satisfaz

B: Bom

MB: Muito Bom

NO.Não Observado

Outras Observações:

1. _____
2. Esta aluna apresenta pouca vontade pela dança.
3. _____
4. Aluna com dificuldades coordenativas.
5. Aluna com dificuldades coordenativas.
6. _____
7. _____
8. _____
9. Aluna muito introvertida.
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. Boa atitude na aula.
15. _____
16. Boa atitude na aula.
17. Aluno muito motivado e interessado.

| GRELHA DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|----------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Professor: João Pinto | | | | | | | | | Aula nº: 6 | | | | | | | | |
| Turma: 5º | | | | | | | | | Data: 29/9/2016 | | | | | | | | |
| Disciplina: TDC | | | | | | | | | Hora: 10:20 – 11:50 | | | | | | | | |
| Observador: José Avila | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ALUNO: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| Assiduidade | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B |
| Pontualidade | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B |
| Apresentação | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B |
| Motivação | | S | B | S | S | B | B | B | B | B | B | B | | B | B | B | B |
| Concentração | | B | B | B | S | B | B | B | B | S | B | S | | B | B | B | B |
| Empenho | | S | B | B | S | B | B | B | B | B | B | S | | B | B | B | B |
| Maturidade | | B | B | B | S | B | B | B | S | S | B | S | | B | B | B | B |
| Responsabilidade | | B | B | B | S | B | B | B | B | S | B | B | | B | B | B | B |
| Autoconfiança | | B | B | S | S | B | S | S | S | B | B | B | | B | B | B | B |
| Participação nas aulas | B | S | B | B | S | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B |
| Interação com os colegas | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B |
| Comunicação com o professor | B | S | B | S | S | M | B | B | S | B | M | B | B | M | B | M | B |
| Resposta aos estímulos dados pelo professor | | S | S | S | S | B | B | B | B | B | B | S | | B | S | B | B |
| Evolução na aula | | B | S | S | S | B | S | S | S | B | B | S | | B | B | B | B |
| Postura e alinhamento correto | | B | S | S | N | B | S | S | B | B | B | B | | B | B | B | B |
| Coordenação motora | | B | S | N | N | B | B | B | S | S | B | B | | B | B | B | B |
| Controlo do movimento | | B | S | S | S | B | S | S | S | S | B | S | | B | B | B | B |
| Colocação e coordenação dos braços | | B | S | S | N | B | S | S | S | B | B | B | | B | B | B | B |
| Trabalho dos pés/articulações | | B | S | N | N | B | S | S | S | S | S | S | | B | B | B | B |
| Utilização correta da técnica | | B | S | N | N | B | S | S | S | S | B | S | | B | B | B | B |
| Amplitude e projeção do movimento | | B | S | N | N | B | S | S | S | B | B | S | | B | B | B | B |
| Expressividade/Intepretação | | S | S | N | N | B | S | S | S | M | S | B | | B | S | B | B |
| Musicalidade | | B | S | S | S | B | B | S | S | B | B | S | | B | B | B | B |
| Deslocação espacial | | B | S | S | S | B | S | S | S | B | B | S | | B | B | B | B |

LEGENDS NS: Não Satisfaz S: Satisfaz B: Bom MB: Muito Bom NO: Não Observado

Outras Observações:

1. Não participa das aulas por lesão do tornozelo.
2. _____
3. _____
4. Aluna que apesar dos problemas, esta empenhada.
5. Ainda apresenta sérios problemas de coordenação e colocação, mas, vai trabalhando.
6. Aluna que mostra evolução técnica e artística.
7. _____
8. _____
9. Aluna que mostra mais confiança e vontade nas aulas.
10. _____
11. _____
12. _____
13. Não participa das aulas por lesão do joelho.
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____

Apêndice E

| DIÁRIO DE BORDO | |
|--|---|
| Disciplina: TDC Turma: 5º Hora início: 10:20 Nº de alunos: 17 | Aula nº: 6 Data: 29/9/2016 Hora de conclusão: 11:50 Registro: |
| OBSERVAÇÕES | |
| Objetivos da aula | Introdução e apresentação da Dança de Caráter. Entregar o questionário 1 e 2. Trabalho no centro da sala. |
| Conteúdos abordados e introduzidos | Ritmos com sapato (<i>drumming</i>) e palmadas (<i>claps</i>). <i>Stamp.</i> <i>Heels.</i> <i>Toes.</i> <i>Port de bras</i> estilo húngaro. <i>Pas de basque.</i> <i>Gallops.</i> <i>Skips.</i> <i>Pick up.</i> |
| Respostas e reações dos alunos | Mostraram-se entusiasmados e com vontade. No <i>port de bras</i> , acompanharam muito bem o estilo e o ritmo. |
| Dificuldades dos alunos | Nos exercícios de deslocação mostraram dificuldades na coordenação de pés com o ritmo. Falta de resistência física nas sequências de saltos como <i>skips</i> , <i>pick up</i> , <i>Gallops</i> e <i>pas de basque</i> |
| Dificuldades do professor | Estimular os alunos para acabar os exercícios no fim da aula. |
| Reflexão | O feedback foi positivo, mas, temos que trabalhar na preparação física e técnica dos alunos. |
| Alterações ou progressões à aula | |

| DIÁRIO DE BORDO | |
|---|--|
| Disciplina: TDC | Aula nº: 9 |
| Turma: 5º | Data: 6/10/2016 |
| Hora início: 10:20 | Hora de conclusão: 11:50 |
| Nº de alunos: 17 | Registro: |
| OBSERVAÇÕES | |
| Objetivos da aula | Continuação da aula anterior, introdução dos exercícios na barra. Preparação física e técnica dos alunos |
| Conteúdos abordados e introduzidos | BARRA: <i>Plié e Grand Plié</i> em 1ª, 2ª, 5ª e paralelo de pés, <i>B. Tendu com Stamp.</i> <i>B. Retiré (flat e relevé)</i> <i>Développé</i> (De 5ª devant, seconde e derrière). CENTRO: Continuação da aula anterior, introdução combinações em pares com deslocação espacial. |
| Respostas e reações dos alunos | Mostram vontade, empenho e interesse pelas aulas. Na barra evidenciaram certas fragilidades na coordenação e memorização, mas concentrados no trabalho a desenvolver. No centro da sala mostraram melhor controlo e força na execução. |
| Dificuldades dos alunos | Memorização dos passos. Pouca coordenação de pés nos exercícios da barra O trabalho do torso não foi conseguido ainda. Falta força e velocidade nos saltos. |
| Dificuldades do professor | Estimular os alunos para experimentar sair da postura habitual do ballet clássico, trabalhar novas posições do corpo, assim como, trabalhar a força e a resistência para afrontar o allegro. |
| Reflexão | Perante os problemas encontrados na coordenação e na memorização, decidimos aplicar estratégias que permitam aos alunos desenvolver a técnica como meio para atingir o fim artístico. |
| Alterações ou progressões à aula | Na barra decidimos não incluir movimentos dos braços, apenas trabalharemos as pernas e algumas inclinações do torso, que consideramos básicas para o estilo pretendido. No centro continuaremos o trabalho de sequências que permitam maior coordenação, deslocação espacial, velocidades diferentes, e a musicalidade. |

Apêndice F



QUESTIONÁRIO 1

Este questionário surge para o desenvolvimento do Estágio no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, que decorrerá durante este primeiro período do ano letivo de 2016/2017. Destina-se ao trabalho de investigação do projeto e os dados recolhidos serão para fins meramente académicos e tratados com total confidencialidade e anonimato.

Por favor complete este questionário se concordares em participar. Marque um **X** na resposta adequada e preencha o espaço quando necessário.

Idade: _____ **Turma:** _____ **Sexo:** F ___ M ___

1- Há quanto tempo frequenta aulas de dança?

1-3 anos 4-6 anos 7-9 anos 10 ou mais

2- Que tipo de dança pratica?

3- Qual estilo/s de Dança qual gosta mais?

4- Explique por que gosta mais?

5- Quere fazer carreira profissional de bailarino/a?

Sim Não Talvez Não sei

6- Acha importante adquirir uma boa Técnica de Dança Clássica?

Muito importante Importante

Pouco importante Nada importante

7- Justifique a resposta:

8- Sabe o que é Dança de Caráter?

Sim Não

9- Se respondeu afirmativamente, defina Danças de Caráter:

10- Já alguma vez participou em Danças de Caráter ou Danças Tradicionais?

Sim Não

11- Conhece algum Bailado ou Repertório Clássico?

Sim Não

12- Comente qual ou quais?

13- Gostava de aprender Danças de Caráter?

Sim Não Talvez Não sei

14- Justifique a sua resposta:

15- Acha que as Danças de Caráter ajudarão a facilitar o seu desenvolvimento artístico e performativo?

Sim Não Talvez Não sei

Obrigado pela sua colaboração!

Setembro, _____ de 2016.

6-Justifique a sua resposta:

7-Conhece a disciplina de Dança de Carácter?

Sim Não

8-Considera relevante a abordagem de Dança de Carácter na formação dos alunos em dança?

Muito importante Importante
Pouco importante Nada importante

9-Justifique a sua resposta:

10-De uma forma geral, considera que os alunos estão fisicamente preparados para abordar as Danças de Carácter?

Muito preparados Preparados
Pouco preparados Nada preparados

11-De uma forma geral, considera que os alunos estão tecnicamente preparados para abordar as Danças de Carácter?

Muito preparados Preparados
Pouco preparados Nada preparados

12-Recomenda as Danças de Carácter como facilitador do desenvolvimento artístico e performativo?

Sim Não Talvez Não sei

13-Justifique a sua resposta:

Obrigado pela sua colaboração!

Data: _____, de 2016.

Apêndice H



QUESTIONÁRIO-3

Este questionário surge para o desenvolvimento do Estágio no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, que decorrerá durante este primeiro período do ano letivo de 2016/2017. Destina-se ao trabalho de investigação do projeto, os dados recolhidos serão para fins meramente académicos e tratados com total confidencialidade e anonimato.

Por favor complete este questionário se concordar em participar. Marque um X na resposta adequada e preencha o espaço quando necessário.

Idade: _____ **Turma:** _____ **Sexo:** F _____ M _____

1- Acha importante abordar novas disciplinas de Dança durante a sua formação como bailarino/a?

Muito importante

Importante

Pouco importante

Nada importante

2- Justifique a sua resposta:

3- Considera importante a abordagem de Dança de Carácter na sua formação em dança?

Muito importante

Importante

Pouco importante

Nada importante

4- Fundamente a sua resposta:

5- Após estudo e conhecimento de Dança de Carácter, consegue identifica-las nos Bailados de Repertório Clássicos?

Sim

Não

Talvez

Não sei

6- Mencione alguns exemplos:

7- De uma forma geral, considera-se fisicamente preparado/a para abordar as Danças de Carácter?

Muito preparado/a Preparado/a

Pouco preparado/a Nada preparado/a

8- De uma forma geral, considera-se tecnicamente preparado/a para abordar as Danças de Carácter?

Muito preparado/a Preparado/a

Pouco preparado/a Nada preparado/a

9- Durante a aprendizagem de Dança de Carácter, qual foi para si o ponto mais positivo e o menos positivo?

Mais Positivo: _____

Menos Positivo: _____

10- Gostava de continuar a aprender Dança de Carácter durante a sua formação em Dança?

Sim Não Talvez Não sei

11- Indique o nível de dificuldade que sentiu na aprendizagem dos diferentes elementos técnicos de Dança de Carácter:

| Elementos Técnicos | Nível de Dificuldade | | | |
|----------------------------|----------------------|--------|-------|---------|
| | Muita | Alguma | Pouca | Nenhuma |
| Memorização dos exercícios | | | | |
| Memorização das danças | | | | |
| Coordenação dos movimentos | | | | |
| Execução técnica | | | | |
| Terminologia | | | | |
| Musicalidade | | | | |
| Expressão Artística | | | | |
| Qualidade do movimento | | | | |
| Utilização do espaço | | | | |

12- Indique o nível de evolução que sentiu após lecionação do estágio de Dança de Caráter:

| Campo | Nível de Evolução | | | |
|--------------------------------|--------------------------|--------------|--------------|---------------|
| Comportamental | Muito | Algum | Pouco | Nenhum |
| Concentração | | | | |
| Motivação | | | | |
| Autoconfiança | | | | |
| Interação entre colegas | | | | |
| Campo | | | | |
| Cognitivo | | | | |
| Memorização | | | | |
| Coordenação | | | | |
| Velocidade | | | | |
| Postura e alinhamento | | | | |
| Execução técnica | | | | |
| Musicalidade | | | | |
| Expressão Artística | | | | |
| Qualidade do movimento | | | | |
| Utilização do espaço | | | | |

Obrigado pela sua colaboração!

Dezembro, _____ de 2016.

Apêndice I

AUTORIZAÇÃO ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



Caros Encarregados de Educação,

No âmbito do estágio que se insere no Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, venho solicitar a autorização de V. Exas para a participação dos V/ educandos num estudo relativo ao tema “Danças de Caráter: Facilitador do Desenvolvimento Artístico e Performativo, dirigido para os alunos do 5º ano de Dança da Academia de Musica de Vilar do Paraíso”.

No sentido de proceder a alguns registos necessários durante este processo, solicito ainda autorização de V. Exas para a realização de inquéritos por questionário, gravações de vídeo e fotográficas de aulas, apresentações públicas ou de outras atividades que mostrem necessárias para a prossecução dos fins do referido estágio. Todas as imagens obtidas serão exclusivamente utilizadas para fins meramente académicos e no âmbito deste estágio.

A colaboração por parte de V. Exas e a participação dos V/ educandos são de importância primordial para este estudo.

Muito grato, desde já, por toda a colaboração e atenção dispensadas.

Mestrando José Lizama Avila.



AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador do
CC/BI _____, valido até _____, na qualidade de
Encarregado de Educação da aluna/o
_____ , declaro para

os devidos efeitos que, autorizo a minha educanda/o a participar no estágio a realizar durante o ano letivo 2016/2017, destinado ao curso realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, relativo ao tema “Danças de Caráter: Facilitador do Desenvolvimento Artístico e Performativo, dirigido para os alunos do 5º ano de Dança da Academia de Musica de Vilar do Paraíso”.

Autorizo ainda que sejam realizadas registros fotográficos e gravações de vídeo de aulas, apresentações públicas e outras atividades no âmbito do referido estágio do mestrando José Lizama Avila.

Data: _____

Assinatura do Encarregado de Educação

.....

Apêndice J

GUIÃO DE ENTREVISTA E ANÁLISE DE CONTEÚDO

| Guia de entrevista semiestruturada | | | |
|---|--|--|--|
| Blocos | Objetivos específicos | Para um formulário de questões | Notas |
| Legitimação da entrevista | Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o entrevistador; • Informar sobre o objetivo da entrevista; • Solicitar a colaboração do entrevistado; • Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas em entrevista; • Solicitar autorização para gravar. | Responder de forma precisa e clara às perguntas do entrevistado |
| Apresentação do entrevistado | Conhecer o percurso do entrevistado que confere relevância à entrevista. | <ul style="list-style-type: none"> • Breve caracterização da formação e percurso profissional. | |
| Formação dos alunos da AMVP no âmbito de dança | Obter opinião relativamente ao ensino de outras disciplinas complementares. | <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar opinião sobre o ensino de outras disciplinas para além de TDC na formação dos alunos de ensinos vocacional artístico. | |
| Dança de Caráter em contexto académico | Obter opinião relativamente ao ensino e ao plano de ação em contexto académico. | <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar como julga o trabalho desenvolvido; • Perguntar se considera esse ensino uma mais-valia na formação em dança; • Perguntar se considera adequado o conteúdo programático. | |
| Danças de Caráter durante o estágio | Conhecer a opinião do entrevistado relativamente as danças lecionadas durante o estágio. | <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se considera o ensino das danças durante o estágio um ponto positivo para os alunos; • Perguntar se considera adequadas as adaptações. | Se o entrevistado responder negativamente perguntar porquê. Que alterações realizaria. |
| Competências | Obter informações sobre as competências dos alunos da AMVP no | <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar opinião acerca de possíveis competências desenvolvidas no decorrer do estágio. | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| no âmbito de Danças de Caráter | âmbito da Dança de Caráter. | | |
| Apresentação final dos alunos da AMVP | Obter informações sobre a apresentação final dos alunos da AMVP no âmbito do estágio. | <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar opinião da performance dos alunos na apresentação final; | |
| Impacto da Dança de Caráter nos alunos da AMVP | Obter informações sobre o impacto que teve o estagio nos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se considera resultado visível. | |
| Dança de caráter após finalizar o estágio | Conhecer opinião do entrevistado relativamente a incluir a Dança de Caráter no programa da AMVP; Obter informações sobre o desenvolvimento dos alunos depois do estágio ter acabado. | <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se considera a Dança de Caráter no programa académico da AMVP; • Perguntar como avalia o desempenho dos alunos após finalizar o estágio | |
| Estágio | Conhecer opinião relativamente aos objetivos. | <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se considera o cumprimento dos objetivos delineados para este estágio. | |
| Agradecimento | Agradecer a colaboração na realização do trabalho | Agradecer a colaboração prestada. | |

ANÁLISE DE CONTEÚDO

- PROTOCOLO DE ENTREVISTA VALIDADO - (Transcrição da Entrevista)

Sei que fez parte da sua formação no English National Ballet School, foi bailarino da Companhia Nacional de Bailado, mas podemos saber há quanto tempo é professor de dança clássica?

Sou professor de Técnica de Dança Clássica há cerca de treze anos.

Há quanto tempo trabalha na AMVP?

Trabalho na Academia de Música de Vilar do Paraíso há oito anos.

O João é professor da turma do 5º ano de Dança, certo?

A leção da turma é partilhada por dois professores, a professora Cátia Esteves e eu próprio.

Relativamente ao assunto que nos traz aqui hoje, acredita que o programa de dança da AMVP para a formação dos alunos de Dança necessita de outras disciplinas complementares, para além da TDC?

Com certeza, a formação artística especializada em Dança deve ter como intuito o desenvolvimento pleno das competências técnicas e artísticas conducentes ao perfil estético do bailarino do século XXI, o que forçosamente engloba diversas e contrastantes abordagens desta forma de Arte.

Como julga o trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo deste estágio?

Julgo ter havido, desde o primeiro momento, uma pronta resposta aos desafios propostos tanto a nível técnico como motivacional e performativo. Todas as dificuldades foram sendo, por isso, sempre superadas com grande interesse e entusiasmo por parte dos alunos.

Pondera que a Dança de Carácter, foi uma mais-valia para os alunos? Em que sentido?

A aprendizagem e estudo aprofundado da Dança de Carácter é sempre uma mais-valia na formação vocacional em Dança, não apenas pelo facto de esta efetivamente constar em todos os bailados clássicos de repertório, mas também porque, a nível pedagógico, enceta uma panóplia de competências essenciais aos alunos. Refiro-me às noções de musicalidade, expressividade, noção de foco e projeção de olhar, *épaulement*, enquadramento histórico e estilístico de cada dança, para além da diversidade e

complementaridade que representa face ao mundo por vezes demasiado espartilhado das regras da Dança Clássica.

Acredita que o conteúdo programático aplicado nas aulas de Dança de Carácter foi adequado às capacidades dos alunos? E porquê?

Tendo em consideração o enquadramento motivacional, capacidades técnicas e artísticas dos alunos pareceu-me bastante adequado. De igual modo, o plano de ação estabelecido pelo estagiário que estipulou a aprendizagem de exercícios de barra e centro numa primeira fase e o estudo de dois excertos de repertório, numa segunda, afigurou-se-me particularmente adequado à turma em questão.

Sobre as danças selecionadas, considera que foram aptas/apropriadas para as competências dos alunos?

Sim, as competências referidas, estando em perfeita sincronia com as competências desenvolvidas nas aulas não consagradas ao estágio, foram sendo buriladas ao longo do decurso do estágio, evidenciando-se a sua concretização performativa na apresentação final.

Concordou com as adaptações feitas nas Danças para o correto desempenho dos alunos? Alteraria alguma adaptação?

Uma vez que se trata de estudo de repertório no âmbito de uma turma de 5º ano, e mais uma vez tendo em conta as características técnico-artísticas e motivacionais da turma em causa, terá sempre de haver adaptações. Estas adaptações deverão sempre direccionar-se no sentido de amenizar e simultaneamente promover o contacto dos alunos com peças de repertório. Como tal, considero que todas as adaptações feitas foram de encontro ao pressuposto que referi. Não sugeriria nenhuma alteração às adaptações levadas a cabo por entender que todas elas foram de encontro aos objetivos contemplados no plano de ação do estágio.

Crê que este estágio desenvolveu competências comportamentais e cognitivas nos alunos?

Sim, estou certo disso. O estudo de danças de Carácter pela precisão musical que acarreta, a noção de estilo e expressividade tanto individual como de grupo, potencia necessariamente a capacidade de concentração e a postura atitudinal dos alunos.

Considera que a Dança de Carácter desenvolveu competências artísticas e coreográficas no sentido da performance dos alunos?

Sim, sem dúvida. Talvez não fizesse uso do termo ‘competências coreográficas’, dado que me parece que nunca foi premissa do desenvolvimento do estágio o aprimoramento de capacidades criativas na composição coreográfica, área, por excelência, pertencente, à Dança Criativa. Utilizaria antes o termo ‘competências performativas’. De qualquer das formas, tanto no que concerne a competências do foro artístico, nomeadamente musicalidade, expressividade e estilo, como do foro performativo, a abordagem da Dança de Carácter exponenciou indubitavelmente as capacidades dos alunos.

Como avalia a interpretação e execução dos alunos no dia da apresentação final?

As apresentações públicas são sempre momentos valiosíssimos para os alunos, dado que representam a finalidade última do trabalho técnico, muitas vezes árduo e repetitivo, das aulas - o contexto performativo.

O caso da apresentação final não foi exceção. O empenho, interesse e dedicação dos alunos esteve bem patente desde o início até ao final deste pequeno espetáculo: a forma cuidadosa como se esforçaram por demonstrar a correção técnica, musical e artística e também a atitude de responsabilidade performativa que evidenciaram.

Podemos falar de resultado visível nos alunos?

É indiscutível que houve um resultado impactante nos alunos durante o decurso do estágio, mas sobretudo após o seu desfecho. No decurso das aulas que tive oportunidade de observar, na qualidade de professor cooperante, testemunhei o desenvolvimento e aprimoramento de várias competências sobretudo do foro artístico de forma generalizada, junto dos alunos. Não me refiro apenas a alunos cujas capacidades eram, *a priori*, promissoras nesse, refiro-me também a alunos que encontraram nas Danças de Carácter uma motivação adicional para as aulas de Técnica de Dança Clássica.

Encararia a possibilidade de incluir a Dança de Carácter, no programa de dança da AMVP?

Com certeza, a Dança de Carácter, é parte integrante e indissociável do repertório de Dança Clássica, com al deverá constar do plano de estudos de qualquer estudante de Dança, seja em contexto vocacional ou outro.

Depois de finalizar este estágio, como foi o desenvolvimento artístico dos alunos?

Enquanto professor de Dança Clássica que nutre e valoriza uma particular atenção ao desenvolvimento artístico e expressivo dos alunos, posso sem qualquer dúvida

afirmar que, em termos gerais, se verificou um apreciável crescimento a este nível. Crescimento este manifestado, desde logo, por um redobrado interesse pelas aulas de Dança Clássica, um maior rigor ao nível da musicalidade, das noções de foco e projeção de olhar e também uma maior e melhor capacidade de iniciativa de envolvimento em trechos coreográficos de grupo. Este último ficou bem plasmado na participação destes mesmos alunos no espetáculo de final de ano, que penso, terá, pelo menos em grande parte, que ver com a implementação do estágio.

Visto que, os alunos responderam ativamente para o seu desenvolvimento artístico, considera que o estágio em questão cumpriu os objetivos delineados?

Sim, é meu entender que o estágio, mesmo tendo sido confinado a um só período letivo, produziu resultados consolidados e, subsequentemente, cumpriu os objetivos a que se propôs.

- CODIFICAÇÃO -

(Recorte das unidades de registro)

Sou professor de Técnica de Dança Clássica há cerca de treze anos./

Trabalho na Academia de Música de Vilar do Paraíso há oito anos./

A lecionação da turma é partilhada por dois professores a professora Cátia Esteves e eu próprio./

Com certeza, a formação artística especializada em Dança deve ter como intuito o desenvolvimento pleno das competências técnicas e artísticas conducentes ao perfil estético do bailarino do século XXI./

o que forçosamente engloba diversas e contrastantes abordagens desta forma de Arte./

Julgo ter havido, desde o primeiro momento/

uma pronta resposta aos desafios propostos tanto a nível técnico como motivacional e performativo. /

Todas as dificuldades foram sendo, por isso, sempre superadas com grande interesse e entusiasmo por parte dos alunos./

A aprendizagem e estudo aprofundado da Dança de Carácter é sempre uma mais-valia na formação vocacional em Dança, /

não apenas pelo facto de esta efetivamente constar em todos os bailados clássicos de repertório, /

mas também porque, a nível pedagógico, enceta uma panóplia de competências essenciais aos alunos. /

Refiro-me às noções de musicalidade, expressividade, noção de foco e projeção de olhar, *épaulement*, enquadramento histórico e estilístico de cada dança, /

para além da diversidade e complementaridade que representa face ao mundo por vezes demasiado espartilhado das regras da Dança Clássica. /

Tendo em consideração o enquadramento motivacional, capacidades técnicas e artísticas dos alunos pareceu-me bastante adequado. /

De igual modo, o plano de ação estabelecido pelo estagiário que estipulou a aprendizagem de exercícios de barra e centro numa primeira fase /

e o estudo de dois excertos de repertório, numa segunda, /

afigurou-se-me particularmente adequado à turma em questão. /

Sim, as competências referidas, estando em perfeita sincronia com as competências desenvolvidas nas aulas não consagradas ao estágio, /

foram sendo buriladas ao longo do decurso do estágio, /

evidenciando-se a sua concretização performativa na apresentação final. /

Uma vez que se trata de estudo de repertório no âmbito de uma turma de 5º ano, /

e mais uma vez tendo em conta as características técnico-artísticas e motivacionais da turma em causa, terá sempre de haver adaptações. /

Estas adaptações deverão sempre direcionar-se no sentido de amenizar /

e simultaneamente promover o contacto dos alunos com peças de repertório. /

Como tal, considero que todas as adaptações feitas foram de encontro ao pressuposto que referi. /

Não sugeriria nenhuma alteração às adaptações levadas a cabo /

por entender que todas elas foram de encontro aos objetivos contemplados no plano de ação do estágio. /

Sim, estou certo disso. /

O estudo de danças de Carácter pela precisão musical que acarreta, a noção de estilo e expressividade tanto individual como de grupo, /

potencia necessariamente a capacidade de concentração e a postura atitudinal dos alunos./

Sim, sem dúvida./

Talvez não fizesse uso do termo ‘competências coreográficas,/

dado que me parece que nunca foi premissa do desenvolvimento do estágio o aprimoramento de capacidades criativas na composição coreográfica,/

área, por excelência, pertencente, à Dança Criativa. /

Utilizaria antes o termo ‘competências performativas’. /

De qualquer das formas, tanto no que concerne a competências do foro artístico, nomeadamente musicalidade, expressividade e estilo,/

como do foro performativo, a abordagem da Dança de Carácter exponenciou indubitavelmente as capacidades dos alunos./

As apresentações públicas são sempre momentos valiosíssimos para os alunos,/

dado que representam a finalidade última do trabalho técnico, /

muitas vezes árduo e repetitivo, das aulas - o contexto performativo./

O caso da apresentação final não foi exceção. /

O empenho, interesse e dedicação dos alunos esteve bem patente desde o início até ao final deste pequeno espetáculo: /

a forma cuidada como se esforçaram por demonstrar a correção técnica, musical e artística/ e também a atitude de responsabilidade performativa que evidenciaram./

É indiscutível que houve um resultado impactante nos alunos durante o decurso do estágio,/ mas sobretudo após o seu desfecho./

No decurso das aulas que tive oportunidade de observar, na qualidade de professor cooperante, testemunhei o desenvolvimento e aprimoramento de várias competências sobretudo do foro artístico de forma generalizada, junto dos alunos./

Não me refiro apenas a alunos cujas capacidades eram, *a priori*, promissoras nesse, /

refiro-me também a alunos que encontraram nas Danças de Carácter uma motivação adicional para as aulas de Técnica de Dança Clássica./

Com certeza, a Dança de Carácter, é parte integrante e indissociável do repertório de Dança Clássica,/

como tal deverá constar do plano de estudos de qualquer estudante de Dança/,

seja em contexto vocacional ou outro./

Enquanto professor de Dança Clássica que nutre e valoriza uma particular atenção ao desenvolvimento artístico e expressivo dos alunos, posso sem qualquer dúvida afirmar que, em termos gerais, se verificou um apreciável crescimento a este nível./

Crescimento este manifestado, desde logo, por um redobrado interesse pelas aulas de Dança Clássica, /

um maior rigor ao nível da musicalidade, das noções de foco e projeção de olhar /

e também uma maior e melhor capacidade de iniciativa de envolvimento em trechos coreográficos de grupo./

Este último ficou bem plasmado na participação destes mesmos alunos no espetáculo de final de ano, /

que penso, terá, pelo menos em grande parte, que ver com a implementação do estágio./

Sim, é meu entender que o estágio, mesmo tendo sido confinado a um só período letivo, produziu resultados consolidados/

e, subsequentemente, cumpriu os objetivos a que se propôs./

- CODIFICAÇÃO -

(Agrupamento e enumeração das unidades de registo)

| Indicadores | Unidades de Registo (e Unidade de Contexto) | UR/F |
|---|---|----------|
| Formação e percurso profissional | Sou professor de Técnica de Dança Clássica há cerca de treze anos./ | 3 |
| | Trabalho na Academia de Música de Vilar do Paraíso há oito anos./ | |
| | A lecionação da turma é partilhada por dois professores a professora Cátia Esteves e eu próprio./ | |
| Importância da interdisciplinaridade em contexto académico | Com certeza, a formação artística especializada em Dança deve ter como intuito o desenvolvimento pleno das competências técnicas e artísticas conducentes ao perfil estético do bailarino do século XXI./ | 2 |
| | o que forçosamente engloba diversas e contrastantes abordagens desta forma de Arte./ | |

| | | |
|---|---|-----------|
| Importância do ensino de Dança de Carácter em contexto académico | Julgo ter havido, desde o primeiro momento uma pronta resposta aos desafios propostos tanto a nível técnico como motivacional e performativo. / | 7 |
| | Todas as dificuldades foram sendo, por isso, sempre superadas com grande interesse e entusiasmo por parte dos alunos./ | |
| | A aprendizagem e estudo aprofundado da Dança de Carácter é sempre uma mais-valia na formação vocacional em Dança./ | |
| | não apenas pelo facto de esta efetivamente constar em todos os bailados clássicos de repertório, / | |
| | mas também porque, a nível pedagógico, enceta uma panóplia de competências essenciais aos alunos. / | |
| | Refiro-me às noções de musicalidade, expressividade, noção de foco e projeção de olhar, <i>épaulement</i> , enquadramento histórico e estilístico de cada dança./ | |
| | para além da diversidade e complementaridade que representa face ao mundo por vezes demasiado espartilhado das regras da Dança Clássica./ | |
| Lecionação da Dança de Carácter durante o estágio | Tendo em consideração o enquadramento motivacional, capacidades técnicas e artísticas dos alunos pareceu-me bastante adequado./ | 4 |
| | De igual modo, o plano de ação estabelecido pelo estagiário que estipulou a aprendizagem de exercícios de barra e centro numa primeira fase/ | |
| | e o estudo de dois excertos de repertório, numa segunda, / | |
| | afigurou-se-me particularmente adequado à turma em questão./ | |
| Pertinência das Danças aplicadas no estágio | Sim, as competências referidas, estando em perfeita sincronia com as competências desenvolvidas nas aulas não consagradas ao estágio./ | 10 |
| | foram sendo buriladas ao longo do decurso do estágio./ | |
| | evidenciando-se a sua concretização performativa na apresentação final./ | |
| | Uma vez que se trata de estudo de repertório no âmbito de uma turma de 5º ano,/ | |
| | e mais uma vez tendo em conta as características técnico-artísticas e motivacionais da turma em causa, terá sempre de haver adaptações./ | |
| | Estas adaptações deverão sempre direcionar-se no sentido de amenizar/ | |
| | e simultaneamente promover o contacto dos alunos com peças de repertório./ | |
| | Como tal, considero que todas as adaptações feitas foram de encontro ao pressuposto que referi./ | |

| | | |
|---|---|----------|
| | Não sugeriria nenhuma alteração às adaptações levadas a cabo/ por entender que todas elas foram de encontro aos objetivos contemplados no plano de ação do estágio./ | |
| Competências existentes no âmbito de Dança de Carácter | Sim, sem dúvida./ | 7 |
| | Talvez não fizesse uso do termo 'competências coreográficas./ | |
| | dado que me parece que nunca foi premissa do desenvolvimento do estágio o aprimoramento de capacidades criativas na composição coreográfica./ | |
| | área, por excelência, pertencente, à Dança Criativa. / | |
| | Utilizaria antes o termo 'competências performativas'. / | |
| | De qualquer das formas, tanto no que concerne a competências do foro artístico, nomeadamente musicalidade, expressividade e estilo./ | |
| | como do foro performativo, a abordagem da Dança de Carácter exponenciou indubitavelmente as capacidades dos alunos./ | |
| Apresentação final dos alunos da AMVP | As apresentações públicas são sempre momentos valiosíssimos para os alunos./ | 7 |
| | dado que representam a finalidade última do trabalho técnico, / | |
| | muitas vezes árduo e repetitivo, das aulas - o contexto performativo./ | |
| | O caso da apresentação final não foi exceção. / | |
| | O empenho, interesse e dedicação dos alunos esteve bem patente desde o início até ao final deste pequeno espetáculo/ | |
| | a forma cuidadosa como se esforçaram por demonstrar a correção técnica, musical e artística/ | |
| | e também a atitude de responsabilidade performativa que evidenciaram./ | |
| Impacto da Dança de Carácter nos alunos da AMVP | É indiscutível que houve um resultado impactante nos alunos durante o decurso do estágio./ | 6 |
| | mas sobretudo após o seu desfecho./ | |
| | No decurso das aulas que tive oportunidade de observar, na qualidade de professor cooperante, testemunhei o desenvolvimento e aprimoramento de várias competências/ | |
| | sobretudo do foro artístico de forma generalizada, junto dos alunos./ | |
| | Não me refiro apenas a alunos cujas capacidades eram, a priori, promissoras nesse, / | |

| | | |
|---|---|-----------|
| | refiro-me também a alunos que encontraram nas Danças de Carácter uma motivação adicional para as aulas de Técnica de Dança Clássica./ | |
| Dança de Carácter após finalizar o estágio | Com certeza, a Dança de Carácter, é parte integrante e indissociável do repertório de Dança Clássica./ | 10 |
| | como tal deverá constar do plano de estudos de qualquer estudante de Dança./ | |
| | seja em contexto vocacional ou outro./ | |
| | Enquanto professor de Dança Clássica que nutre e valoriza uma particular atenção ao desenvolvimento artístico e expressivo dos alunos,/ | |
| | posso sem qualquer dúvida afirmar que, em termos gerais, se verificou um apreciável crescimento a este nível./ | |
| | Crescimento este manifestado, desde logo, por um redobrado interesse pelas aulas de Dança Clássica, / | |
| | um maior rigor ao nível da musicalidade, das noções de foco e projeção de olhar / | |
| | e também uma maior e melhor capacidade de iniciativa de envolvimento em trechos coreográficos de grupo./ | |
| | Este último ficou bem plasmado na participação destes mesmos alunos no espetáculo de final de ano, / | |
| | que penso, terá, pelo menos em grande parte, que ver com a implementação do estágio./ | |
| Objetivos e resultados do estágio | Sim, é meu entender que o estágio, mesmo tendo sido confinado a um só período letivo, produziu resultados consolidados/ | 2 |
| | e, subsequentemente, cumpriu os objetivos a que se propôs./ | |

- CATEGORIZAÇÃO -

| Categorias | Indicadores | UR | F |
|----------------------------------|---|---|----------|
| Formação na área de Dança | Formação e percurso profissional | Sou professor de Técnica de Dança Clássica há cerca de treze anos./ | 3 |
| | | Trabalho na Academia de Música de Vilar do Paraíso há oito anos./ | |
| | | A lecionação da turma é partilhada por dois professores a professora Cátia Esteves e eu próprio./ | |

| | | | |
|---|---|--|----------|
| Ensino de Dança de Carácter durante a formação académica | Importância da interdisciplinaridade em contexto académico | Com certeza, a formação artística especializada em Dança deve ter como intuito o desenvolvimento pleno das competências técnicas e artísticas conducentes ao perfil estético do bailarino do século XXI, / o que forçosamente engloba diversas e contrastantes abordagens desta forma de Arte. / | 2 |
| | Importância do ensino de Dança de Carácter em contexto académico | Julgo ter havido, desde o primeiro momento uma pronta resposta aos desafios propostos tanto a nível técnico como motivacional e performativo. / Todas as dificuldades foram sendo, por isso, sempre superadas com grande interesse e entusiasmo por parte dos alunos. / A aprendizagem e estudo aprofundado da Dança de Carácter é sempre uma mais-valia na formação vocacional em Dança, / não apenas pelo facto de esta efetivamente constar em todos os bailados clássicos de repertório, / mas também porque, a nível pedagógico, enceta uma panóplia de competências essenciais aos alunos. / Refiro-me às noções de musicalidade, expressividade, noção de foco e projeção de olhar, <i>épaulement</i> , enquadramento histórico e estilístico de cada dança, / para além da diversidade e complementaridade que representa face ao mundo por vezes demasiado espartilhado das regras da Dança Clássica. / | 7 |
| | Lecionação da Dança de Carácter durante o estágio | Tendo em consideração o enquadramento motivacional, capacidades técnicas e artísticas dos alunos pareceu-me bastante adequado. / De igual modo, o plano de ação estabelecido pelo estagiário que estipulou a aprendizagem de exercícios de barra e centro numa primeira fase / e o estudo de dois excertos de repertório, numa segunda, / afigurou-se-me particularmente adequado à turma em questão. / | 4 |

| | | | |
|--|--|---|------------------|
| | <p>Pertinência das Danças aplicadas no estágio</p> | <p>Sim, as competências referidas, estando em perfeita sincronia com as competências desenvolvidas nas aulas não consagradas ao estágio, / foram sendo buriladas ao longo do decurso do estágio, / evidenciando-se a sua concretização performativa na apresentação final. / Uma vez que se trata de trata de estudo de repertório no âmbito de uma turma de 5º ano, / e mais uma vez tendo em conta as características técnico-artísticas e motivacionais da turma em causa, terá sempre de haver adaptações. / Estas adaptações deverão sempre direccionar-se no sentido de amenizar / e simultaneamente promover o contacto dos alunos com peças de repertório. / Como tal, considero que todas as adaptações feitas foram de encontro ao pressuposto que referi. / Não sugeriria nenhuma alteração às adaptações levadas a cabo / por entender que todas elas foram de encontro aos objetivos contemplados no plano de ação do estágio. /</p> | <p>10</p> |
| | <p>Competências existentes no âmbito de Dança de Carácter</p> | <p>Sim, sem dúvida. / Talvez não fizesse uso do termo 'competências coreográficas, / dado que me parece que nunca foi premissa do desenvolvimento do estágio o aprimoramento de capacidades criativas na composição coreográfica, / área, por excelência, pertencente, à Dança Criativa. / Utilizaria antes o termo 'competências performativas'. / De qualquer das formas, tanto no que concerne a competências do foro artístico, nomeadamente musicalidade, expressividade e estilo, / como do foro performativo, a abordagem da Dança de Carácter exponenciou indubitavelmente as capacidades dos alunos. /</p> | <p>7</p> |

| | | | |
|---|---|---|----------|
| Efeitos da Dança de Carácter depois do estágio | Apresentação final dos alunos da AMVP | As apresentações públicas são sempre momentos valiosíssimos para os alunos./ | 7 |
| | | dado que representam a finalidade última do trabalho técnico, / | |
| | | muitas vezes árduo e repetitivo, das aulas - o contexto performativo./ | |
| | | O caso da apresentação final não foi exceção. / | |
| | | O empenho, interesse e dedicação dos alunos esteve bem patente desde o início até ao final deste pequeno espetáculo/ | |
| | | a forma cuidadosa como se esforçaram por demonstrar a correção técnica, musical e artística/ | |
| | | e também a atitude de responsabilidade performativa que evidenciaram./ | |
| | Impacto da Dança de Carácter nos alunos da AMVP | É indiscutível que houve um resultado impactante nos alunos durante o decurso do estágio./ | 6 |
| | | mas sobretudo após o seu desfecho./ | |
| | | No decurso das aulas que tive oportunidade de observar, na qualidade de professor cooperante, testemunhei o desenvolvimento e aprimoramento de várias competências/ | |
| sobretudo do foro artístico de forma generalizada, junto dos alunos./ | | | |
| Não me refiro apenas a alunos cujas capacidades eram, <i>a priori</i> , promissoras nesse, / | | | |
| refiro-me também a alunos que encontraram nas Danças de Carácter uma motivação adicional para as aulas de Técnica de Dança Clássica./ | | | |
| Dança de Carácter após finalizar o estágio | Com certeza, a Dança de Carácter, é parte integrante e indissociável do repertório de Dança Clássica,/ | | |
| | como tal deverá constar do plano de estudos de qualquer estudante de Dança,/ | | |
| | seja em contexto vocacional ou outro./ | | |
| | Enquanto professor de Dança Clássica que nutre e valoriza uma particular atenção ao desenvolvimento artístico e expressivo dos alunos,/ | | |

| | | | |
|-------------------------------|--|--|-----------|
| | | <p>posso sem qualquer dúvida afirmar que, em termos gerais, se verificou um apreciável crescimento a este nível./</p> <p>Crescimento este manifestado, desde logo, por um redobrado interesse pelas aulas de Dança Clássica, /</p> <p>um maior rigor ao nível da musicalidade, das noções de foco e projeção de olhar /</p> <p>e também uma maior e melhor capacidade de iniciativa de envolvimento em trechos coreográficos de grupo./</p> <p>Este último ficou bem plasmado na participação destes mesmos alunos no espetáculo de final de ano, /</p> <p>que penso, terá, pelo menos em grande parte, que ver com a implementação do estágio./</p> | 10 |
| Cumprimento do estágio | Objetivos e resultados do estágio | <p>Sim, é meu entender que o estágio, mesmo tendo sido confinado a um só período letivo, produziu resultados consolidados/</p> <p>e, subseqüentemente, cumpriu os objetivos a que se propôs./</p> | 2 |

Apêndice K

CALENDARIZAÇÃO E HORARIO

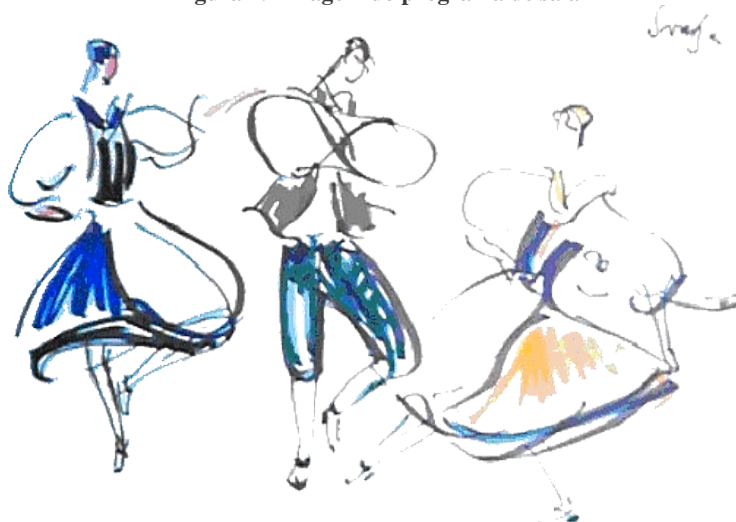
| Calendarização do estágio | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---------------------|----|---|---|---|--------------------|---|---|---|---|------------------------|---|---|---|---|-------------------------------|----|----|--|--|
| Setembro | | | | | Outubro | | | | | Novembro | | | | | Dezembro | | | | | | | | | |
| Observação | | | | | 1ª Fase Lecionação | | | | | 2ª Fase Lecionação | | | | | 3ª/4ª Fases Lecionação | | | | | Apresentação/colaboração AMVP | | | | |
| 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 30 | 5 | 6 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 7 | 9 | 14 | 15 | | |
| 9 | 1 | 2 | 3 | 8 | 9 | * | | | 3 | 4 | 0 | 7 | 8 | | 0 | 7 | 4 | 0 | | | | ** | | |
| * | | | * | | | | | | | * | | | * | | | | | | | | | | | |
| <i>Total = 7.5h</i> | | | | | <i>Total = 7.5h</i> | | | | | <i>Total = 6h</i> | | | | | <i>Total = 16.5h</i> | | | | | <i>Total = 15h</i> | | | | |
| <i>Total = 7.5h</i> | | | | | <i>Total = 30h</i> | | | | | | | | | | | | | | | <i>Total = 15h</i> | | | | |
| <u>Total = 52.5h</u> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| *Aula de TDC professor auxiliar. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ** Aula, preparação, ensaio geral e apresentação final. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| <i>Turma de 5º/9º ano</i> | | |
|---------------------------|---------------|------------|
| Dia | Horário | Professor |
| 2ª-feira | 12:05 - 13:40 | Auxiliar |
| 3ª-feira | 14:40 - 16:15 | Auxiliar |
| 4ª-feira | 16:25 - 17:55 | Cooperante |
| 5ª-feira | 10:20 - 11:50 | Cooperante |
| 6ª-feira | 08:30 - 10:05 | Auxiliar |

Apêndice L

PROGRAMA DE SALA

Figura-19 Imagem do programa de sala



Fonte: <http://zacheos.fifo.ch/The-type-of-the-dances.html>

APRESENTAÇÃO DANÇAS DE CARÁTER

15-Dez- 2016 as 19:30h.

AMVP Auditório 3
Entrada gratuita

DANÇA DE CARÁTER

A apresentação a que terão oportunidade de assistir representa o desfecho do Estágio no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, que decorreu durante este primeiro período do ano letivo de 2016/2017. O referido estágio foi aplicado à turma do 5º ano do Curso Básico de Dança da AMVP, tendo como título “Dança de Carácter: facilitador do desenvolvimento artístico e performativo”.

A aula de Danças de Carácter mantém a estrutura da aula de Técnica de Dança Clássica: Barra e Centro. Na barra os passos clássicos são combinados com elementos dos braços, cabeça e pés, com o fim de promover, desenvolver, potenciar a coordenação e a agilidade técnica. No centro foram desenvolvidas danças da Hungria e Itália, cujos estilos de Dança foram objeto de estudo durante o estágio. Através destas escolhas de estilo, pretendeu-se explorar o sentido rítmico, o trabalho de coordenação, a organização espacial, o uso do torso/*épaulement* e o desenvolvimento da expressão artística e criativa.

INTERPRETES

Alexandra Oliveira, Ana João das Neves, Ana Margarida Pereira, Ana Sofia Rocha, Catarina Lima, Inês Martins, Inês Duarte, Ivo Mateus, Joana Prata, Lara Cunha, Leonor Dinis, Leonor Mota, Mafalda Marques, Maria da Paz Moniz, Maria Pia Curto, Mariana Jesus, Tatiana da Silva.

PROFESSOR ESTÁGIARIO

José Lizama Avila

PROGRAMA

BARRA AULA DE DANÇA DE CARÁTER

Exercícios elaborados e aplicados tendo como base os princípios do método Russo de Dança de Caráter, na adaptação da forma folclórica tradicional ao ballet clássico.

Révérénce, Plié, B. tendu, B. jeté, Rond de jambé, B. Fondu, Retiré, Flic-flac, Développé, Grand Battement.

Música de danças tradicionais adaptada para aula.

Interprete: Tuboltsev, D. [CD] 2011. *Music for Character Dance Class Level1.*

CZARDA

Dança húngara em duas partes, uma primeira parte mais lenta, nomeado *Lassú*, que se caracteriza por movimentos da cabeça e balançar o torso ritmicamente em concordância com a direção dos passos. A segunda parte, mais rápida, denominada por *Friska*, com um andamento mais animado, caracterizando-se por muitos passos saltados. Inserida no bailado *Coppélia*, com música de Léo Delibes e coreografia original de Arthur Saint-Léon, teve a sua estreia em Paris em 1870.

Adaptação de José Lizama Avila, segundo a versão do Ballet Nacional de Cuba.

TARANTELLA

Deve o seu nome à tarântula, um aracnídeo cuja mordida pode ser fatal. Esta dança italiana, muito animada e enérgica, segue a lenda popular, Segundo a qual, só se pode impedir um final fatal de aqueles que foram mordidos por uma, se dançarem freneticamente. Inserida no bailado *Napoli*, com música de Gade, N; Helsted, E; Paulli. H; Lumbye, Ch; e coreografia de August Bournonville, teve a sua estreia em Copenhaga em 1842.

Adaptação de José Lizama Avila, segundo a versão do Royal Danish Ballet.

AGRADECIMENTOS

Professora Doutora Vera Amorim, orientadora do projeto;
Academia de Música de Vilar do Paraíso (AMVP);
Professor Cooperante AMVP, João Pedro Pinto;
Diretora Pedagógica do Curso de Dança AMVP, Alexandra Mendes;
Professores de AMVP;
Catarina Silva, realização de vídeo e fotografia;
Carla Carvalho, confeção complementos figurinos;
Cláudia Domingues, adereços.



ACADEMIA DE MÚSICA
DE VILAR DO PARAÍSO



Apêndice M

EQUIPAMENTO PARA DC

Figura-20 Sapato DC rapaz

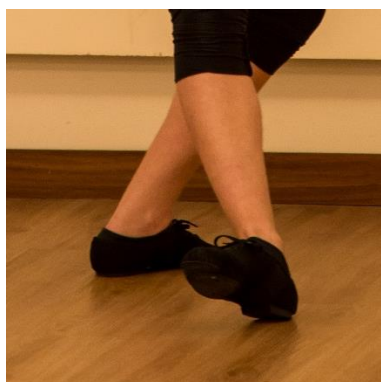


Figura-21 Sapato de Ballet de ½ ponta



Figura-22 Sapato DC e Saia DC rapariga



Apêndice N

DVD VÍDEOS

| CONTEUDO DVD e YOUTUBE | DURAÇÃO | COMENTARIOS |
|--|----------|------------------------------------|
| 1) Vídeo 1: <i>Holubetz</i> evolução AMVP https://www.youtube.com/watch?v=PMaN3LRNaSU | 2'01" | |
| 2) Vídeo 2: <i>Verióvochka</i> evolução AMVP https://www.youtube.com/edit?o=U&video_id=aOn8xrE9-DY | 1'23" | |
| 3) Vídeo 3: <i>Gallop</i> evolução AMVP https://www.youtube.com/watch?v=emz58iKRpZA | 1'47" | |
| 4) Vídeo 4: <i>B. Tendu</i> evolução AMVP https://www.youtube.com/watch?v=64sNPf8j-Lg | 1'26" | |
| 5) Vídeo 5: <i>Pas de Basque</i> evolução AMVP https://www.youtube.com/watch?v=C7A9EQabWYk | 1'36" | |
| 6) Vídeo 6: <i>Hop Heel - Hop Toe</i> evolução AMVP https://www.youtube.com/watch?v=u8OUP6P_IXs | 1'41" | |
| 7) Vídeo 7: Aula de DC AMVP 15dez16 https://www.youtube.com/watch?v=p-HE1BIDO-4 | 6'32" | |
| 8) Vídeo 8: <i>Czarda</i> DC AMVP 15dez16 https://www.youtube.com/watch?v=KhLwrAuBSCo | 3'47" | |
| 9) Vídeo 9: <i>Tarantella</i> DC AMVP 15dez16 https://www.youtube.com/watch?v=PXEX38-e72c | 4'59" | |
| 10) Vídeo 10: <i>Ballet Nacional de Cuba - Coppelia Acto I</i> https://www.youtube.com/watch?v=mp2j6hTCH94 | 31'35" | <i>Czarda inicia:</i> 22'40" |
| 11) Vídeo 11: <i>Coppelia - Ballet Nacional de Cuba</i> https://www.youtube.com/watch?v=QHgFKe768FM&t=1785s | 1:37'16" | <i>Czarda inicia:</i> 25'52" |
| 12) Vídeo 12: <i>Bournonville: Tarantella Napoli</i> https://www.youtube.com/watch?v=12QISnvFlk0 | 6'59" | |
| 13) Vídeo 13: <i>Napoli - Divertissements - Paris Opera Ballet, 1985</i> https://www.youtube.com/watch?v=o_U8I5Px9Gc | 32'49" | <i>Tarantela inicia:</i> 24'15" |

* DVD físico no final do relatório.

Apêndice O

Igor Moiseyev

Igor Moiseyev nasceu 21 de janeiro de 1906 em Kiev. Judith Mackrell, no jornal 'The Guardian' (2002), menciona que o Igor Moiseyev nos anos 1924-1939, foi bailarino solista no Ballet Bolshoi (Moscou, Rússia). Foi o primeiro em criar uma companhia de dança folclórica profissional no mundo (10 de fevereiro 1937), a primeira escola e profissional (setembro 1943). Foi o fundador, diretor artístico e coreógrafo do "*State Academic Ensemble Igor Moiseyev Folk Dance*". Como podemos constatar na sua biografia (www.moiseyev.ru), é o criador de um novo gênero de dança; o seu método artístico de interpretação cênica do folclore, surge da combinação de dança tradicional com os métodos e técnicas de dança clássica, transformando-a em única; com o objetivo de desenvolver e enriquecer o folclore com a ajuda do ballet, dando vida a formas rígidas e gerando um novo modelo estilizado de dança profissional, reforçando a técnica e a qualidade de movimento, que influenciam o estilo de interpretação. No seu elenco de bailarinos, é evidente o treino com a TDC. O seu repertório é conformado por danças locais e tradicionais de vários países. Todas as obras em seu repertório atual foram coreografadas e adaptadas pelo próprio Moiseyev. Leva a seus artistas através de uma variedade de estilos cheios de energia e exibicionismo do virtuosismo técnico. Morreu 02 de novembro de 2007, em Moscou, Rússia.

Figura 23 Igor Moiseyev



Fonte: www.moiseyev.ru/bio.html

Anexo A - Programa de TDC 5º ANO - AMVP



ACADEMIA DE MÚSICA
DE VILAR DO PARAÍSO

Dança Clássica - Nível IX

Rua do Cruzeiro, 49
4405-855 Vilar do Paraíso
T + 351 227 110 249
F + 351 227 162 349
geral@amvp.pt
<http://www.amvp.pt>

Barra

- Demi-plié - em 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª posições
- Grand plié - em 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª posições
- Battements tendus - de 1ª ou 5ª posições
 - en croix
 - en cloche
 - relevé
 - com direcções
- Battements glissés - de 1ª ou 5ª posições
 - en croix
 - en cloche
 - relevé
 - com direcções
- Battements jetés - de 1ª ou 5ª posição
 - en croix
 - en cloche
 - relevé
 - com direcções
- Flic flac - com volta e direcções.
- Battement Piqué - en croix
- Rond de jambe à terre - single e duplo
- Assemblés soutenus - en dehors e en dedans
- Battement fondu - ½ ponta
 - duplos
- Russian jetés (grand rond de jambe jeté)
- Battements frappés - single e duplo e em ½ ponta
- Petit battements - devant e derrière
 - serrés
 - battu
 - com ½ ponta
- Rond de Jambe en l'air - pied plat e ½ ponta
- Poses - de 5ª posição
 - de arabesque
 - attitude
 - à la seconde
- Coupé frotté raccourci
- Adágio
- Developpés e Enveloppés
- Grand Rond de Jambe en l'air
- Fouetté e Rotation
- Grand battements
 - en cloche
 - piqués
- Port de bras - en rond



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Anexo B - Portaria 225/2012 de 30 de Julho

3916

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

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Decreto do Presidente da República n.º 107/2012

de 30 de julho

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

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

Assinado em 25 de julho de 2012.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Portaria n.º 225/2012

de 30 de julho

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

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

Assim:

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

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

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

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

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

Artigo 2.º

Organização do currículo

1 — Os planos de estudo integram:

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

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

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

d) Carga horária total a cumprir.

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

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

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

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

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

Artigo 3.º

Organização das iniciações no 1.º ciclo

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

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

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

Artigo 4.º

Regimes de frequência

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

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

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

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

Artigo 5.º

Gestão do currículo

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

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

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

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

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

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

Artigo 6.º

Oferta Complementar

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

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

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

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

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

Artigo 7.º

Matrícula e renovação de matrícula

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

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

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

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

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

Artigo 8.º

Admissão de alunos

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

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

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

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

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

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

3918

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

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

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

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

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

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

Artigo 9.º

Constituição de turmas e organização dos tempos escolares

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 10.º

Avaliação da aprendizagem

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 11.º

Provas para transição de ano/grau

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

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

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

Artigo 12.º

Provas globais

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

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

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

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

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

Artigo 13.º

Condições especiais e restrições de matrícula

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

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

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

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

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

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

Artigo 14.º

Conclusão e certificação

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

3920

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 15.º

Nível de qualificação dos cursos básicos

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

Artigo 16.º

Disposições transitórias

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

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

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

Artigo 17.º

Norma revogatória

São revogados:

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

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

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

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

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

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

Artigo 18.º

Produção de efeitos

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

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

ANEXO I

Curso Básico de Dança — 2.º Ciclo

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

Parte A

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

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

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

3921

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Parte B

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3922

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

ANEXO II

Curso Básico de Dança — 3.º Ciclo

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

Parte A

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

| Componentes do currículo | Carga horária semanal (a) (b) | | | |
|--|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| | 7.º ano | 8.º ano | 9.º ano | Total do ciclo |
| Áreas disciplinares | | | | |
| Português | 200 | 200 | 200 | 600 |
| Línguas Estrangeiras | 225 | 225 | 225 | 675 |
| Inglês. Língua Estrangeira II. | | | | |
| Ciências Humanas e Sociais | 200 | 200 | 225 | 625 |
| História. Geografia | | | | |
| Matemática | 200 | 200 | 200 | 600 |
| Ciências Físicas e Naturais | 225 | 225 | 225 | 675 |
| Ciências Naturais. Físico-Química. | | | | |
| Educação Visual (c) | (90) | (90) | (90) | (270) |
| Formação Vocacional | 720 | 810 | 990 | 2520 |
| Técnicas de Dança (d) (e) | 540 | 630 | 900 | 2070 |
| Música | 90 | 90 | 90 | 270 |
| Práticas Complementares de Dança (e) (f) | 90 | 90 | - | 180 |
| Educação Moral e Religiosa (g) | (45) | (45) | (45) | (135) |
| (h) | (45) | (45) | (45) | (135) |
| Tempo a cumprir (i) | 1845/1980 (1890/2025) | 1935/2070 (1980/2115) | 2115/2250 (2160/2295) | 5895/6300 (6030/6435) |
| Oferta Complementar (j) | (90) | (90) | (90) | (270) |

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

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

(c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Dança do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.

(d) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança; contudo deverão assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas.

(e) Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a leção da mesma.

(f) A carga letiva semanal da disciplina de Práticas Complementares de Dança pode ser reduzida para 45 minutos, sendo o tempo letivo remanescente gerido de forma flexível pela escola, dentro do mesmo período letivo. Esta alteração deve constar do horário dos alunos e ser dada a conhecer aos encarregados de educação.

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

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

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

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

Parte B

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

| Componentes do currículo | Carga horária semanal (a) (b) | | | |
|--|-------------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| | 7.º ano | 8.º ano | 9.º ano | Total do ciclo |
| Áreas disciplinares | | | | |
| Português | 5 | 5 | 5 | 15 |
| Línguas Estrangeiras | 5 | 5 | 5 | 15 |
| Inglês. Língua Estrangeira II. | | | | |
| Ciências Humanas e Sociais | 5 | 5 | 5 | 15 |
| História. Geografia. | | | | |
| Matemática | 5 | 5 | 5 | 15 |
| Ciências Físicas e Naturais | 5 | 5 | 5 | 15 |
| Ciências Naturais. Físico-Química. | | | | |
| Educação Visual (c) | (2) | (2) | (2) | (6) |
| Formação Vocacional | 16 | 18 | 22 | 56 |
| Técnicas de Dança (d) (e) | 12 | 14 | 20 | 46 |
| Música | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Práticas Complementares de Dança (e) (f) | 2 | 2 | - | 4 |
| Educação Moral e Religiosa (g) | (1) | (1) | (1) | (3) |
| (h) | (1) | (1) | (1) | (3) |
| <i>Tempo a cumprir</i> | 41/44 (42/45) | 43/46 (44/47) | 47/50 (48/51) | 131/140 (134/143) |
| Oferta Complementar (i) | (2) | (2) | (2) | (6) |

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

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

(c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Dança do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.

(d) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança; contudo devem assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas.

(e) Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a lecionação da mesma.

(f) A carga horária semanal da disciplina de Práticas Complementares de Dança pode ser reduzida para 45 minutos, sendo o tempo letivo remanescente gerido de forma flexível pela escola, dentro do mesmo período letivo. Esta alteração deve constar do horário dos alunos e ser dada a conhecer aos encarregados de educação.

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

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

(i) A carga horária indicada corresponde à carga horária máxima da disciplina da componente de formação vocacional, podendo ser também lecionada em 45 minutos, ou a carga máxima indicada ser aplicada na lecionação de duas disciplinas de Oferta Complementar.

Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga horária correspondente não é transferível para outras disciplinas.

ANEXO III

Curso Básico de Música — 2.º Ciclo

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

Parte A

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

| Componentes do currículo | Carga horária semanal (a) (b) | | |
|---------------------------------|-------------------------------|---------|----------------|
| | 5.º ano | 6.º ano | Total do ciclo |
| Áreas disciplinares | | | |
| Línguas e Estudos Sociais | (c) 500 | (c) 500 | 1000 |
| Português. Inglês. | | | |

3924

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

| Componentes do currículo | Carga horária semanal (a) (b) | | |
|--------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| | 5.º ano | 6.º ano | Total do ciclo |
| História e Geografia de Portugal. | | | |
| Matemática e Ciências | (d) 350 | (d) 350 | 700 |
| Matemática. | | | |
| Ciências Naturais. | | | |
| Educação Visual | 90 | 90 | 180 |
| Formação Vocacional (e) | 315 | 315 | 630 |
| Formação Musical | 90 (135) | 90 (135) | 180 (270) |
| Instrumento | 90 | 90 | 180 |
| Classes de Conjunto (f) | 90 (135) | 90 (135) | 180 (270) |
| Educação Física | 135 | 135 | 270 |
| Educação Moral e Religiosa (g) | (45) | (45) | (90) |
| (h) | (45) | (45) | (90) |
| <i>Tempo a cumprir (i)</i> | 1485/1530 (1530/1575) | 1485/1530 (1530/1575) | 2970/3060 (3060/3150) |

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

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

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

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

(e) A componente inclui, para além dos tempos mínimos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integrados, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical ou na disciplina de Classes de Conjunto.

(f) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

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

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

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

Parte B

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

| Componentes de currículo | Carga horária semanal (a) (b) | | |
|--------------------------------------|-------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | 5.º ano | 6.º ano | Total do ciclo |
| Áreas disciplinares | | | |
| Línguas e Estudos Sociais | (c) 12 | (c) 12 | 24 |
| Português. | | | |
| Inglês. | | | |
| História e Geografia de Portugal. | | | |
| Matemática e Ciências | (d) 9 | (d) 9 | 18 |
| Matemática. | | | |
| Ciências Naturais. | | | |
| Educação Visual | 2 | 2 | 4 |
| Formação Vocacional (e) | 7 | 7 | 14 |
| Formação Musical | 2 (3) | 2 (3) | 4 (6) |
| Instrumento | 2 | 2 | 4 |
| Classes de Conjunto (f) | 2 (3) | 2 (3) | 4 (6) |
| Educação Física | 3 | 3 | 6 |
| Educação Moral e Religiosa (g) | (1) | (1) | (2) |
| (h) | (1) | (1) | (2) |
| <i>Tempo a cumprir</i> | 33/34 (34/35) | 33/34 (34/35) | 66/68 (68/70) |

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

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

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

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

3925

- (d) Do total da carga, no mínimo, 6 × 45 minutos para Matemática.
 (e) A componente inclui, para além dos tempos mínimos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integrados, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical ou na disciplina de Classes de Conjunto.
 (f) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.
 (g) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.
 (h) Contempla mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizado na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

ANEXO IV

Curso Básico de Música — 3.º Ciclo

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

Parte A

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

| Componentes do currículo | Carga horária semanal (a) (b) | | | |
|--|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 7.º ano | 8.º ano | 9.º ano | Total do ciclo |
| Áreas disciplinares | | | | |
| Português | 200 | 200 | 200 | 600 |
| Línguas Estrangeiras | 225 | 225 | 225 | 675 |
| Inglês. Língua Estrangeira II. | | | | |
| Ciências Humanas e Sociais | 200 | 200 | 225 | 625 |
| História. Geografia. | | | | |
| Matemática | 200 | 200 | 200 | 600 |
| Ciências Físicas e Naturais | 225 | 225 | 225 | 675 |
| Ciências Naturais. Físico-Química. | | | | |
| Expressões: | | | | |
| Educação Visual (c) | (90) | (90) | (90) | (270) |
| Educação Física | 135 | 135 | 135 | 405 |
| Formação Vocacional (d) | 315 | 315 | 315 | 945 |
| Formação Musical | 90 (135) | 90 (135) | 90 (135) | 270 (405) |
| Instrumento | 90 | 90 | 90 | 270 |
| Classes de Conjunto (e) | 90 (135) | 90 (135) | 90 (135) | 270 (405) |
| Educação Moral e Religiosa (f) | (45) | (45) | (45) | (135) |
| (g) | (45) | (45) | (45) | (135) |
| Tempo a cumprir (h) | 1575/1710 (1620/1755) | 1575/1710 (1620/1755) | 1575/1710 (1620/1755) | 4725/5130 (4860/5265) |
| Oferta Complementar (i) | (45) | (45) | (45) | (135) |

- (a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.
 (b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.
 (c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Música do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.
 (d) A componente inclui, para além dos tempos mínimos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integrados, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical, na disciplina de Classes de Conjunto ou a ser destinados à criação de uma disciplina de Oferta Complementar.
 (e) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.
 (f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.
 (g) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.
 (h) Se, da distribuição das cargas letivas das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobante é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.
 (i) Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga letiva da mesma é obrigatoriamente transferida para a disciplina de Formação Musical ou de Classes de Conjunto. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola.

GLOSSÁRIO

TERMINOLOGIA TDC

(vocabulário utilizado em idioma francês, estes termos são utilizados em todos os Métodos de ballet)

- **Adagio:** Parte da aula que encerra uma série de movimentos lentos e graciosos e que desenvolvem a capacidade da sustentação, o equilíbrio e a estética.
- **Allegro:** Parte da aula movimentada e alegre ; Um termo aplicado a todos os movimentos brilhantes e rápidos, passos de elevação e saltos.
- **Arabesque:** Arabesco, uma posse de ballet. Posição do corpo em perfil, apoiada numa perna.
- **Arrière, en:** Para trás, movimento feito para trás.
- **Assemblé:** Juntos, reunidos.
- **Attitude:** Atitude, uma posse de ballet. Posição do corpo apoiada numa perna, a perna levantada é flexionada.
- **Avant, en:** Para frente, movimento feito para frente.
- **Ballonné:** Saltando como uma bola.
- **Ballotté:** Atirado, sacudido.
- **B. Jeté:** Lançado, atirar.
- **B. Fondu :** Fundido, diminuído.
- **B. Tendu :** Esticado.
- **Cabriole:** Um passo de *allegro* no qual as pernas estendidas são batidas no ar.
- **Changements de pés:** Trocas de pés.
- **Chassé:** Caçado, perseguido.
- **Côté, de :** De lado.
- **Dedans, en :** Para dentro.
- **Dehors, en :** Para fora.
- **Demi-ronde de Jambe par Terre:** Meio círculo da perna pelo chão.
- **Derrière :** Atrás.

- **Devant** : Frente.
- **Développé**; Desenvolver, desenvolvido.
- **Échappé** : Escapar, escapado.
- **Flic-Flac**: Chicotear.
- **Glissade** : Deslizar, escorregar.
- **Grand Battement** : Grande lançamento.
- **Jeté** : Lançado, atirado.
- **Ouverte** : Aberto.
- **Pas de basque** : Passo de basco. Dança nacional do País Basco.
- **Pas de bourrée** : Nome duma dança folclórica da França.
- **Pas de chat** : Passo de gato.
- **Plié** : Dobrar, flexionar os joelhos. *Grand Plié* é uma flexão grande.
- **Point**: Ponta do pé.
- **Port de bras** : Movimento dos braços.
- **Relevé** : Elevado, subir o corpo sobre a ponta ou a meia ponta.
- **Retiré** : Retirado.
- **Révérance** : Reverência.
- **Sauté** : Saltado.
- **Seconde, à la** : Em segunda, indica que o movimento vai dirigido ao lado.
- **Sissonne**: Nome do criador deste passo. É um salto de dois pés para um pé.
- **Soutenu**: Sustentado.
- **Temp leve**: Tempo de elevado.
- **Tire-bouchon**: Movimento como de um saca-rolhas.
- **Tour en l'air**: Volta do corpo no ar.
- **Tournant, en** : Virando, indica que o corpo gira enquanto executa um passo.
- **Tombé**: Caído, tombado.

TERMINOLOGIA DC

(vocabulário utilizado em idioma inglês ou com o nome do país de procedência, estes termos são utilizados pelo Método Russo e o Método RAD)

- **Bokazo** : Passo típico húngaro, conhecido também com chave ou rompimento (*break* em inglês), serve para fechar as frases musicais.
- **Bokso liorka** : Passo exclusivo das danças húngaras. Utilizado para deslocar-se, deslizando as pontas dos pés.
- **Clap** : Palmada.
- **Click** : Clicar, estalar.
- **Drumming** : Sapatear, sapateado.
- **Flat** : Plano.
- **Gallops** : Galopar.
- **Heel** : Calcanhar, tacão.
- **Holubetz** : Passo típico húngaro. Parecido ao Cabriole, diferenciados pela utilização do pé na perna de apoio e a inclinação do corpo em diagonal. Podem ser lentos, rápidos, contínuos e até batendo os tacões dos sapatos.
- **Hop** : Salto
- **Lejtovagas** : Passo típico húngaro. Movimento que se realiza lançando uma perna ao ar para cair sobre o joelho da outra perna.
- **Picked up runs** : Correr ou saltar levantando os pés alternadamente.
- **Pivots** : Rodar em volta do eixo.
- **Point**: Ponta.
- **Promenade húngaro** : Caminhar ao estilo utilizado nas danças húngaras.
- **Skip**: Saltar, elevar.
- **Spring points**: Saltar mostrando as pontas dos pés alternadamente.
- **Stamp**: Bater, pisar com toda a planta do pé.
- **Step**: Passo.
- **Toe, toes**: Dedo ou dedos do pé.
- **Verióvchka**: Passo típico húngaro e russo, semelhante fazer uma trança com as pernas.

Fontes:

- Galván, M. (2002). *Danzas de Carácter. Metodología de la enseñanza (niveles básico e intermedio)*. México: Escenología, A.C.
- Grant, G. (2008). *Technical Manual and Dictionary of Classical Ballet*. USA. BN Publishing.
- Lopoukov, A. Shirayev, A. & Bocharov, A. (1986). *Character dance*, trad. Joan Lawson United Kingdom: Dance books Ltd.
- Minden, E. G. (2005). *The Ballet companion. A dancer's guide to the technique, traditions, and joys of ballet*. New York: Firesid.
- Royal Academy of Dance – Examinations Board. (S.d.). *Manual para Professores – Exames “Grades” e Aulas de Apresentação*. London: RAD.
- Sampaio, F. (2013). *Balé passo a passo*. Fortaleza: Expressão gráfica e editora.