



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

Emoções em Movimento:

A Literatura Infantil como estímulo para o desenvolvimento do movimento e da Inteligência Emocional na disciplina de Expressão Criativa e Técnica de Dança Contemporânea com alunos do 1º ano da Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha no ano letivo de 2023/2024

Joana Filipa da Costa Domingos

Orientadora:

Professora Doutora Ana Silva Marques

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

julho de 2024



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

Emoções em Movimento:

A Literatura Infantil como estímulo para o desenvolvimento do movimento e da Inteligência Emocional na disciplina de Expressão Criativa e Técnica de Dança Contemporânea com alunos do 1º ano da Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha no ano letivo de 2023/2024

Joana Filipa da Costa Domingos

Orientadora:

Professora Doutora Ana Silva Marques

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

julho de 2024

Dedicatória

A 23 de Setembro de 1997 nasci eu e tinha a meu lado a estrela mais bonita do universo. Era uma estrela que brilhava tanto. Ela emanava amor. Foi essa estrela que me cuidou ao longo destes quase 27 anos de vida. Esteve sempre a meu lado. Está sempre ao meu lado.

A sua vida não foi fácil, foram várias as vezes em que a vida a tentou fazer brilhar um pouquinho menos. Mas, o brilho dela é especial, ele volta sempre. E que brilho! Ele aquece-me quando tenho frio, ele aconchega-me quando tenho medo. Ele anima-me quando estou triste. Ele guia-me quando estou perdida. Ele preenche-me quando estou vazia. Foi ele que me deu vida e continua a dar.

Este ano a estrela passou pelo maior desafio da sua vida, tentaram roubar-lhe o brilho de vez. Invadiram o seu corpo, adoeceram-no, tiraram-lhe a energia e a força. Pensavam eles! Porque esta estrela não desistiu. E eu também não. E nós também não. De mãos dadas fizemos força, muita força. Pedimos o desejo mais importante das nossas vidas – que a nossa estrela voltasse a brilhar ainda mais forte. Foram meses a desejá-lo todas as noites, todos os dias. E ouviram-nos. A nossa estrela voltou a brilhar. E brilha ainda mais forte.

Eu sabia. Eu sabia que o brilho da minha estrela era especial, ele volta sempre. É a estrela mais forte do universo e continua a emanar amor. O amor mais importante da vida – o amor de mãe.

A ti mãe, obrigada! Obrigada por continuares a brilhar tanto por mim e por nós. Obrigada por partilhares comigo todo esse brilho e amor que me faz seguir caminho. E é por isso que aqui estou, a escrever para ti e a dedicar-te este trabalho, este mestrado. Sem ti era impossível.

Juntos, sempre!

OBRIGADA!

Agradecimentos

É com um coração cheio de gratidão que escrevo estas palavras, expressando a minha profunda apreciação a todos os que fizeram parte desta jornada.

Primeiramente, agradeço a todos os alunos que passaram por mim ao longo desta, ainda curta, carreira como professora de dança, e que, com a sua presença e participação, me ensinaram tanto ou até mais do que eu lhes ensinei. Aos que este ano se abriram para falar de emoções e aceitaram ser as minhas cobaias em inúmeros exercícios sobre este tema tão essencial, o meu sincero obrigada. Não apenas contribuíram para a minha prática profissional, mas também trouxeram alegria e convicção ao meu trabalho, reafirmando que este é realmente o meu caminho.

Agradeço às coordenadoras, diretoras e professoras da Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha, Isabel Barreto, Ana Sofia Castanhinha, Joana Sousa e Marta Baptista pelo carinhoso acolhimento na vossa instituição, pela abertura ao tema e pela orientação e adaptação ao longo do estágio.

Um agradecimento especial à minha orientadora Ana Silva Marques, sempre disponível para mim e cujo apoio e orientação foram cruciais para o sucesso deste estágio e relatório. Demonstrou para comigo uma compreensão e carinho muito importante ao longo do processo.

Aos meus colegas de mestrado, em especial à Mariana Pereira, Maria Inês Mendes e Maria Borges, sou profundamente grata pelo companheirismo, ajuda e partilha durante todo o mestrado. Foram as pessoas que mais me compreenderam ao longo deste processo, partilhando das mesmas emoções. A vossa colaboração e amizade foram fundamentais para enfrentar os desafios e celebrar as conquistas.

À Paula Lopes, Inês Alves e Igor Rodrigues, mesmo sem conhecimento profundo sobre dança, agradeço sinceramente pelo encorajamento constante. A vossa motivação e apoio foram indispensáveis para o sucesso deste estágio, do relatório e do mestrado, principalmente nos momentos em que eu mais precisei.

Um agradecimento especial à minha psicóloga Susana Pingo, que me acompanhou com um trabalho incrível, ajudando-me a tornar mais forte, confiante e ciente dos meus sonhos e limites. A sua orientação e as sugestões de autores para minha investigação foram de grande valor para o desenvolvimento deste estágio e relatório.

Diogo Pinto, a minha gratidão é imensa pelo teu companheirismo inabalável e pela paciência em lidar com todas as fases deste processo, desde os momentos de grande entusiasmo até os períodos de dúvida e incerteza. O teu apoio foi essencial para a minha perseverança.

À minha irmã Daniela Sousa e ao meu irmão Francisco Domingos, agradeço por serem exemplos vivos de resiliência, persistência e realização de sonhos. A força e união que mostramos uns aos outros, mesmo diante das barreiras da vida, são uma fonte contínua de inspiração para mim.

Por fim, já dediquei este mestrado e este relatório à minha mãe, contudo as palavras nunca serão suficientes para expressar o quanto sou grata pelo amor imenso e incondicional que sempre tiveste por mim e pelos meus irmãos. A tua presença e apoio inabalável foram a base para todas as minhas conquistas.

A todos vocês, o meu mais sincero agradecimento.

Com gratidão,
Joana Domingos

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança de Lisboa com o objetivo de obtenção do grau de mestre. O estágio decorreu na Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha, uma instituição de Ensino Artístico Especializado, durante o ano letivo de 2023/2024.

Motivada por um interesse crescente pelas emoções, tanto a nível pessoal como profissional, a aluna estagiária procurou explorar a aplicação da Inteligência Emocional no contexto do ensino da dança. O principal objetivo foi estimular a Inteligência Emocional dos alunos, promovendo a criatividade, a expressão corporal e o aperfeiçoamento da aprendizagem nas disciplinas de Técnica de Dança Contemporânea e Expressão Criativa. A intervenção pedagógica centrou-se no desenvolvimento desta competência das alunas de uma turma do 1º ano do Ensino Artístico Especializado, nas disciplinas de Expressão Criativa e Técnica de Dança Contemporânea. Para tal, utilizou-se a Literatura Infantil como recurso pedagógico, visando explorar e fomentar as competências socioemocionais e analisar o seu impacto no processo de aprendizagem da dança.

Partindo da premissa de que a dança é uma forma de expressão emocional, permitindo às crianças comunicar sentimentos através do movimento, e com base na ideia de que o trabalho sobre as emoções pode ser uma ferramenta essencial para o desenvolvimento técnico e artístico, no estágio adotou-se uma abordagem de investigação-ação. Esta incluiu a utilização de tabelas de observação, questionários, registos fotográficos, vídeos e gravações de áudio, com o objetivo de documentar e analisar de forma abrangente as atividades realizadas.

Os resultados desta investigação apontam para a importância de uma abordagem integrada no ensino da dança, que considere tanto o desenvolvimento técnico quanto emocional. O objetivo final é oferecer uma base para reflexão sobre o ensino artístico, propondo sugestões construtivas para futuras intervenções educativas.

Palavras-chave: inteligência emocional, expressão criativa, técnica de dança contemporânea, literatura infantil, emoções.

Abstract

The present internship report was prepared as part of the Master's Degree in Dance Education at the Lisbon Superior School of Dance, with the aim of obtaining the master's degree. The internship took place at the Vocational Dance School of Caldas da Rainha, a specialized artistic education institution, during the 2023/2024 academic year.

Motivated by a growing interest in emotions, both on a personal and professional level, the student intern sought to explore the application of Emotional Intelligence in the context of dance education. The main objective was to stimulate the Emotional Intelligence of the students, promoting creativity, body expression, and the enhancement of learning in the subjects of Contemporary Dance Technique and Creative Expression. The pedagogical intervention focused on developing this competence in a group of first-year students of specialized artistic education, in the disciplines of Creative Expression and Contemporary Dance Technique. To this end, children's literature was used as a pedagogical resource, aiming to explore and foster socio-emotional skills and to analyze their impact on the dance learning process.

Based on the premise that dance is a form of emotional expression, allowing children to communicate feelings through movement, and on the idea that working on emotions can be an essential tool for technical and artistic development, an action-research approach was adopted during the internship. This included the use of observation tables, questionnaires, photographic records, videos, and audio recordings to comprehensively document and analyze the activities carried out.

The results of this research point to the importance of an integrated approach to dance education, considering both technical and emotional development. The ultimate goal is to provide a basis for reflection on artistic education, proposing constructive suggestions for future educational interventions.

Keywords: emotional intelligence, creative expression, contemporary dance technique, children's literature, emotions.

Lista de siglas:

DC – Dança Criativa

EAE – Ensino Artístico Especializado

EC – Expressão Criativa

ESD – Escola Superior de Dança

EVDCR – Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha

MED – Mestrado em Ensino de Dança

TDC – Técnica de Dança Contemporânea

SDQ – Questionário de Capacidades e Dificuldades’, na sigla em inglês de ‘Strengths and Difficulties Questionnaire’

POMS - Perfil de Estados de Humor, na sigla em inglês de Profile of Mood States

EB – Ensino Básico

Índice

Dedicatória.....	2
Agradecimentos	3
Resumo	5
Abreviaturas, siglas e acrónimos	7
Introdução.....	10
Secção I – Enquadramento Geral	12
Caraterização da instituição de acolhimento.....	12
Caraterização da população e outros intervenientes	13
Descrição dos recursos físicos e humanos da escola cooperante.....	16
Identificação do assunto e dos objetivos gerais e específicos	17
Descrição do plano de ação.....	18
1ª fase: Observação Estruturada – 8 horas	19
2ª fase: Lecionação Acompanhada – 8 horas	20
3ª fase: Lecionação Autónoma – 40 horas	20
4ª fase: Participação em outras atividades – 4 horas	22
Secção II – Enquadramento teórico.....	23
As emoções	23
A Inteligência Emocional	26
Janelas de oportunidade: Como criar crianças emocionalmente inteligentes	29
A dança como ‘ferramenta’ para criar crianças emocionalmente inteligentes	32
A Literatura Infantil e o desenvolvimento da Inteligência Emocional	34
O imaginário infantil	34
A Literatura Infantil	35
Técnicas de Dança	39
Expressão Criativa.....	40
Técnica de Dança Contemporânea.....	44
Secção III – Metodologias de Investigação.....	50
Descrição de métodos e instrumentos utilizados por fase do estágio	52
Observação Estruturada.....	52
Lecionação Acompanhada	55
Lecionação Autónoma.....	57
Participação em outras atividades	59

Secção IV – Estágio: Apresentação e análise dos dados	60
Avaliação das atividades realizadas	60
Observação Estruturada.....	60
Lecionação Acompanhada	64
Lecionação Autónoma.....	68
Participação em outras atividades	72
Interpretação e análise dos resultados.....	73
Secção V – Reflexão final	88
Apêndices	96

Índice de imagens

Figura 1 - Entrada da EVDCR com o logótipo	12
Figura 2 - Entrada do estúdio 1 da EVDCR	16
Figura 3 - Esquema a que Goleman e Cherniss chamam: “Os domínios genéricos da inteligência emocional com as respetivas competências.	27
Figura 4 - Livro O novelo de emoções	38
Figura 5 - Livro Altamente.....	38
Figura 6 - Flor de Laban	43
Figura 7 - Um ciclo de ação-reflexão - Modelo de Whitehead	51
Figura 8 - Exercício sobre o livro O Novelo de Emoções.....	65
Figura 9 - Professora estagiária a distribuir os emojis para o exercício	66
Figura 10 - Alunas a mostrar o emoji que lhes saiu	66
Figura 11 - Alunas no aquecimento da aula de EC	68
Figura 12 - Aluna a ler uma história metafórica e outras atentas a ver e ouvir.....	69
Figura 13 - Exercício sobre a história O Trevo de Três folhas.....	70
Figura 14 - Resultados relativos à categoria Sintomas Emocionais do SDQ.....	74
Figura 15 - Resultados relativos à categoria Problemas de Comportamento do SDQ.....	75
Figura 16 - Resultados relativos à categoria Hiperatividade do SDQ.....	76
Figura 17 - Resultados relativos à categoria Problemas com Colegas do SDQ.....	77
Figura 18 - Resultados relativos à categoria Comportamento Pró-social do SDQ	78
Figura 19 - Resultados relativos ao Total das dificuldades no SDQ.....	79
Figura 20 - Gráfico relativo às respostas à pergunta 6 da secção 3 do questionário	81
Figura 21 - Gráfico relativo às respostas à pergunta 7 da secção 3 do questionário	81
Figura 22 - Gráfico relativo às respostas à pergunta 10 da secção 3 do questionário	82
Figura 23 - Gráfico relativo às respostas à pergunta 13 da secção 3 do questionário	82
Figura 24 - Gráfico relativo às respostas à pergunta 12 da secção 3 do questionário	83
Figura 25 - Gráfico relativo às respostas à pergunta 24 da secção 3 do questionário	83
Figura 26 - Gráfico relativo às respostas à pergunta 8 da secção 4 do questionário	86
Figura 27 - Gráfico relativo às respostas à pergunta 9 da secção 4 do questionário	86

Introdução

No âmbito do Mestrado em Ensino de Dança (MED), da Escola Superior de Dança de Lisboa (ESD), surge este relatório de estágio, com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino de Dança. Considerando que se trata de um mestrado profissionalizante, o estágio foi realizado numa escola de Ensino Artístico Especializado (EAE). Neste caso a escola cooperante foi a Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha (EVDCR), durante o ano letivo de 2023/2024.

Por razões que só a vida conhece, explorar as emoções tornou-se um interesse crescente na minha vida. Ao refletir sobre a minha experiência pessoal, percebi que, embora conhecesse as emoções, ter consciência delas no exato momento em que se manifestam e saber lidar com isso de forma eficaz era, na verdade, um grande desafio. Um desafio muito importante. Desde então, tem sido uma viagem inesquecível e uma descoberta incansável.

Também na minha vida profissional, a importância das emoções tem sido evidente. Com base na minha própria experiência, surgiu um crescente interesse pela Inteligência Emocional e pela forma de abordá-la com os meus alunos através da minha paixão – a dança. Esta oportunidade concretizou-se durante o estágio realizado na EVDCR, onde me propus a estimular a Inteligência Emocional dos alunos do 1º ano, nas disciplinas de Expressão Criativa (EC) e Técnica de Dança Contemporânea (TDC). Para alcançar este objetivo, utilizei a Literatura Infantil como ferramenta pedagógica, com o intuito de compreender o impacto do desenvolvimento da Inteligência Emocional na aprendizagem da dança.

As emoções têm sido objeto de estudo ao longo de muitos anos, com psicólogos, psicanalistas, pedagogos e psicometristas a investigá-las de diversas formas. Entre esses investigadores, Daniel Goleman é amplamente considerado por muitos profissionais como o ‘pai’ da Inteligência Emocional. Por essa razão, vamos apoiar-nos principalmente nos seus contributos, sem deixar de mencionar outros autores que também desempenharam um papel fundamental na compreensão atual da Inteligência Emocional. Esta pode ser definida como a capacidade de reconhecer as emoções no momento em que surgem, lidar com elas de forma eficaz, e ainda reconhecer as emoções nos outros, desenvolvendo a capacidade de os compreender e ajudar – uma habilidade conhecida como empatia (Goleman, 1997).

Considerando que "a dança é um exercício de pura emoção, onde a criança expressa, através dos movimentos e sob a influência do ritmo, o que sente e como sente" (Mallmann & Barreto, 2012, p.7), senti o desejo de trazer a minha experiência profissional e a vontade de aprender continuamente. O meu objetivo foi descobrir de que forma a dança pode ser uma ‘ferramenta’ crucial para ajudar a criar crianças emocionalmente inteligentes.

Para proceder com uma investigação-ação, foram utilizados diversos instrumentos, incluindo tabelas de observação, questionários, tabelas para a avaliação das capacidades emocionais, registos fotográficos, vídeos e gravações de áudio, que foram capturados para documentar e analisar as dinâmicas e a evolução das atividades práticas. A combinação destes instrumentos e das atividades realizadas proporcionou uma abordagem abrangente e detalhada na investigação do impacto da dança na Inteligência Emocional durante este estágio.

Neste relatório, dividido em cinco secções, começarei por apresentar a escola cooperante onde decorreu o estágio, incluindo os seus intervenientes, os objetivos e o plano de desenvolvimento do estágio. Em seguida, será efetuado um enquadramento teórico, apresentando os temas relevantes que fundamentam a temática subjacente à prática pedagógica e o trabalho desenvolvido ao longo do estágio.

Depois, serão apresentadas as metodologias e instrumentos de investigação utilizados, detalhando o seu processo de criação e as inspirações para a sua elaboração. A seguir, serão apresentados e analisados os dados recolhidos, evidenciando o impacto deste estágio nas alunas participantes.

Por fim, será concretizada uma reflexão final sobre todo o processo do estágio e os seus resultados, procurando contribuir para a investigação atual e coerente sobre o tema.

Para manter a confidencialidade e o anonimato das alunas, utilizei um código de letras para identificá-las ao longo do relatório. Esta abordagem assegura que a identidade de cada aluna permaneça protegida, respeitando a sua privacidade.

Embora o estágio tenha sido desenvolvido sob a orientação da Professora Doutora Ana Silva Marques, optei por redigir o relatório na primeira pessoa. Esta escolha reflete a minha perspetiva pessoal e direta sobre o processo e as experiências vividas durante o estágio. A utilização da primeira pessoa permite desta forma uma descrição mais íntima e detalhada das minhas ações, decisões e reflexões.

Secção I – Enquadramento Geral

Caraterização da instituição de acolhimento

Figura 1
Entrada da EVDCR com o logótipo



¹A Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha (EVDCR) foi criada em 2002, em parceria com os Pimpões (Sociedade Recreativa e Desportiva), com o objetivo de expandir a oferta de ensino da dança à comunidade e estabelecer várias colaborações com entidades locais. O ensino especializado na EVDCR ocorre no âmbito do ensino articulado, com protocolos estabelecidos com o Colégio Rainha D. Leonor e o Agrupamento de Escolas Raúl Proença. Inicialmente, a escola ofereceu aulas para Iniciações do 1º Ciclo do Ensino Básico (EB) e cursos livres. Apenas em 2009, com a Reforma do Ensino Artístico em Portugal, a EVDCR iniciou o ensino para o 2º Ciclo do EB (EVDCR, 2024). Os objetivos da escola incluem a formação, sensibilização, divulgação e valorização profissional da dança.

A EVDCR é uma escola muito ativa na comunidade, reconhecida pelo Ministério da Educação, estando em constante articulação com a autarquia e com a comunidade escolar, promovendo inúmeros projetos próprios, como por exemplo o Encontro Regional de Dança que intensifica a interação entre várias escolas de dança do país. Participa também noutros projetos como a Semana da Criança. Dinamiza ainda Masterclasses, workshops e formações na área da dança para alunos, professores e educadores de infância. Neste sentido, a escola tem possibilitado uma formação profissional com variados profissionais de renome como Daniel Cardoso, Carlos Caldas, Paula Lança, Ana Marques, Sofia Santiago, Rui Lopes Graça, Bruno Cochat, entre outros (EVDCR, 2024).

Com vista a alargar territórios de intervenção, valorizar relações culturais e artísticas, “(...) intensificar a cooperação tecnológica, pedagógica e artística (...)” (EVDCR, 2024) e promover a inovação, é uma escola que aposta muito nas suas parcerias. O Protocolo com o Centro Cultural e Congressos das Caldas da Rainha é exemplo deste investimento, através do qual são promovidas diversas atividades pedagógicas e culturais, incluindo apresentações dos trabalhos de composição dos seus alunos, no Dia Mundial da Dança e um programa de originais do Grupo Experimental de Dança. Com o objetivo de formação de novos públicos, a EVDCR

¹ Todas as fotografias apresentadas neste documento foram capturadas pela professora estagiária e pelas professoras titulares das duas disciplinas integradas no estágio.

desenvolve ainda o projeto Dança vai à Escola, promovendo a educação pela Arte, que envolve alunos e agentes educativos e fornece materiais didáticos para uma continuação posterior do trabalho.

Esta escola conta ainda com um importante protocolo com a Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, nomeadamente no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, como escola cooperante para a realização de estágios nas áreas da Composição Coreográfica, Técnica de Dança Contemporânea e Técnica de Dança Clássica.

Um trabalho importante que a EVDCR tem vindo a desenvolver no âmbito da pedagogia é o Encontro de ‘Trocas Pedagógicas’ que vai na sua 9ª edição. Este tem como público-alvo as Escolas de Ensino Artístico Especializado, especialmente as suas direções pedagógicas. É um encontro que promove a troca de experiências, trabalhos e ideias, encontrando divergências e semelhanças entre escolas, estimulando ao pensamento, reflexão e inovação do Ensino Artístico Especializado (EVDCR, 2024).

No 2º ciclo de estudos do EB, nomeadamente no 1º ano do ensino artístico especializado, os alunos da EVDCR têm acesso a 5 aulas de 90 minutos de Técnica de Dança, divididas por 3 aulas de Técnica de Dança Clássica e 2 de Técnica de Dança Contemporânea. Têm ainda 1 aula de 90 minutos de Expressão Criativa e 1 aula de 90 minutos de Música.

Caraterização da população e outros intervenientes

Para a realização deste estágio, selecionei o 2º ciclo de estudos do EB, especificando o 5º ano do ensino regular, equivalente ao 1º ano do Ensino Artístico Especializado (EAE). Na EVDCR, no ano letivo de 2023/2024 existia uma turma deste ano composta por dezasseis raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Destas, 12 alunas pertencem ao Agrupamento de Escolas Raúl Proença e 4 ao Colégio Rainha D. Leonor.

As alunas deste grupo etário encontram-se numa fase crucial do desenvolvimento infantil, caracterizada por progressos notáveis nos domínios cognitivo, psicomotor, psicossocial, emocional e afetivo.

Segundo Tavares et al. (2007), as crianças com 10 e 11 anos encontram-se no período escolar (que compreende crianças dos 6 aos 11-12 anos), por estarem preparadas e disponíveis para a aprendizagem. Para Piaget (citado em Tavares et al., 2007) este período corresponde ao estágio² das operações concretas, em que o “(...) pensamento torna-se menos intuitivo e

² Estádio: “Estrutura interna com características próprias, determinante na evolução humana.”, (Tavares et al., 2007, p.34), mas que não é estanque pois depende do meio e das vivências experienciadas nos outros estádios. Vários autores têm implementado este conceito nas suas teorias, mas com designações diferentes. Erikson chama-lhe de ‘crise’, Piaget e Bruner de ‘estutura’, Vigotsky de ‘zona de proximidade’ e Freud ‘zona erógena’.

egocêntrico e mais lógico, com a capacidade de realizar operações mentais.” (Tavares et al., 2007, p.59). Assim, a criança já é capaz de estabelecer relações causa-efeito, assimilar diferenças e semelhanças entre objetos, compreender a relação entre a parte e o todo, ter noção de tempo, de espaço e de velocidade, realizar operações de classificação e seriação e ainda, de adquirir a conservação do número³. Começam também a demonstrar capacidades emergentes de pensamento abstrato. As melhorias na memória, atenção e raciocínio tornam as alunas mais capazes de lidar com tarefas escolares complexas, exigindo maior concentração e entendimento teórico. Elas aprendem com velocidade e facilidade as matérias escolares e memorizam e repetem muito bem partes de filmes, músicas ou livros (Tavares et al., 2007). Além disso, a metacognição⁴ começa a emergir, permitindo às alunas refletirem sobre o próprio processo de aprendizagem e ajustarem estratégias conforme necessário. Adquirem o ‘jogo do pensamento’, encarando “o pensamento e a aprendizagem como um desafio intelectual, pois começam a compreender que o pensamento envolve a planificação, a procura de uma lógica de ação, a construção de alternativas e a consistência na sua resolução.” (Tavares et al., 2007, p.59).

Relativamente ao desenvolvimento psicomotor, há um aprimoramento das habilidades motoras, desde que não exijam grandes níveis de esforço e abstração. Segundo Tavares et al. (2007) nesta faixa etária, observa-se uma maior coordenação motora, tanto fina, que diz respeito aos movimentos de pequenos músculos, quanto grossa, que se refere aos movimentos de grandes músculos, o que se traduz numa maior precisão e controlo dos movimentos. Esse desenvolvimento é fundamental para a realização de atividades complexas. A combinação de motricidade grossa e fina na dança possibilita uma performance técnica e artisticamente rica, em que os movimentos amplos são executados com segurança e fluidez, enquanto gestos e detalhes mais subtis contribuem para a expressividade e intencionalidade do movimento. O desenvolvimento equilibrado destas capacidades é, portanto, fundamental para qualquer aluno do EAE, que pretende atingir a excelência na arte de dançar.

No campo psicossocial e emocional, as alunas de 10 a 11 anos passam por um período de maior sensibilidade e introspeção, pois “À medida que o mundo social da criança se expande, maior é a perceção de conflitos e de momentos de maior ansiedade.” (Tavares et al., 2007, p.62). O superego dá lugar a questões morais, controlando a libido, através de sentimentos como a vergonha e o pudor (Tavares et al., 2007). Nesta idade, as crianças desenvolvem uma

³ Conservação do número significa que uma criança entende que a quantidade de objetos num conjunto permanece a mesma, independentemente de como os objetos são organizados ou distribuídos no espaço (Tavares et al., 2007)

⁴ A metacognição envolve o conhecimento e a regulação dos próprios processos mentais, permitindo que as pessoas se tornem aprendizes mais autónomos e adaptativos. “O prefixo “meta” significa “sobre” si mesmo. Dessa forma, metacognição é (...) reflexão sobre o próprio pensamento. Considera-se frequentemente que esse termo tenha duas dimensões: conhecimento metacognitivo e regulação metacognitiva.” (Cambridge Assessment International Education, 2020, p.1).

consciência mais acentuada das suas emoções, o que contribui para a aprendizagem da gestão emocional. Este desenvolvimento emocional está diretamente ligado à busca de identidade e ao desejo de aceitação social, elementos centrais nesta fase do desenvolvimento. Em termos afetivos, as relações interpessoais ganham uma nova dimensão. Neste período as crianças estão constantemente num contexto de interação, seja na escola, na família ou noutras atividades que frequentam. Começam a formar amizades mais profundas e seletivas, e a empatia torna-se mais evidente. Segundo Tavares et al. (2007), a influência dos pares é significativamente aumentada, e as crianças procuram ativamente a aprovação dos amigos, o que pode influenciar as suas decisões e comportamentos. O estatuto de cada criança nos seus grupos de pares advém das capacidades de adaptação. Crianças mais entusiasmadas, comunicativas e com mais capacidades desportivas e intelectuais são, por norma, mais populares. Aquelas que são menos participativas e ativas podem ser menos populares, gerando sentimentos de ansiedade e diminuição da autoestima, que se pode arrastar pela vida fora. O lado mais negativo desta fase “(...) é o sentimento de inferioridade e de inadequação por não se sentir segura nas suas capacidades ou por não se sentir reconhecida e confiante quanto ao seu papel social.” (Tavares et al., 2007, p.62). Já o lado mais positivo está na possibilidade de construção de capacidades e métodos que se refletem numa autoimagem positiva e na motivação para a resolução de problemas e novas aprendizagens (Tavares et al., 2007, p.62). O modo como cada criança gere todos estes desafios, depende das diferentes experiências que vivencia, das suas capacidades de resolução e do suporte social que recebe. O vínculo com figuras de autoridade, como professores, também assume um papel crucial, uma vez que estas figuras servem como modelos de comportamento e fontes de segurança emocional. Assim, mostra-se essencial encontrar formas de ensinar as crianças a saber lidar e gerir as suas emoções e a saber lê-las nos outros, construindo também capacidade de empatia.

Em síntese, a fase de desenvolvimento das alunas entre os 10 e 11 anos é marcada por avanços significativos em diversos domínios, que constituem um grande leque de experiências a viver neste estágio e, conseqüentemente, de grandes aprendizagens. Compreender estas dinâmicas é essencial para ajustar as práticas pedagógicas, de modo a promover um ambiente de aprendizagem que seja sensível às necessidades e potencialidades destas alunas, garantindo assim um desenvolvimento integral e equilibrado.

Concluindo, nesta etapa a assimilação de competências emocionais não só enriquece o presente, como também se reflete positivamente ao longo de toda a vida. Além disso, é um momento marcado por grande entusiasmo com todas as formas de aprendizagem, sejam elas emocionais ou motoras, o que torna esta fase uma oportunidade única para promover um

crescimento harmonioso e equilibrado. Foi por estes motivos que escolhi o 1º ano do EAE para realizar o meu estágio, acreditando que posso ter um impacto positivo não só na aprendizagem da dança, mas também na vida pessoal das alunas. Com as crianças de 10 e 11 anos abertas à aprendizagem emocional e cheias de entusiasmo pelas novas descobertas, vejo esta fase como uma oportunidade única para contribuir para o seu desenvolvimento integral, influenciando positivamente tanto o seu crescimento motor e técnico, quanto o emocional.

Descrição dos recursos físicos e humanos da escola cooperante

A escola cooperante é composta por uma equipa dedicada e diversificada, que desempenha papéis fundamentais no funcionamento eficiente e na gestão das atividades diárias. A liderança é assegurada pelas diretoras Isabel Moniz Barreto e Vanda Aguiar, que coordenam as operações gerais da escola, garantindo o cumprimento dos objetivos educacionais e administrativos. As diretoras pedagógicas Isabel Moniz Barreto e Ana Sofia Castanhinha Gonçalves são responsáveis pela organização pedagógica e pela implementação do currículo, atuando como intermediárias entre as professoras e a direção. A Coordenação das Técnicas de Dança e do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea é realizada por Cristina Correia.

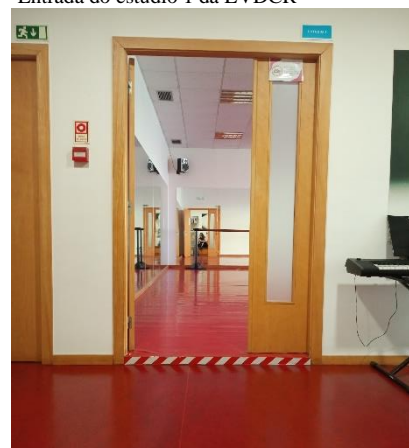
A equipa docente é composta por sete professoras, que se dedicam ao desenvolvimento das competências artísticas e educacionais das alunas. Estas professoras não só conduzem as aulas práticas, como também participam ativamente na planificação curricular, na avaliação e no acompanhamento do progresso dos estudantes.

O corpo de auxiliares desempenha um papel crucial, assegurando a limpeza e a manutenção dos espaços físicos da escola, além de auxiliar na organização dos alunos e na comunicação com os pais. Estes profissionais garantem que o ambiente de aprendizagem se mantenha seguro, limpo e propício ao desenvolvimento das atividades.

A escola está inserida num edifício que pertence aos Pimpões (Sociedade Recreativa e Desportiva), oferecendo uma infraestrutura que, embora limitada em termos de espaço, é adequadamente equipada para as necessidades educacionais e artísticas dos alunos.

O principal recurso físico são os dois estúdios onde as aulas ocorrem. Estes estúdios, embora de tamanhos desiguais e relativamente pequenos para o número de alunas em cada turma, são rotativamente utilizados pelas professoras, que

Figura 2
Entrada do estúdio 1 da EVDCR



revezam as turmas semanalmente para assegurar que todas tenham a oportunidade de usufruir das melhores condições possíveis. Cada estúdio está equipado com colunas de som, barras de apoio e espelhos, que são essenciais para a realização das atividades práticas e artísticas. A escola também dispõe de dois balneários para as alunas se prepararem antes das aulas, permitindo que tenham um espaço adequado para se trocar e organizar. Para o corpo docente, há uma sala de professores que serve de espaço para planificação, reuniões e discussões pedagógicas. Além disso, a escola possui uma sala de arrumos destinada ao armazenamento de materiais e equipamentos, garantindo que tudo esteja organizado e facilmente acessível. Todos os funcionários têm acesso a uma sala de uso comum, que serve tanto para o trabalho administrativo, quanto para o convívio e a realização de refeições, promovendo um ambiente colaborativo e de bem-estar no local de trabalho.

No mesmo edifício, existe uma sala de espetáculos, que atualmente não está em uso. No entanto, a escola tem como objetivo futuro colocar este espaço em condições adequadas para a realização de eventos e espetáculos, o que ampliará significativamente as oportunidades educativas e culturais oferecidas aos alunos.

Além das instalações principais, a escola também utiliza um espaço adicional no Centro Cultural das Caldas da Rainha, onde ocorrem aulas e ensaios. Este espaço suplementar é crucial para acomodar as atividades que não podem ser realizadas nos estúdios principais devido à limitação de espaço.

Após a realização das aulas, os alunos da escola são transportados para as respetivas escolas de ensino regular. Este transporte é facilitado por um autocarro providenciado pela escola em colaboração com a Câmara Municipal das Caldas da Rainha, assegurando que as alunas possam cumprir integralmente o seu horário escolar.

Concluindo, a escola cooperante, embora compacta em termos de infraestrutura, demonstra uma organização eficiente e uma utilização otimizada dos recursos disponíveis, tanto humanos quanto físicos. A rotação dos estúdios, a colaboração entre os diferentes profissionais e o apoio institucional são evidências de um ambiente educacional comprometido com a qualidade e com o desenvolvimento integral dos alunos. O projeto de expansão futura, com a utilização da sala de espetáculos, representa um passo importante para o crescimento da escola e para a ampliação das oportunidades oferecidas à comunidade escolar.

Identificação do assunto e dos objetivos gerais e específicos

A proposta deste estágio teve como objetivo central estimular a Inteligência Emocional dos alunos na disciplina de EC e TDC, utilizando a Literatura Infantil como ferramenta

pedagógica. Esta investigação visa promover o autoconhecimento e o desenvolvimento artístico, elementos essenciais para a formação integral das crianças e para a formação em dança. Através de uma abordagem interdisciplinar, que integra literatura, dança e expressão corporal, procurou-se explorar as emoções e as suas formas de gestão, proporcionando aos alunos um espaço para a reflexão e a criação. Para alcançar o objetivo geral, foram delineados alguns objetivos específicos que orientaram as atividades e os métodos de ensino, que passo a descrever.

Objetivo geral: Estimular a Inteligência Emocional dos alunos da disciplina de Expressão Criativa e de Técnica de Dança Contemporânea, utilizando a Literatura Infantil como ferramenta pedagógica, a fim de promover o autoconhecimento e o desenvolvimento artístico.

Objetivos específicos:

1. Avaliar o nível de Inteligência Emocional do público-alvo, utilizando questionários e testes de avaliação já existentes e adequados a este fim;
2. Aprofundar o conhecimento das emoções e a sua forma de gestão;
3. Integrar livros infantis do Plano Nacional de Leitura sobre as emoções, adequados às idades do público-alvo e aos objetivos do projeto, com vista a desenvolver exercícios de dança criativos.
4. Promover a compreensão dos livros apresentados, incentivando à reflexão sobre as emoções de forma criativa, através da escrita e do movimento.
5. Utilizar a escrita, incentivando as crianças a criarem as suas próprias histórias relacionadas com as emoções, utilizando-as depois como estímulo para o movimento;
6. Desenvolver a expressão emocional, a consciência corporal e a empatia a partir de exercícios criativos, de acordo com os objetivos da disciplina;
7. Facilitar o processo de criação coreográfica, orientando as crianças na composição de uma peça coreográfica final, baseada nas histórias escritas e nos exercícios e movimentos desenvolvidos durante o estágio.
8. Estimular a aprendizagem técnica, interpretativa e expressiva na Técnica de Dança Contemporânea, através da adaptação de exercícios técnicos a diferentes músicas, dinâmicas e emoções.

Descrição do plano de ação

O estágio que realizei teve uma duração total de 60 horas, conforme estipulado pelo regulamento do estágio da ESD. Esse período foi dividido em 8 horas de Observação Estruturada, 8 horas de Lecionação Acompanhada, 40 horas de Lecionação Autónoma e 4 horas

de Participação em outras Atividades. Antes de iniciar o estágio, foi realizada uma reunião com a minha orientadora e com as professoras e coordenadoras da EVDCR. Durante essa reunião, discutimos detalhadamente o meu projeto de estágio e os objetivos a serem alcançados. Após essa discussão, foram apresentadas as opções de horários, respeitando o horário escolar já em vigor. Concordámos que o meu horário de estágio seria às segundas-feiras, com início na aula de EC, das 8h20 às 9h50, seguida pela aula de TDC, das 10h às 11h30. Posteriormente apresentei o meu calendário de estágio, já considerando o horário estabelecido e o plano de ação desta investigação. Este foi alvo de algumas alterações conforme discutido com as professoras titulares e com as atividades que a escola tinha planeadas para a turma, como a aula aberta aos pais e o exame de avaliação. O calendário final pode ser encontrado no apêndice A.

De seguida apresento o plano de ação desta investigação, dividido por fases de estágio, que foi cumprido no horário previsto, iniciando no mês de outubro e finalizando no mês de abril. No apêndice B poderá verificar-se a correspondência entre cada fase do estágio, os instrumentos utilizados e os objetivos a cumprir em cada uma.

1ª fase: Observação Estruturada – 8 horas

A fase de Observação Estruturada foi dividida em duas partes, 4 horas no início do estágio e 4 horas no final do mesmo. Sendo as primeiras 4 horas de observação o início do estágio, fase durante a qual decorreu a minha integração na escola, na turma e foi neste momento que conheci pela primeira vez as alunas e professoras com que trabalhei. Desta forma, comecei por observar as aulas de EC e de TDC e entendi melhor o plano de estudos das disciplinas e o trabalho que a professora titular pretendia realizar com a turma, de forma a aprender mais e melhor sobre a forma de lecionação nestas disciplinas. Foi também o momento em que tive oportunidade para melhor ajustar o projeto aos objetivos das mesmas e dos planos das professoras e da escola.

Num primeiro contacto com a EVDCR, estava previsto tentar falar com os psicólogos das escolas em que as alunas estão inseridas, com o intuito de entender se estes estariam dispostos a aplicar um teste de Inteligência Emocional às alunas. No entanto, ao discutir esta possibilidade com as professoras coordenadoras, tornou-se evidente que esse contacto seria difícil de estabelecer, devido à reduzida disponibilidade dos psicólogos. Assim, para realizar um diagnóstico da turma e identificar as forças e fraquezas das alunas no que se refere às suas emoções e à gestão das mesmas, recorri a um teste de Inteligência Emocional já existente, denominado Questionário das Capacidades e Dificuldades (SDQ), que abordarei mais à frente. Os testes foram preenchidos através da observação do comportamento das alunas em aula, com

o objetivo de identificar de que modo lidavam com as emoções durante as aulas e em exercícios específicos. Além disso, procurei perceber como geriam as relações entre si. Todos os dados foram registados em tabelas de observação e usados como base para o preenchimento dos questionários de avaliação da Inteligência Emocional. No apêndice C encontra-se um exemplo de um Teste da Inteligência Emocional (SDQ) preenchido.

Nas últimas 4 horas de observação, que decorreram no final do estágio, após a Lecionação Autónoma, voltei a avaliar o nível de Inteligência Emocional das alunas, utilizando os Testes de avaliação da Inteligência Emocional, preenchidos por mim. Assim, tive a oportunidade de comparar com os resultados dos primeiros testes e verificar se, efetivamente, houve uma melhoria no nível de Inteligência Emocional das alunas. Assim, foi possível avaliar o impacto que a dança e o movimento tiveram no desenvolvimento da Inteligência Emocional desta turma. Apresentarei tal avaliação mais à frente.

2ª fase: Lecionação Acompanhada – 8 horas

Na fase de Lecionação Acompanhada, o objetivo foi partilhar a responsabilidade da lecionação com a professora titular, de modo a aprender com a prática e a observar como os objetivos do meu projeto poderiam ser integrados nas aulas. Durante este período, estive sempre disponível para adaptar os objetivos do projeto aos da disciplina, assim como aos exercícios, temas e conteúdos que a professora já havia trabalhado com as alunas. Essa adaptação foi mútua: tanto eu quanto a professora titular ajustámos as nossas abordagens, utilizando ferramentas do meu projeto para implementar novos exercícios e cumprir as tarefas já em andamento. Nesta fase, houve uma introdução gradual ao tema das emoções, através de reflexões e dinâmicas de grupo, nas quais foi inserido o primeiro livro, *O novelo de emoções*, de forma articulada com as atividades da professora titular.

Nas aulas de TDC, foram trabalhados exercícios que já conheciam do trabalho com a professora titular, adaptados a várias músicas que poderiam evocar diferentes emoções, de forma que as alunas ajustassem os seus movimentos e percebessem as diferenças na tónica muscular e na expressividade de acordo com as emoções sugeridas pelas músicas.

3ª fase: Lecionação Autónoma – 40 horas

Na fase da Lecionação Autónoma, em que já estava com a turma em tempo integral, o objetivo foi continuar o trabalho iniciado na fase anterior. Considerando que os alunos já conheciam as diferentes emoções, como estas se manifestam e em que momentos as sentem, o

foco foi aprofundar a gestão eficaz e positiva dessas emoções, bem como o desenvolvimento da empatia. Para isso, foram introduzidas as histórias metafóricas do segundo livro: *Altamente*.

Nas aulas de EC, continuei com o modelo de aula que aprendi com a professora titular. No início das aulas, por ser a primeira aula do dia, a escola adotava a prática de realizar um aquecimento cardiovascular seguido de exercícios de ativação e treino da força muscular. Em seguida, dava-se continuidade aos exercícios iniciados pela professora titular, nomeadamente os exercícios em diagonal, com movimentos técnicos que sustentavam as atividades seguintes.

Seguiam-se os exercícios de improvisação e expressão criativa, terminando com os exercícios de criação e composição, continuando com as criações que já tinham iniciado com a professora titular, adaptando-os à temática e aos objetivos desta investigação. Ao longo das aulas fui também criando diferentes exercícios de criação, que correspondem aos objetivos deste estágio, em que introduzi as histórias metafóricas do livro *Altamente*, como base e ferramenta pedagógica. No final de cada aula, escrevia uma reflexão sobre a mesma.

Após terminarmos todas as histórias metafóricas do livro, iniciámos os exercícios de escrita, nos quais as alunas foram estimuladas a criar as suas próprias histórias sobre as emoções, com base nas que já tinham ouvido, na sua realidade ou na ficção que desejassem criar. Estas histórias foram escritas no questionário realizado por *google forms*, durante as férias do Natal. Depois de criadas as suas histórias, foi pedido que, a pares, escolhessem uma parte da história ou apenas as palavras que consideravam mais importantes. Em seguida, deveriam criar uma microestrutura coreográfica, a pares, que representasse as escolhas feitas. Foi importante explicar que não era para representar literalmente as palavras escolhidas, mas sim as ideias e emoções nelas contidas. As alunas apresentaram-nas à turma, e esta refletiu em conjunto sobre as emoções que interpretaram de cada uma. Iniciou-se aí o processo da empatia. Essas microestruturas ficaram registadas em vídeo, para serem recuperadas mais tarde. Na aula seguinte, os pares trocaram as suas histórias e tiveram duas opções: dançar a história dos colegas (colocando-se no lugar dele), ou criar uma história de auxílio ao colega através da escrita e do movimento (arranjando uma solução de ajuda). Os resultados foram apresentados à turma, e esta voltou a refletir sobre as emoções uns dos outros e as soluções encontradas (consultar apêndice I para ouvir as soluções encontradas pelas alunas). Registou-se também em vídeo, para ser recuperado mais tarde.

No final desta fase, recorreu-se às microestruturas coreográficas criadas com as histórias e trocas das mesmas, para incentivar a realização de uma macroestrutura. Conversei com as alunas sobre como iríamos organizar as emoções para a criação de uma coreografia. Elas expressaram a ordem das emoções que lhes fazia mais sentido e assim criámos uma ordem das

microestruturas a realizar, pois cada uma dizia respeito a uma emoção, havendo algumas emoções repetidas. Coloquei uma música e os pares foram dançando na ordem estabelecida. Não houve mais tempo para treinar e melhorar esta macroestrutura, ficando este objetivo por cumprir. Isto porque durante o estágio foi necessário uma grande adaptação e mudança do plano e calendário, de forma a cumprir com as atividades previstas pela escola, nomeadamente, a aula aberta aos pais que se realizou em janeiro e o exame de avaliação, realizado em março. Para estas duas atividades eram necessárias determinadas aprendizagens e criações para mostrar tanto aos pais, como depois ao júri do exame. Por isso, adaptei os exercícios e as criações, utilizando o mesmo tema e cumprindo na mesma com os objetivos propostos nesta investigação.

Nas aulas de TDC continuei a utilizar o mesmo método de trabalho iniciado na Lecionação Acompanhada. No entanto, com o objetivo de aprofundar o treino das alunas, adicionei novos exercícios que incorporavam elementos técnicos presentes no plano de estudos desta disciplina na EVDCR. Dessa forma, mantive a prática de utilizar diferentes músicas, associadas a diferentes emoções para os mesmos exercícios, variando as dinâmicas e a qualidade do movimento, procurando diferentes respostas das alunas.

O movimento mais trabalhado ao longo do estágio, e que se revelou um grande desafio tanto para as alunas quanto para mim, foi a espiral. As alunas ainda não tinham realizado este movimento nem discutido sobre ele. No entanto, como o plano de estudos incluía movimentos mais complexos que exigiam o domínio da espiral, como os *sparkles*, iniciei o ensino deste movimento através de vários exercícios, cada um associado a diferentes emoções.

4ª fase: Participação em outras atividades – 4 horas

Durante a fase de Participação em outras atividades, desempenhei um papel ativo em várias situações. Auxiliei as alunas na preparação para o exame, fornecendo suporte adicional e orientações para garantir que estivessem bem preparadas para a realização dos exames em todas as disciplinas. Este envolvimento permitiu-me observar e compreender melhor a integração dos conhecimentos adquiridos durante o estágio.

Adicionalmente, colaborei com a escola ao tirar fotografias que pudessem ser usadas para documentar e promover as atividades da instituição, contribuindo para a visibilidade e o reconhecimento do trabalho realizado pela escola.

Secção II – Enquadramento teórico

As emoções

A raiz da palavra emoção é o verbo latino *motere*, que significa mover. Ao acrescentar o prefixo “e-”, o significado da mesma torna-se ainda mais completo: “mover para”. Esta sua origem sugere, desde logo, que a emoção detém uma tendência inerente para o agir. (Goleman, 1997). Segundo Goleman (1997): “Todas as emoções são, essencialmente, impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida que a evolução instilou em nós.” (p.20).

Goleman (1997) interpreta emoção “(...) como referindo-se a um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação.” (p.302). É inegável que a emoção consiste numa reação química e automática do organismo a determinado estímulo externo ou interno, conduzindo à ação a fim dos indivíduos se adaptarem, motivarem e interagirem no quotidiano. Efetivamente, existem “(...) situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas ao cargo do intelecto.” (Goleman, 1997, p.18).

Mostra-se essencial esclarecer quatro conceitos intrinsecamente interligados, mas distintos e muitas vezes confundidos: emoção, sentimento, estados de espírito e temperamento. A emoção, como referimos anteriormente, é uma reação ou resposta cognitiva e comportamental intensa e imediata, geralmente inconsciente, do cérebro a um estímulo exterior. Ekman (citado por Goleman, 1997) “(...) argumenta que, tecnicamente falando, o pico da emoção é muito breve, dura apenas segundos em vez de minutos, horas ou dias.” (p.305), sendo que as próprias consequências e mudanças fisiológicas demoram apenas frações de segundos a manifestar-se. Apesar de estar intrinsecamente ligado com a emoção, o sentimento é o resultado de uma experiência emocional, isto é, consiste no significado que o cérebro dá à experiência fisiológica que a emoção gerou, precedendo ou ocorrendo em simultâneo com o pensamento. Desta forma, as reações geradas pelas emoções, e o significado que lhes atribuímos, após uma avaliação que considera a predisposição genética e a experiência de vida de cada ser humano, resulta na criação de sentimentos, sendo assim algo mais profundo, deliberado e prolongado do que a emoção, mas menos intenso (Goleman, 1997). Relativamente aos estados de espírito, estes “(...) definem um tom afetivo, mas não determinam da mesma maneira que o pico da emoção pura, o modo como percebemos e agimos.” (Goleman, 1997, p.306). Já o temperamento consiste na predisposição genética do indivíduo para uma determinada área emocional predileta. Jerome Kagan, psicólogo de desenvolvimento da Harvard University, através das suas pesquisas, das suas investigações e do seu trabalho de campo distingue e apresenta quatro tipos

temperamentais: tímido, confiante, alegre e melancólico. Cada um deles dispõe de um padrão diferente relativo à atividade cerebral. Nesse sentido existem “(...) inúmeras diferenças na herança temperamental, todas elas baseadas em diferenças inatas nos circuitos emocionais; seja qual for a emoção, as pessoas podem diferir na facilidade com que ela é desencadeada, no tempo que dura, na intensidade que revela.” (Goleman, 1997, p.229).

O perfil do temperamento tímido faz com que a criança evite o desconhecido, fuja do incerto e sofra muitas vezes de ansiedade (Goleman, 1997). Neste tipo de temperamento, exposto a situações desconhecidas, há um disparar do ritmo cardíaco, sendo que este se mantém elevado durante muito tempo. Elas são muito sensíveis, menos sociais, falam menos e correm “(...) um alto risco de desenvolver problemas relacionados com ansiedade como ataques de pânico, logo no sexto ou sétimo ano escolar.” (Goleman, 1997, p.232). O segundo tipo de temperamento mencionado pelo psicólogo, ou seja, o confiante, caracteriza as crianças como menos assustadiças, naturalmente mais expansivas, socialmente dadas, predispostas a descobrir e explorar novos lugares, bem como a estar e a conhecer novas pessoas (Goleman, 1997). As duas últimas dimensões de temperamento, alegre e melancólico, foram estudadas e exploradas, sobretudo, pelos trabalhos do psicólogo Richard Davidson que afirma que crianças com um temperamento alegre, são mais confiantes, gostam de conviver com outros e sentem prazer no que a vida lhes oferece. Já as melancólicas são mais pessimistas, caracterizando-se por serem crianças que sofrem mais, por se deixarem abater pelas dificuldades e angústias da vida.

Devido à existência de centenas de emoções, e das suas respetivas combinações, variações, mutações e tonalidades, todas elas importantes e significativas, os investigadores continuam a debater-se relativamente à categorização das mesmas e à existência efetiva de emoções primárias. Apesar de não existirem respostas claras, e do debate científico relativo à classificação das emoções continuar nos dias de hoje, Goleman, (1997) considerando as diversas investigações e perspectivas existentes, bem como as descobertas de Darwin⁵ e de Paul Ekman⁶, propõe os “(...) principais candidatos e alguns dos membros das respectivas famílias (...)” (p.302). Apresenta ainda as assinaturas biológicas específicas provocadas pelo desempenho único de cada emoção.

⁵ Darwin foi o pioneiro da universalidade das expressões faciais da emoção, ao detetar que “(...) as forças da evolução tinham gravado esses sinais no nosso sistema nervoso central.” (Goleman, 1995, p.303)

⁶ Descoberta das 4 expressões faciais: o medo, a ira, a tristeza e o prazer. Através da recolha fotográfica Ekman analisou com precisão técnica as expressões faciais, e denotou que os povos reconheciam as emoções básicas relativas às mesmas. Estas foram “(...) reconhecidas por pessoas pertencentes a culturas de todo o mundo, incluindo povos pré-letrados presumivelmente ainda não expostos ao cinema e à televisão (...) como os Flores da Nova Guiné, uma remota tribo de montanhese que vive ainda na Idade da Pedra (...)” (Goleman, 1995, p.303).

Considerando a organização dos diversos pensamentos da comunidade científica, com destaque para a contribuição de Goleman, verifiquei a existência das seguintes emoções principais: ira, tristeza, medo, prazer/bem-estar, amor, surpresa, aversão e vergonha. Organizei ainda o quadro apresentado no apêndice D, que apresenta os membros das famílias (combinações e variações) e as consequências fisiológicas de cada emoção.

Para além das emoções poderem surgir por caminhos diferentes, também a forma como as sentimos, expomos e agimos perante essas mesmas sensações - tendências biológicas para agir - são condicionadas e moldadas pela experiência de vida de cada ser humano e pela cultura em que este está inserido (Goleman, 1997).

Goleman (1997) alerta para uma questão importante e fulcral para a pertinência do tema deste trabalho. As novas realidades e desafios que as civilizações e as sociedades modernas apresentam emergiram tão rápido que a sua lenta evolução não as acompanhou. Efetivamente, a área do cérebro humano responsável pelo processamento e gestão das emoções pouco ou quase nada evoluiu nestes últimos anos. Desta forma, e considerando a história pessoal e o passado ancestral do ser humano, a falta de capacidade de gestão emocional conduz a tendências e acontecimentos, por vezes, trágicos, uma vez que "(...) confrontamos dilemas pós-modernos com o repertório emocional feito à medida das exigências do Pleistoceno." (Goleman, 1997, p. 19).

Apesar desta consciência científica, ainda grande parte da vida emocional do ser humano é, na sua maioria, inconsciente (Freud citado por Goleman, 1997). São inúmeros os sentimentos e as experiências associadas a determinadas emoções que fervilham dentro de cada indivíduo e que não chegam a ultrapassar o limiar da consciência, contudo, podem apresentar um impacto significativo na forma como percebemos, reagimos e agimos. Tal como afirma Goleman (1997) "O início fisiológico de uma emoção ocorre tipicamente antes de a pessoa se aperceber conscientemente do próprio sentimento." (Goleman, 1997, p. 67). Todavia, "À medida que estas agitações emocionais pré-conscientes se vão acumulando, acabam por tornar-se suficientemente fortes para subirem ao nível da consciência, existindo assim dois níveis de emoção: a consciente e a inconsciente. Considerando que estas, por inúmeras vezes, influenciam e ditam o nosso comportamento, mostra-se essencial tentar elevá-las ao nível consciente quando o mesmo não acontece, atribuindo-lhe a relevância necessária para que seja possível reconhecer, conhecer e gerir a mesma da melhor forma possível, falamos então de Inteligência Emocional.

A Inteligência Emocional

⁷Desde Platão que, ter capacidades de gestão emocional é uma virtude. Nesta época, utilizavam a palavra *sophrosyne*, para definir esta gestão, significando “cuidado e inteligência na condução da própria vida; um equilíbrio temperado de sabedoria” (Page DuBois citado por Goleman, 1997, p.68).

Também Aristóteles afirmou que o que se pretende é uma ‘emoção apropriada’, no sentido do equilíbrio. Não se quer suprimir certas emoções, mas sim ter sentimentos e emoções proporcionais às circunstâncias reais. Pois, como vimos anteriormente, todas as emoções têm valor e significado. Goleman (1997) explica que quando as emoções são abafadas, criam “monotonia e distância” (p.68) e quando são intensas, “tornam-se patológicas” (p.68), manifestando-se em depressões, ansiedades, entre outras. Por isso, a chave para o bem-estar emocional é saber controlar as emoções perturbadoras. Resumindo, “Nos cálculos do coração, é a relação entre emoções positivas e negativas que determina o sentimento de bem-estar.” (Goleman, 1997, p.68).

A gestão da vida emocional acontece em tudo o que fazemos. Estamos em constante tentativa de controlar as emoções. Goleman (1997) considera esta gestão uma “habilidade fundamental da vida” (p.69) e os psicanalistas John Bowlby e D.W.Winnicott, dizem ser “(...) uma das mais essenciais de todas as ferramentas psíquicas.” (citado por Goleman, 1997, p.69). A ela chamamos Inteligência Emocional.

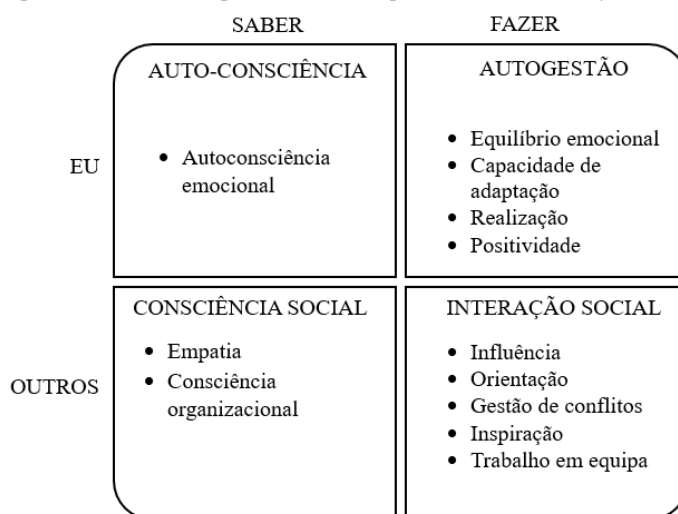
A primeira definição de Inteligência Emocional que podemos encontrar é a de Thorndike (1920 citado por Fernandes, 2020) que a denomina ‘Inteligência Social’, referindo-se à habilidade para compreender os outros e atuar com sensatez nas relações humanas. Em 1983, Gardner (citado por Fernandes, 2020) oferece-nos a sua ideia de ‘Inteligência Interpessoal’ como a capacidade de ler os outros e de ‘Inteligência Intrapessoal’ como a capacidade para nos conhecermos por dentro - o típico ‘Conhece-te a ti mesmo’ de Sócrates que, segundo Goleman (1997), refere-se à pedra angular da Inteligência Emocional: “(...) a consciência dos nossos próprios sentimentos no instante em que eles ocorrem.” (p.58). É em 1990 que Salovey e Mayer introduzem o conceito ‘Inteligência Emocional’ como sendo “(...) um tipo de inteligência social que inclui a capacidade de reconhecer e entender as nossas emoções e as dos outros e usar este conhecimento para conduzir o pensamento e as ações.” (1920 citado por Fernandes, 2020). Salovey ainda distribui esta capacidade por cinco domínios principais: “(...) conhecer as nossas próprias emoções; gerir as emoções; motivarmo-nos a nós

⁷ Neste título serão apresentados vários autores que contribuíram para o estudo e definição de Inteligência Emocional. A biografia dos mesmos encontra-se no apêndice E para consulta.

mesmos; reconhecer as emoções dos outros; gerir relacionamentos.” (Goleman, 1997, p.56). Juntamente com outros psicólogos como Sternberg, reinventaram esta linha de pensamento em termos do que é “(...) necessário para ter êxito na vida.” (Goleman, 1997, p.55), o que revela a importância crucial deste tipo de inteligência. Cinco anos depois, Goleman define Inteligência Emocional como “(...) a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuguue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança.” (Goleman, 1997, p.46). Já em julho de 2024, Goleman e Cherniss, revisitam este conceito e oferecem-nos um esquema completo (fig.3) que resulta de todos estes anos de investigação sobre o tema e integra os quatro domínios da Inteligência Emocional com as respetivas competências.

Figura 3

Esquema a que Goleman e Cherniss chamam: “Os domínios genéricos da inteligência emocional com as respetivas competências. Cada competência da IE depende do domínio subjacente.” (2024, p.53)



Ao nível neuronal, podemos afirmar que ter Inteligência Emocional, significa que “(...) Os circuitos neocorticais estão a acompanhar ativamente a emoção (...)” conseguindo um pouco de controlo e dando à pessoa consciência das suas próprias emoções - competência emocional básica sobre a qual se constroem outras. (Goleman, 1997, p.59). A isto, Goleman denomina de autoconsciência, em que a mente reflete, observa e investiga as próprias experiências, incluindo as emoções. É “(...) sabermos o que sentimos no momento em que as emoções se agitam dentro de nós.” (Goleman, 1997, p.63). Contudo, esta mantém-se neutra a todas as emoções, de forma a manter ativa a autorreflexão. Ela é fundamental para o passo seguinte da Inteligência Emocional - regular as emoções (autogestão). A falta de consciência dos nossos sentimentos pode ser ruínoza, sobretudo quando precisamos de tomar decisões importantes na vida. Assim

sendo, esta aptidão emocional determina o modo pior ou melhor como faremos uso de outras capacidades que temos, incluindo o intelecto puro (Goleman, 1997).

Todos nós temos simultaneamente inteligência cognitiva e Inteligência Emocional, contudo é a Inteligência Emocional a que mais contribui para as competências que nos tornam verdadeiramente humanos. Goleman (1997) afirma mesmo que “(...) os dados existentes sugerem que pode ser uma influência tão poderosa e por vezes ainda mais poderosa que o QI.” (p.46). Embora se saiba que existe uma relação geral entre o nível socioeconómico e o QI, são as capacidades desenvolvidas ao longo da infância, como lidar com frustrações, controlar emoções e relacionar-se com os outros, que mais impacto têm no nível de vida e satisfação dos indivíduos (Goleman, 1997). Também Gottman e DeClaire (1997) corroboram esta ideia, afirmando que: “Os investigadores descobriram que a consciência emocional e a capacidade de lidar com os sentimentos são muito mais determinantes que o QI para o sucesso e a felicidade em todas as fases da vida, inclusivamente nas relações familiares.” (Gottman & DeClaire, 1997, p.16).

Goleman (1997), faz referência a inúmeras provas que testemunham que as pessoas emocionalmente inteligentes têm várias vantagens em todos os domínios da vida. E como o próprio diz, “(...) a vida emocional é mais rica para aqueles que reparam mais.” (p.62). Acrescenta que as pessoas que encontram o estado ótimo⁸ são mais criativas e capazes de encontrar soluções novas e mais úteis, produzindo trabalho de maior qualidade. Atingir esse estado depende do estado emocional. Os autores afirmam que quando estamos no nosso melhor estado emocional conseguimos exibir melhor os nossos talentos, explicando que: “As zonas do cérebro que nos permitem usar em pleno os nossos talentos florescem quando conseguimos controlar as nossas emoções perturbadoras e manter o empenho elevado.” (Goleman & Cherniss, 2024, p.17).

No que se refere às crianças, Gottman e DeClaire (1997), definem Inteligência Emocional como a capacidade de controlar os impulsos, de se motivarem a si mesmas e encontrarem o prazer, de aprender a ler os sinais em si e nas outras pessoas e a lidar com os altos e baixos da vida. Mas para as crianças serem capazes de o fazer, tem de haver adultos emocionalmente inteligentes e disponíveis para os ajudar e educar.

⁸ O estado ótimo é um “(...) estado de espírito que facilita o que f[a]zemos e em que nos sentimos preparados para enfrentar quaisquer desafios que se nos apresent[em] (...)”. (Goleman & Cherniss, 2024, p.17). É um “(...) estado de espírito tão positivo que adoramos a própria ação de fazer aquilo em que estamos envolvidos (...)” (Goleman e Cherniss, 2024, p. 25).

Janelas de oportunidade: Como criar crianças emocionalmente inteligentes

“(…) o objetivo último de educar crianças não pode ser reduzido a criar crianças obedientes e cumpridoras.” (Gottman & DeClaire, 1997, p.12).

O que queremos que as crianças de hoje sejam no amanhã? Frequentemente desejamos que as crianças se tornem cidadãos ativos na sociedade, responsáveis, capazes de tomar decisões e lutar pelos seus sonhos e talentos. Que se realizem, tenham prazer pela vida e que tenham boas relações com quem os rodeia (Gottman & DeClaire, 1997). Mas como educar uma criança para este ideal? Goleman responde-nos com a seguinte afirmação: "(...) Uma boa educação implica mais que o intelecto (...). Segundo Gottman e DeClaire, a boa educação requer emoção.” (1997, p.16).

Gottman e DeClaire, são dois autores que, em conjunto, se têm especializado na questão das emoções, da Inteligência Emocional e, sobretudo, na educação das mesmas. São autores de vários estudos sobre este tema, tendo acompanhado inúmeros casais com filhos e ainda crianças e jovens durante alguns anos do seu crescimento. Das suas investigações, surgiram inúmeras conclusões que nos ajudam a entender como educar uma criança emocionalmente inteligente.

Utilizando muitas vezes o termo ‘pais’, nos seus livros e artigos, aquilo que Gottman e DeClaire afirmam relativamente à educação das crianças e jovens, abrange-se também a outro tipo de educadores, como é o caso dos professores. Isto porque, como os próprios afirmam: “Em toda a história da humanidade as crianças sempre fizeram a aprendizagem das competências emocionais e sociais básicas com os pais e os familiares, com os vizinhos, e nos atritos que surgem nas brincadeiras com as outras crianças.” (Gottman & DeClaire, 1997, p.10).

Relativamente à questão «Como educar uma criança emocionalmente inteligente», Gottman e DeClaire (1997), resumem-nos muito bem o que é necessário:

A chave para uma educação de sucesso não se encontra em teorias complexas, em regras de família complicadas, ou em fórmulas rebuscadas de comportamento. Encontra-se sim nos sentimentos mais profundos de amor e de afeto pelos nossos filhos. Demonstra-se na prática, muito simplesmente, através da empatia e da compreensão. A boa educação começa no seu coração e continua numa base do momento-a-momento, envolvendo as crianças nas alturas em que a emoção explode, quando elas se sentem

tristes, irritadas ou assustadas. A base da boa educação é estar presente, de um modo muito especial, nas alturas em que verdadeiramente conta (p.14).

Gottman e DeClaire (1997) defendem que o segredo desse ensino está mesmo na forma como os educadores interagem com as crianças quando as emoções estão à flor da pele. Estes autores referem-se à educação da Inteligência Emocional das crianças com o termo ‘Orientação emocional’. Esta tem como bases essenciais, a comunicação, a empatia, a compreensão, o afeto e a presença. É quando os orientadores oferecem estas bases no seu ensino que a criança aprende verdadeiramente, pois com elas, estão a construir pontes de afeto e lealdade em que a criança se apoiará para aprender e crescer. Além disso, é preciso deixar para trás a questão do mau comportamento e ir mais além. Compreender que um comportamento tem, na maioria das vezes, uma razão emocional associada. É aqui que entra a empatia e a compreensão. Um educador precisa de ser emocionalmente inteligente para perceber a emoção por detrás de um mau comportamento e iniciar uma conversa com a criança. Com isto, não se está a querer dizer que deve deixar de existir regras e limites para o comportamento da mesma, mas sim que a educação deve promover e estimular o bem-estar emocional, a fim de se ter como consequência bons comportamentos.

A partir destes princípios, os mesmos autores oferecem-nos cinco passos para ajudarmos as crianças, precisamente, na altura em que elas passam por momentos emocionais intensos e precisam de uma efetiva Orientação Emocional. Estes passos servem de âncora para as pessoas que as acompanham e educam. São eles: Consciencializar-se da emoção da criança; Reconhecer a emoção como uma oportunidade para a intimidade e para a aprendizagem; Ouvir com empatia e validar os sentimentos da criança; Ajudar a criança a encontrar as palavras certas para classificar a emoção que está a sentir e estabelecer limites enquanto vão procurando definir estratégias para resolver o problema em causa (Gottman & DeClaire, 1997, p.20).

Seja em casa ou nas escolas, estes passos são fundamentais para educar uma criança emocionalmente inteligente. Esta forma que os educadores têm de ajudar as crianças, é um exemplo que elas copiarão e utilizarão quando necessário.

Nas suas pesquisas, Gottman e DeClaire (1997) comprovaram que pais que são orientadores emocionais, têm filhos que se tornam emocionalmente inteligentes e com mais sucesso e alegria na vida. Por outro lado, pais que não o façam deixam as crianças à mercê de consequências cada vez mais graves. Segundo Gottman e DeClaire (1997):

Há provas, por exemplo, que as raparigas que não sabem fazer a distinção entre ansiedade e fome correm um risco maior de desenvolver perturbações alimentares. Por outro lado, as raparigas que sentem dificuldade na infância em controlar os impulsos têm maiores probabilidades de virem a engravidar no final da adolescência. Para os rapazes, a impulsividade nos primeiros anos pode ser augúrio de um risco mais elevado de caírem na delinquência ou na violência. A incapacidade de enfrentar a ansiedade e depressão aumenta em todas as crianças a probabilidade de virem mais tarde a abusar de drogas ou do álcool. (p.10).

Embora tenhamos visto que a inteligência académica associada ao QI pouco determina o rumo, as oportunidades, a prosperidade e a felicidade na vida, as escolas de hoje continuam a priorizá-la, ignorando a Inteligência Emocional. Esta última sim, tem um papel fundamental na forma como cada aluno irá lidar com as vicissitudes da vida, fazendo valer, ou não, o seu nível de QI. Por esta razão, os professores deveriam ser formados para, mais que ensinar a ler, escrever e a contar, ajudar verdadeiramente, os seus alunos a encontrar os talentos e competências naturais, abrindo-lhes caminhos para áreas onde estes sejam mais úteis e os faça sentir mais satisfeitos e competentes. Goleman (1997) defende que: “Ao encorajar a criança a desenvolver toda a gama das capacidades a que um dia recorrerá para ter êxito, ou que muito simplesmente utilizará para se realizar naquilo que fizer, a escola transforma-se numa educação da arte de viver. ” (p.49). E o autor garante-nos que, se nos esforçarmos, as competências sociais podem claramente ser aprendidas e aperfeiçoadas pelas crianças.

Relativamente a sermos seres predispostos pelo temperamento para responder à vida com um determinado registo, tal como nos diz Kangan (citado por Goleman 1997) “(...) nenhuma qualidade humana está para além da possibilidade de mudança.” (Goleman, 1997, p.237). De facto, o ser humano não está apenas limitado pelas suas características hereditárias, há uma gama de possibilidades ao seu dispor, “(...) tal como os geneticistas comportamentais observam, os genes por si só não determinam o comportamento; o meio, especialmente o que experimentamos e aprendemos à medida que vamos crescendo, molda o modo como as predisposições temperamentais se expressam ao longo da vida.” (Goleman, 1997, p.238). Desta forma, a nossa predisposição temperamental, tudo aquilo que sentimos, a forma como lidamos e gerimos as nossas emoções não são um dado inalterável. Uma aprendizagem emocional adequada permite aperfeiçoar as nossas dificuldades e potencializar as nossas qualidades.

Residem, pois, na plasticidade e no amadurecimento do cérebro humano, as janelas cruciais de oportunidade. Definimos assim dois períodos cruciais: o da infância por ser o período de crescimento mais intenso do cérebro do ser humano, fase em que se esculpe o cérebro e em que a experiência e o meio tem um impacto enorme no crescimento do mesmo, devendo-se estimular o desenvolvimento das áreas sensoriais, uma vez que estas amadurecem durante a primeira infância; e o da adolescência, uma vez que “(...) o início da puberdade assinala um dos períodos de poda em toda a extensão do cérebro” (Goleman, 1997, p.240). Nesta fase são as áreas emocionais que amadurecem através do contínuo trabalho do autocontrolo emocional, da compreensão e das respostas construídas.

Desta forma, a criação de hábitos de gestão emocional desde a infância são essenciais. Apesar da possibilidade de autoconhecimento e mudança ser possível ao longo de toda a vida, é nas idades mais novas que as Janelas de oportunidade são enormes, abrangentes e inegavelmente cruciais.

A dança como ‘ferramenta’ para criar crianças emocionalmente inteligentes

A educação das crianças passa por inúmeras atividades possíveis que contribuem para o seu desenvolvimento integral e para o seu bem-estar. Uma delas passa por ser, inevitavelmente, a atividade física. Goleman (1997) constata a sua vantagem, afirmando que: “O exercício parece resultar bem porque altera o estado fisiológico que o estado de espírito provoca (...)” (p.86). Por exemplo, pessoas que se encontram num estado de baixa excitação necessitam de uma atividade física mais vigorosa para levar o corpo a um estado de alta excitação, quebrando o estado emocional que a dominava. O mesmo acontece ao contrário, num estado de alta excitação, o melhor exercício passa pelas técnicas de relaxamento.

De acordo com o Ministério da Educação, no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais, a dança é uma atividade física que promove vários aspetos de uma vida saudável. Defende-se que:

Dançar é humano. É uma atividade mágica, baseada na beleza da energia humana enquanto movimento produzido pelo corpo. Envolve o pensamento, a sensibilidade e o corpo, no seu agir, e explora a natureza do indivíduo, na sua propulsão para saltar, conquistar o ar, no seu impulso para viver. A dança é uma matéria de fluência de vários

aspectos identitários da natureza humana que só através da prática ganham forma visível e vivencial. (Ministério da educação, 2001, p.183).

Esta é uma atividade muito completa que além dos seus benefícios físicos, possibilita uma verdadeira troca de experiências culturais intra e interpessoais. Promove um espírito de comunidade, através de uma educação baseada na empatia, na colaboração e na cooperação, oferecendo oportunidades iguais para todos os que a praticam. O Ministério da Educação, no Currículo Nacional do Ensino Básico, coloca-nos a pensar a dança como uma ferramenta privilegiada que estimula os alunos a descobrir novas formas de se expressar, pensar, compreender, a partir de uma atividade que implica o movimento. Desta forma, a partir desta ferramenta de comunicação não verbal, as crianças têm uma oportunidade de se expressar emocionalmente, encontrando-se consigo, com o seu próprio corpo, com as suas emoções e sentimentos, reconhecendo e partilhando os mesmos medos, tristezas e alegrias com os outros. Barancelli e Pawlowytsch (2016) explicam como isto acontece:

O ato de dançar aciona o despertar do homem, em que emoções até então reprimidas são liberadas de forma involuntárias através de gestos e expressões ritmadas, em que o soar da música desperta conteúdos latentes e reprimidos da alma, mas que estavam registados de forma corpórea, visto que após os exercícios dançantes a sensação de bem-estar é praticamente imediata. É uma renovação da sua energia mental realizada através de uma atividade física que causa prazer. (p.280-281).

Na aula de dança são vários os estímulos a que as crianças são expostas, o que as obriga a ter de tomar várias decisões inteligentes ao longo de toda a aula. Necessitam decidir para onde ir, que movimento utilizar, com que par ficar, a que grupo pertencer, entre outras decisões em que as suas emoções as guiam. É uma maneira de os expor a situações em que aprendem a lidar com novos acontecimentos e encontrar a sua própria autenticidade, encontrando um espaço positivo de partilha. Vai assim, ao encontro do que refere Mallmann e Barreto (2012): “A dança pode ajudar a combater a agressividade. Afinal, canaliza o excesso de energia, desenvolve a iniciativa e a autoexpressão, produz responsabilidade e o trabalho em equipe, (...)” (p.9). Além disso, como vimos com Goleman e Cherniss (2024) anteriormente, ensinar a criança a atingir o seu estado ótimo é potenciar os seus talentos. Os autores ainda referem que, para tal acontecer

é preciso encaminhá-las para um foco unidirecional a que chamam de ‘concentração total’ em que: “Estamos completamente absorvidos na tarefa (...)” (p.25), um dos grandes desafios dos professores e que depende diretamente do estado emocional. Por isso, é essencial que o professor de dança seja capaz de guiar o aluno para esse estado, conseguindo retirar o melhor dele. O aluno levará estas aprendizagens para a sua carreira como bailarino, promovendo a capacidade de passar por audições e espetáculos de forma mais positiva e conseguindo dar sempre o seu melhor.

Além do desenvolvimento emocional intrínseco, os professores de dança podem e devem estimular o conhecimento das emoções e suas consequências fisiológicas, a sua gestão e o reconhecimento das mesmas nos colegas, ou seja, educá-los para a Inteligência Emocional. Através de uma prática específica, e de forma mais concreta, estes profissionais podem desenvolver exercícios que impliquem as emoções, envolvendo vários estímulos, tais como histórias sobre emoções, histórias criadas pelos alunos, jogos, improvisações e criação de estruturas coreográficas que conduzam a uma resolução de problemas, a uma experimentação de movimento e de expressão das emoções através do corpo.

Assim sendo, a dança é uma atividade que contribui para o bem-estar integral das crianças, atuando sobre toda a estrutura bio-psico-socio-motora. É então, uma abordagem fulcral na formação das crianças e na sua educação emocional (Direção Geral da Educação, 2021).

A Literatura Infantil e o desenvolvimento da Inteligência Emocional

Educar é contar histórias. Contar histórias é transformar a vida na brincadeira mais séria da sociedade. A vida envolve perdas e problemas, mas deve ser vivida com optimismo, esperança e alegria. Pais e professores devem dançar a valsa da vida como contadores de histórias (Cury, 2004, p. 132).

O imaginário infantil

O imaginário infantil aporta à imaginação das crianças e define-se como a ação de imaginar, que alimenta a criatividade e que permite à criança reconhecer o que já conhece e conhecer de novo (Mesquita, 2002).

A infância é a altura da vida em que o imaginário tem uma importância crucial para o desenvolvimento das crianças. Segundo Parafita, estas últimas “afirmam a sua personalidade, imaginando.” (2001, p.9). Personalidade essa que é complexa e dominada, nesta fase da vida, por uma índole mitológica das histórias que vão ouvindo e das imagens simbólicas que vão

observando, criando escolhas e construindo sentidos e realidades. Barata-Moura, (2002), num livro que congrega inúmeros autores que participaram no I Congresso Internacional de Literatura Infantil – *Pedagogias do Imaginário*, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, fala-nos do imaginário como um coletivo de ideias que integra uma multiplicidade de elementos, que combina traços de afetividade e de cognição e que nunca advém de um vazio, sendo influenciado pelo que a criança já conhece e viveu no seu passado. Mais ainda, o autor explica que o imaginário “(...) envolve sempre uma transgressão do existente, um “ir além” da re-produção da sua imediata datidade.” (Barata-Moura, 2002, p. 23), ou seja, o imaginário permite que a criança vá além do que ela vê e sente no momento presente, permitindo transcender a realidade e criar novas possibilidades, novas realidades, novas formas de ver o mundo, inspirando-a a transformá-lo. Desta forma, do imaginário vão surgindo estruturas profundas, conscientes e inconscientes “(...) de organização vital de experiências quotidianas, que imprimem o seu cunho na modelação e a enformação de quadros mentais e afetivos de referência.” (Barata-Moura, 2002, p.23). Por isso, o autor assume que a vertente central do imaginário é o seu intrínseco valor crítico, daí afirmar que: “Não se trata de erigir o “imaginário” em objeto de culto; Mas, sim, de o converter em matéria de cultivo.” (Barata-Moura, 2002, p.24).

É aqui que entra o papel da educação. Barata-Moura, (2002), afirma que esta é um processo relacional, aberto e continuado, dando forma à “(...) condução do nosso viver (...)” (p.25). Educar é então uma ótima oportunidade para estimular o imaginário e utilizá-lo como ferramenta de descoberta e construção do mundo e da vida, enriquecendo a vivência do real, preparando os vários aspetos da vida da criança (Barata-Moura, 2002), como por exemplo a aprendizagem das suas competências socioemocionais. O autor defende, por isso, que faz “(...) todo sentido pensar e praticar, ontologicamente, uma pedagogia que incorpore e verifique o “imaginário” (...)” (Barata-Moura, 2002, p.25). Uma das ferramentas que o permite fazer é a Literatura Infantil, reconhecendo-a como parte importante da construção de personalidades saudáveis.

A Literatura Infantil

Cagneti (1996), citado por Weitzel e Santos, (2022), defende que a Literatura Infantil, é, antes demais, literatura, sendo esta uma obra artística que representa o Mundo, o Homem e a Vida, através da palavra. Esta “Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização.” (Cagneti, 1996, citado por Weitzel e Santos, 2022, p.12). Desta forma, ao ouvir uma história as crianças penetram num mundo que desejam alcançar, que

lança questões e soluções, ajudando a clarificar dúvidas, a desfazer medos e a construir identidades (Velooso, 2005). Ao ler ou ouvir histórias, as crianças identificam-se com as personagens, com os seus sentimentos e emoções, partilhando alegrias, tristezas, medos e angústias. Envolvem-se no enredo tornando-se parte da experiência e aprendendo com a mesma. É por isso, a Literatura Infantil, um elemento essencial para o desenvolvimento das crianças, já que, além de estimular a criatividade e o imaginário, também contribui para a consolidação da personalidade, nomeadamente das competências socioemocionais. As crianças percebem que as personagens sentem o mesmo que elas, sentindo-se compreendidas, criando assim um sentimento de naturalidade relativo às emoções, dando-lhes liberdade para se expressarem de forma mais espontânea e sem medo nem vergonha (Mesquita, 2002).

Góes, (2002), defende que as crianças deviam ser sujeitos da sua própria história e assim, criar-se-iam crianças equilibradas, ativas e criativas. Contudo, a autora explica que, na Literatura Infantil e juvenil tradicional, a história era apenas vista como um processo de transmissão de informações morais, sendo a criança mero recetor passivo, que “(...) não era movido por seu sentir, não tinha olhar, não admirava, por não ter sentidos despertos (a memória ativada e acionada), via apenas o que queriam que visse, não o que existe.” (Góes, 2002, p.33). Porém, na conceção atual, esta ideologia começa a ser ultrapassada. Embora muitas vezes, sobretudo nas escolas, ainda não se promova uma leitura ativa por parte dos alunos, já se encontram algumas metodologias e pedagogias que o fazem. Mas Góes, (2002) apela à necessidade de “(...) tornar a criança (ou qualquer leitor) activa/participante/comunicativa.” (p.33). Esta e outros autores consideram esta ideia de Literatura Infantil como um ato revolucionário, visto que tornar um leitor ativo faz dele um co-autor, na medida em que este também doará os seus próprios sentidos à história. Ao ler e relacionar cada texto lido com outros e com as próprias histórias de vida, as crianças conhecem-no melhor, assimilam e dão-lhe significado. Tornam-se, assim, capazes de admirar o texto e tornar-se sujeitos da sua própria história (Góes, 2002). Desta forma, as crianças, desenvolvem a sua capacidade de criar, inventar, comparar, optar, escolher e relacionar. Assim, a leitura está a contribuir para o desenvolvimento global das crianças (Góes, 2002). Maria Góes (2002) explica melhor o ato de ler e a sua influência na aprendizagem e desenvolvimento das crianças:

(...) ler é um debruçar-se, explorando os próprios sentimentos, examinando as próprias reações através da relação que o texto oportuniza. O texto ficcional (literário e artístico) o faz de forma lúdica, possibilitando o aprendizado que as situações do mundo real não

oferecem antes bloqueiam, traumatizam ou subvertem. (...) Ler - tentativa de organização entre convergências e divergências; ler é operar com o heterogéneo e organizar, e saber distinguir, por comparação, o igual e o diferente. (p.33)

Jean, (2002) alerta-nos para o facto de, atualmente, as crianças e adolescentes serem cada vez menos capazes de reconhecer e compreender o próximo, afirmando que a literatura, serve também para, através das vozes de várias personagens, compreender os outros e não tolerar o intolerável, tal como o racismo e a exclusão social. É desta maneira que, a Literatura Infantil contribui para a aprendizagem da empatia, conceito essencial para o desenvolvimento da Inteligência Emocional.

Alguns exemplos de histórias conhecidas de todos nós que alternam entre o real e o imaginário, dando oportunidade às crianças de trabalhar os seus conflitos, angústias, medos, tristezas e alegrias são o conto *João e Maria*, *A Alice no País das Maravilhas* e *O Peter Pan*. Maria Goés (2002), explica que estas histórias, tal como tantas outras, coordenadas com brincadeiras e atividades que trabalham o seu conteúdo, permitem à criança manipular a magia, equilibrar e reparar as suas perdas, dominar os seus medos e concretizar os seus desejos. A autora reflete ainda sobre o papel do professor neste processo de leitura coletiva, referindo que o professor deve ser iluminador do diálogo, chamando-lhe o PG – Professor Guia da Aventura de Ler Vivendo. Este deve estimular a capacidade de associação por analogia “(...) que se distancia da habitual contiguidade predominante na visão cultural ocidental. A Inter-ação analógica é muito mais produtiva que a processada por contiguidade.” (Góes, 2002, p.34). Assim sendo, o diálogo e as atividades após uma leitura coletiva deverão estimular a transferência de informação ou significado do que se ouviu para a vida e história real dos sujeitos. Por último, esta autora conclui dizendo que o mais importante de tudo é a ‘Educação para a sensibilidade’, que diz ser tão essencial quanto o ar que respiramos. É a sensibilidade que determinará a reação perante a arte, seja ela em que forma for. “Esse objeto nos toca, provoca, choca: somos tomados por forte sensação, brota a emoção. Emoção que leva ou não às lágrimas, ao riso, ao sonho, a alegria, a harmonia, ao desespero, à revolta, a paixão (Góes, 2002, p.37).

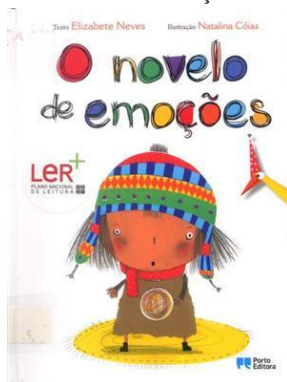
Concluindo, face aos novos desafios contemporâneos e às mudanças em progresso na educação, vários autores procuram que, a par da aquisição de esquemas mentais, do cultivo da linguagem e da implementação de experiências estéticas e éticas, se estimule cada vez mais a imaginação criadora das crianças, através da Literatura Infantil, afirmando que esta é um dos

pilares essenciais da pedagogia do imaginário (Parafita,2002). Jean, (2002) acrescenta a dimensão ‘corpo’ à literatura, afirmando que esta é uma forma de implicar o próprio corpo, explicando que poesia, canto e dança são vizinhas e que, através de caminhos que os cruzem o imaginário infantil (e o do Homem) ganha corpo, tornando-se real. Góes, (2002), também nos fala da relação arte e realidade, acrescentando-lhe a emoção, dizendo que: “A arte nasce da realidade, desprende-se da realidade e renasce na realidade. Só a existência subjetiva da emoção prova a existência objetiva da obra de arte.” (Saraiva, citado em Góes, 2002, p.37).

Por isso, tanto a literatura quanto a dança têm o poder de evocar emoções em quem lê e assiste. Será, então, possível e benéfico cruzar esses caminhos e utilizá-los para educar para a sensibilidade? Analisando o que foi apresentado até aqui, a resposta parece ser afirmativa.

Neste estágio utilizei então a Literatura Infantil como ferramenta pedagógica e selecionei dois livros que fazem parte do Plano Nacional de Leitura, recomendados para crianças dos 10 aos 12 anos. São eles *O novelo de emoções*, de Elizabete Neves e *Altamente*, de Margarida Fonseca Santos.

Figura 4
Livro *O novelo de emoções*



O Novelo de Emoções é um livro que narra a história de uma menina que sente várias emoções, mas não sabe como as expressar. Com a ajuda do seu amigo Sukha, a menina aprende a reconhecer e entender as suas emoções através de novelos imaginários de diferentes cores. Sukha ajuda-a a associar cada cor a uma emoção específica e a compreender a mensagem que cada uma transmite.

Altamente é um livro que se foca no treino mental, explicando como funciona a mente humana e como utilizar a memória, a motivação, a concentração, a atenção, o relaxamento, as palavras e as emoções para enfrentar os desafios diários. Na parte final do livro, a autora apresenta histórias metafóricas que serão utilizadas como orientação neste trabalho.

Segundo as histórias metafóricas partem de expressões idiomáticas, com bichos e que ajudam os leitores e ouvintes a entrar nos estados de consciência que pretendem. Elas têm as seguintes características, importantes ao seu sucesso:

- Não têm apenas uma única interpretação, mas sim várias, dependendo do leitor;

Figura 5
Livro *Altamente*



- Usam animais, para que quem ouve se distancie do problema em foco, ficando mais receptivo para mudar ao ouvir;
- Tratam de assuntos que atordoam o nosso dia a dia (fazer de um problema um bicho de sete cabeças, ter borboletas no estômago, criar macaquinhos no sótão, etc.);
- Não obrigam a uma visão normalizada, permitindo várias visões no inconsciente de cada um;
- Não devem, ao acabar de ouvir ou ler, ser logo analisadas, pois isso estragaria o impacto que a metáfora tem no inconsciente;
- Provocam que o ouvinte/leitor se ligue à personagem principal e acompanhe as suas vivências e decisões, fazendo ressonância do processo dentro de si.

(Santos, 2016, p.6)

Também a autora deste livro reforça a importância e o impacto da literatura nas crianças contando uma das suas experiências:

Ouvir uma história (bem contada!) é uma das formas mais rápidas e potentes de relaxar. E, como sabemos, o inconsciente vai trabalhar em paralelo, ouvindo, registando. Lembro-me de que, uma vez, fui convidada a contar uma história na turma do meu filho mais velho. Era uma turma terrível... Contei, contei, eles ficaram serenos, sorridentes, e a professora relatou que o dia foi muito mais produtivo depois daquele momento. À noite, veio o outro lado do resultado: «Mãe, foi tão bom que até ouvimos o ponteiro dos segundos!» Vale mesmo a pena investir nas histórias que se contam!

(Santos, M., 2016, p.103)

Técnicas de Dança

Dançar é humano. É uma atividade mágica, baseada na beleza da energia humana, enquanto movimento produzido pelo corpo. Envolve o pensamento, a sensibilidade e o

corpo, no seu agir, e explora a natureza do indivíduo, na sua propulsão para saltar, conquistar o ar, no seu impulso para viver. A dança é uma matéria de confluência de vários aspetos identitários da natureza humana que só através da prática ganham forma visível e vivencial. (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2012, p.183)

São vários os estilos de dança que se podem aprender e inúmeras as formas de ensinar a dançar. No entanto, o significado de técnica em dança é só um: treinar o corpo para um propósito, transformando-o num instrumento de precisão, eficiente e eficaz, que cumpra a sua missão de interação com o público (Batalha, 2004). Este corpo, segundo Valéry (1921), citado por Batalha, (2004) pode ser dividido em fisicalidade e corporeidade. A primeira incorpora movimentos espontâneos e expressivos e a segunda movimentos organizados e com o propósito comunicativo. A dança vive da relação entre estes dois corpos. Depois, em cada estilo e disciplina desenvolve-se uma linguagem e uma codificação personalizada e específica, que modela os corpos dos bailarinos. Ao corpo modelado pelas técnicas chama-se de corpo especializado (Valéry, 1921, citado por Batalha, 2004). Batalha, (2004) refere que o prazer de dançar e ver dançar está na surpresa do espetáculo do corpo e é isso que distingue a dança de outras atividades motoras. Ela desperta e provoca “(...) o imaginário de outrem através dos seus desempenhos motores espetaculares.” (Batalha, 2004, p.192). Graça, (2018), explica que o treino da técnica se baseia na complexificação e especialização de “(...) competências motoras genéricas, como o controlo muscular, a força, a coordenação, a elasticidade, o equilíbrio, a agilidade e a velocidade (...)” (Graça, 2018, p.24) que, a par da aquisição de competências musicais, espaciais, cognitivas e interpretativas, tornarem o corpo num objeto técnico, sendo este o instrumento da dança.

Este estágio decorreu nas disciplinas de EC e de TDC, tentando encontrar o equilíbrio entre a fisicalidade e a corporeidade, contribuindo para a construção de um corpo técnico e expressivo, que é aquilo que procuram os alunos do Ensino Artístico Especializado, com vista a um futuro de sucesso no mundo da dança.

Expressão Criativa

Dança Criativa (DC), que no contexto de Ensino Artístico Especializado se denomina Expressão Criativa (EC), é uma disciplina em que o movimento é utilizado como forma de expressão pessoal. É estimulado nos alunos a exploração e descoberta do seu próprio

movimento “(...) com a finalidade de transmitir algo, desenvolvendo, assim, uma linguagem corporal com características expressivas e criativas, (...) em que as crianças criam os seus próprios gestos, movimentos e composições dançadas.” (Leandro, Monteiro, & Melo, 2018, p. 17). Por isso, na ótica de Valéry (1921, citado por Batalha, 2004), nesta disciplina o corpo responde mais à fisicalidade. O movimento, nesta disciplina, é tratado como um meio para explorar, expressar, comunicar, compreender e integrar ideias, conceitos, sentimentos e emoções (Leandro, Monteiro, & Melo, 2018). As mesmas autoras dividem a experiência da dança criativa como o movimento do fazer (dançar), o do criar (inventar) e o do sentir (observar). Claro que estão sempre inerentes as aprendizagens técnicas já desenvolvidas e as experiências anteriores sobre a imaginação, a criatividade e o sentimento. Continuando estas a ser estimuladas durante estas aulas.

A DC envolve diferentes domínios que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, são eles, o corporal, o cognitivo, o criativo, o artístico e o social (Leandro, Monteiro, & Melo, 2018). Corporal porque a criança explora e descobre o seu corpo e a sua infinitude de movimentos, desenvolvendo as várias habilidades motoras, tornando-se estas ferramentas de expressão e criando o repertório motor de cada aluno. No domínio cognitivo e criativo, a dança criativa estimula a criança a transmitir e comunicar ideias através do movimento, recrutando as suas aptidões cognitivas na resolução de situações e problemas, como a criação de uma coreografia, tornando-a capaz de tomar decisões, observar, analisar, imaginar e dar sugestões. As ideias de movimentos que a criança cria estão ligados a significados e intenções. Desenvolve então o seu pensamento crítico. Ao nível social, sendo a dança criativa uma disciplina que permite e estimula a interação com os outros, através de exercícios a pares e em grupos, criando e pensando em conjunto movimentos e coreografias (Leandro, Monteiro, & Melo, 2018), as crianças aprendem a interagir, a respeitar e a empatizar com os outros, tanto na dança como na vida. Concluindo, Leandro, Monteiro, e Melo, (2018), afirmam que: “A dança criativa organiza-se num ciclo de percepção/ação, contribuindo para o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, sendo uma componente essencial do desenvolvimento corporal, cognitivo/emocional, criativo/artístico e social.” (p. 17).

Os exercícios de dança criativa desenvolvem-se a partir do quadro conceptual de Rudolf Laban que integra os vários elementos da dança (Leandro, Monteiro, & Melo, 2018). Nascido em território austro-húngaro em 1879, Rudolf Laban formou-se em arquitetura, interessando-se especialmente pelo estudo das relações entre o corpo e o espaço, o que o levou a tornar-se bailarino, coreógrafo e educador, tendo mais tarde sido considerado o pai da dança moderna, na Europa. Este considerava que o movimento humano inicia no dia a dia, na vida social e

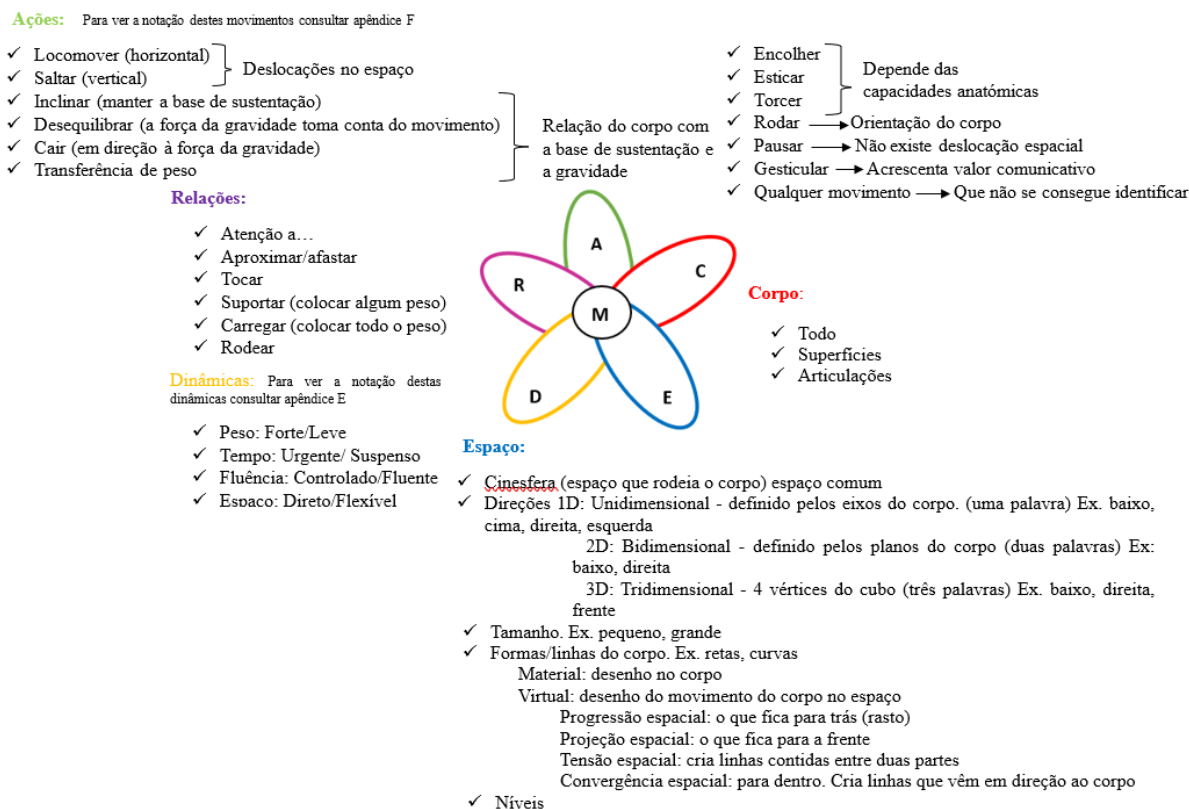
profissional. E houve uma grande mudança na forma de viver no período pós-guerra, alterando a indústria, o consumo e as cidades. A indústria tornou-se massiva, repetitiva e rápida, o consumo uma necessidade e as cidades cada vez maiores. Consequentemente, cada vez há menos espaço e tempo para o corpo e para a sua expressão individual. Assim, Laban preocupou-se em construir o seu método consoante as necessidades do mundo moderno que está limitado pelo espaço, regras e padrões de movimento. Contudo, são as experiências das relações entre o corpo e o mundo que formam o repertório de movimento de cada indivíduo. Por isso, Laban considera essencial o movimento natural e a sua espontaneidade e riqueza, no desenvolvimento do seu método - Análise do Movimento Laban (AML)⁹ (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2016), dedicando então a sua vida ao estudo e sistematização da linguagem do movimento nas suas diversas vertentes: criação, notação, avaliação e educação. Este método tem como base três camadas: a Choreutics que significa o estudo do movimento no espaço, a Eukinetics que estuda a qualidade do movimento e dinâmicas de esforço e a Labanotation que é um método de notação do movimento (Marques, 2023). O método de Laban não tem como finalidade, apenas, a dança como performance, mas também detém objetivos terapêuticos, comunitários, sociais e educacionais (Marques, 2023).

No que se refere à educação, Laban (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2016) considera que a criança tende a ser irrequieta e é nessa inquietude que se deve educar, ao contrário de se restringir os movimentos. Pois a versatilidade dos movimentos está inteiramente ligada à versatilidade da inteligência. Ou seja, sempre que se limitam os movimentos de uma criança está-se a limitar a expressão da sua inteligência e das suas emoções. Um professor de dança criativa deve, primeiramente, ter em conta a movimentação natural da criança e daí ampliar e enriquecer o seu repertório através dos exercícios. Estes últimos podem e devem ter em conta os fatores do movimento que Laban defende no seu método e que permitem a organização do trabalho na aula de dança. Eles estão esquematizados na figura que se segue, a que chamo de flor de Laban, com base nas aprendizagens do professor Fernando Crespo.

⁹ Originalmente Laban Movement Analysis (LMA)

Figura 6

Flor de Laban – Baseado em F.Crespo (comunicação pessoal, outubro 20, 2023)



Nas aulas de DC utilizamos todos estes fatores como forma de trabalhar e descobrir o movimento dos alunos de forma completa. Mais ainda, através deles é possível trabalhar o lado emocional das crianças, nomeadamente através da dinâmica, que estuda o aumento ou diminuição da energia. A dinâmica: “Es una constante en la vida del ser humano que está presente en cualquier acción, manifestación y emoción del ser humano y un principio fundamental de la materia y de toda forma de arte.” (Gomez, 2013, p.173). Laban considera que o movimento tem qualidade, ou seja, tem diferentes graus de intensidade, tanto no movimento exterior como no interior, sendo este último aquele que provoca o movimento visível (Gomez, 2013). Esse movimento é diferente de pessoa para pessoa, devido às suas diferentes reações psíquicas e a razões sociológicas. Gomez, (2013), afirma que é a dinâmica, na dança, é aquela que permite transmitir sentimentos e emoções, dotando o movimento de significado e intenção, dando expressão ao movimento (Gomez, 2013).

Assim sendo, é nas mudanças e transições entre as ações e dinâmicas, que o corpo vai alterando as suas posições e movendo-se no espaço, compondo assim as sequências de movimento. Concluindo, todas as componentes da Análise do Movimento de Laban juntas, são capazes de formar coreografias completas, com expressão, emoção e significado. Gomez,

(2013) acrescenta que este método permite que as pessoas descubram e libertem os seus sentimentos ao mesmo tempo que desenvolvem o seu movimento.

Na dança criativa, as crianças “(...) criam e manipulam os elementos de movimento [de Laban], num processo de improvisação, estando subjacente a componente expressiva e criativa.” (Leandro, Monteiro, & Melo, 2018, p. 20). Nos vários exercícios de dança e nas suas repetições, os alunos exploram e procuram soluções de movimento expressivas, através de estímulos visuais, auditivos, táteis e cinestésicos (Leandro, Monteiro, & Melo, 2018, p. 20).

É por estas razões que, neste estágio, me baseei na Análise de Movimento de Laban para, primeiramente, estimular a descoberta das emoções dos alunos, a sua integração no movimento natural de cada um e, por último, na criação de micro e macroestruturas do movimento.

Técnica de Dança Contemporânea

A Dança Contemporânea é uma forma de expressão artística que transcende as barreiras convencionais da dança clássica, oferecendo uma plataforma rica para a exploração criativa e a inovação. Este estilo de dança, que surgiu no século XX, destaca-se pela sua abordagem eclética e pela fusão de diversas técnicas, refletindo a complexidade e a diversidade do mundo contemporâneo. Portanto, a Dança Contemporânea é composta de procedimentos provenientes de várias fontes, diferentes artistas, movimentos, abordagens, estilos e técnicas corporais.

Nos inícios do século XIX, **Isadora Duncan** rompeu com as convenções do Ballet, promovendo uma dança mais natural e expressiva. Inspirada na natureza e na arte grega antiga, a sua técnica enfatizava a liberdade de movimento e a expressão emocional. Abriu assim o caminho para a Dança Moderna. Após Isadora Duncan, outros nomes se fizeram marcar na era da Dança Moderna e influenciar a, posterior, Dança Contemporânea. Foram eles: **Rudolf von Laban**, pioneiro na análise do movimento, que falámos anteriormente, realçando a sua influência e importância na educação, tanto na dança criativa como na Dança Contemporânea; **Ruth St.Denis** e **Ted Shawn**, que formaram muitos dos coreógrafos e bailarinos de dança moderna; **Mary Wigman**, pioneira da dança expressionista alemã, ficou conhecida pelas suas danças emotivas, que exploravam temas psicológicos e espirituais, inspirando outros coreógrafos a explorar a expressividade e a emoção no movimento (University of Washington, 2024); **Martha Graham** que, baseada em princípios de *contraction and release*, enfatizou a conexão emocional e a narrativa dramática; **Doris Humphrey**, centrada em princípios de *fall and recovery*, explorou ainda temas abstratos e sociais nas suas obras; **Charles Weidman**, que desenvolveu a sua técnica baseada na gravidade e no peso corporal, explorando movimentos

pendulares, dinâmica do *fall and recovery* e temas sociais, adotando uma narrativa expressiva e humorista, nas suas coreografias. Este último ainda influenciou a geração seguinte de coreógrafos contemporâneos, através da sua exploração da relação entre movimento e emoção; **Kurt Jooss**, fundador do Tanztheater (teatro-dança), combinou elementos da dança e do teatro para criar narrativas dramáticas e emotivas (Folkwang, 2024); **Lester Horton**, desenvolveu a técnica Horton, caracterizada pela sua abordagem fortemente física e anatómica, que incorpora alongamentos amplos e movimentos dinâmicos; **José Limón**, discípulo de Humphrey, desenvolveu a técnica Limón, que enfatiza o uso do peso corporal, o *fall and recovery* e a expressão dramática, e explorou nas suas coreografias temas da condição humana e universais; **Merce Cunningham**, rompeu com as narrativas e técnicas tradicionais, mais estruturadas e codificadas, introduzindo a ideia de que “(...) qualquer movimento pode ser material para a dança;” (José, 2011) e ainda o conceito de independência entre música e dança, utilizando técnicas de aleatoriedade nas suas obras.

Iniciou depois a era da dança pós-moderna em que se destacaram nomes como: **Trisha Brown**, que se focou nos movimentos quotidianos e na ‘improvisação memorizada’, desafiando as noções tradicionais de performance e influenciando as práticas contemporâneas posteriores (Trisha Brown Dance Company, 2024); **Yvonne Rainer**, que rejeitou a teatralidade e o virtuosismo excessivo, influenciando a pós-modernidade com a sua abordagem minimalista e experimental; **Steve Paxton**, fundador da técnica Contact Improvisation, trouxe uma nova dimensão à Dança Contemporânea, ao introduzir técnicas de improvisação e interação corporal, que enfatizam a consciência corporal e a resposta instintiva e ao promover uma exploração mais natural e colaborativa do movimento. Realça-se na sua técnica, “(...) a análise e integração de movimentos quotidianos (como caminhar), a importância do tato, do peso e do balanço e a abertura ao corpo não-técnico.” (Culturgest, 2019); **Pina Bausch**, cuja abordagem à dança-teatro integrou elementos do teatro e da dança para explorar as profundezas das emoções humanas. Como a própria dizia “Eu não investigo como as pessoas se movem, mas o que as move.”, enfatizando a importância das motivações internas e emocionais na criação coreográfica. Campos (2017), diz-nos que Pina Bausch considerava o corpo a origem do estímulo e também o veículo da sua expressão, “carregado de memória e de linguagem.” (p.117); **William Forsythe**, reinventou a dança clássica através de uma abordagem contemporânea, explorando a desestruturação do movimento e incorporando técnicas de improvisação, visualização e reestruturação do espaço cénico. Explorou assim a relação entre o movimento e o espaço, criando performances inovadoras e multidimensionais, ao integrar conceitos de arte visual, arquitetura e tecnologia nas suas obras (WilliamForsythe, 2024).

Posteriormente e mais recentemente, começaram a ter uma influência muito grande na evolução da Dança Contemporânea as técnicas somáticas. Estas têm contribuído para uma compreensão mais profunda do corpo, do movimento e da consciência corporal. Elas enfatizam a experiência interna e a percepção do movimento a partir de dentro, promovendo uma abordagem holística que integra o corpo e a mente. Algumas dessas técnicas são: **Alexander Technique**, que se baseia na reeducação dos padrões de movimento, promovendo a libertação de tensões desnecessárias, melhorando a coordenação e a postura, o que origina movimentos mais fluídos e naturais (The Complete Guide to the Alexander Technique, 2024); **Método Feldenkrais**, que procura aumentar a autoconsciência e a funcionalidade corporal, melhorando a liberdade de expressão do corpo e criando movimentos inovadores. Segundo este método, “Since how you move is how you move through life, these improvements will often enhance your thinking, emotional regulation, and problem-solving capabilities.” (Feldenkrais Guild, 2024); **Body-Mind Centering**, que proporciona uma profunda compreensão das diferentes qualidades de movimento, através de princípios anatómicos, fisiológicos e psicofísicos, utilizando o movimento, o toque, a voz e a mente, ampliando assim o vocabulário de movimento dos bailarinos e coreógrafos (Body-Mind Centering, 2024); **Pilates**, que enfatiza a força central (core), a flexibilidade e o controlo do movimento. O seu “objectivo é melhorar a qualidade do movimento dos seus praticantes, elevando a sua condição e capacidade física a patamares mais altos.” (Estúdio Pilates – Filipa Mayer, 2024). Exige ainda concentração, coordenação, fluidez, ritmo, precisão e a adequada respiração à tarefa executada (Estúdio Pilates – Filipa Mayer, 2024); **Yoga**, que tem raízes antigas e integra posturas físicas (asanas), controlo da respiração (pranayama) e meditação. Garfinkel e Schumacher, (2000) explicam no que consiste a filosofia do yoga dizendo “(..) join the body to the mind and together join to the self (soul), or the union between the individual self and the transcendental self.”. Permite a melhoria do equilíbrio mental e emocional, da flexibilidade e da força.

Uma perspetiva da antropologia, que também contribuiu significativamente para o entendimento da Dança Contemporânea, nomeadamente do seu papel sociocultural, foi-nos dada por Judith Lynne Hanna, uma antropóloga cultural. Na sua obra *To Dance is Human: A Theory of Nonverbal Communication* (1979), a autora argumenta que a dança é uma forma vital de comunicação não-verbal, que reflete e influencia a cultura e a sociedade. E esta ideia reflete-se também na evolução da Dança Contemporânea. Como vimos, os vários bailarinos, coreógrafos e educadores mencionados contribuíram para formar o conceito de Técnica de Dança Contemporânea, que continua em constante evolução e vai sendo influenciado pela sociedade e pelas novas ideias que vão surgindo, ou seja, a Técnica de Dança Contemporânea

é um campo vibrante, que reflete a diversidade e a complexidade do mundo contemporâneo. Desta forma, esta técnica tem sido, e continua a ser, um meio poderoso de exploração e expressão pessoal, cultural e social. Atualmente, é marcada por uma fusão de estilos e a abertura para a experimentação, sendo que as influências podem vir de diversas fontes. Hoje, a Dança Contemporânea continua a desafiar e expandir os limites do que é possível na dança, celebrando a individualidade e a criatividade dos bailarinos, coreógrafos e professores. Ao abraçar a mudança e a diversidade, a Técnica de Dança Contemporânea permanece uma forma de arte relevante e influente no cenário global.

A Dança Contemporânea utiliza “(...) diferentes técnicas corporais, modos de apresentação, pluralidades estéticas, ambiguidades, descontinuidade, heterogeneidade, diversidade de códigos, subversão e multilocalização” (José, 2011). Nela valoriza-se a conexão com o chão, o uso do peso corporal e o movimento natural, realizando movimentos técnicos como saltos, *falls*, *swings*, transferências de peso, suspensões, espirais, entre muitos outros. Contudo, e considerando a constante busca da Dança Contemporânea por inovação e exploração de novas formas de movimento, oiçamos Tomazzoni (2006, citado por José, 2011):

Num mundo de tantas conquistas e descobertas sobre nós, seres humanos, seria no mínimo redutor ficar tratando a dança como apenas uma repetição mecânica de passos bem executados. Fazer tais passos, na música, ursos, cavalos e poodles também fazem. Creio que o ser humano pode ir mais longe que isso. Talvez este seja o incômodo proposto por esta tal de Dança Contemporânea. (p.5)

Desta forma, a técnica contemporânea não vive apenas dos vários estilos que foram sendo criados e dos seus códigos mais ou menos rígidos. Vive também da individualidade de cada um. Como vimos, os vários bailarinos, coreógrafos e professores mencionados acima, incorporaram de diversas maneiras, as emoções e a individualidade nos seus métodos e trabalhos. Foram procurando despertar os impulsos interiores, as emoções e sentimentos e a forma natural de cada corpo. Fernandes (s.d., citado por José, 2011) recupera esta ideia afirmando que, a “(...) técnica não é imitação, mas sim direcionamento criativo, conectando os impulsos pessoais às demandas do ambiente.” (p.5). Também Louppe et. al. (2005) contribui significativamente para este pensamento afirmando o seguinte: “The access to dance, whether it be perceptual or interpretative, is a direct access that surges up from the heart of matter, from the heart of emotion, above all in contemporary dance (p.9). O autor explica ainda que a dança

deve ser vivida como um presente constante, afirmando que esta não precisa de um sistema de símbolos que reduziria a riqueza do movimento a um esquema geral, aplicável a diferentes contextos. Louppe et. al. (2005) esclarece que, mesmo nas tradições das grandes escolas de dança, que usam um vocabulário fixo de movimentos, a beleza da dança está em ir além desse vocabulário, expressando algo único em cor e intensidade. Mesmo com movimentos definidos, a essência da dança é redescobrir o que Trisha Brown chama de ‘a inocência do primeiro gesto’: a capacidade de se mergulhar completamente na própria sensação, sem necessidade imediata de orientação ou classificação formal.

Relacionando todas estas características da Dança Contemporânea, podemos então entender que nas aulas de TDC, os professores podem optar por diversas formas de trabalho e diferentes tipos de treino corporal, sendo que: “Today’s dance training consists of a combination of different methods, some of which are concerned with a better understanding of the ways in which the body generates movement and how this movement generation can be individual, sensed, and efficient. (Diehl & Lampert, 2010, p.14-15).

A missão dos professores de TDC atualmente, está então na continuação da melhoria do desempenho físico e técnico dos alunos, mas também no trabalho da expressão individual, no encontro entre a técnica e os impulsos interiores. Desta forma, o professor de TDC estará a contribuir para a formação de bailarinos completos e versáteis, capazes de responder às novas demandas dos coreógrafos contemporâneos. Isto porque nas últimas décadas, o papel do bailarino tem vindo a sofrer várias alterações, podendo este ser chamado a ter um papel mais ativo e criativo na criação de coreografias, “(...) it is important to be an active ambassador of the art form, possibly a visionary, a politician, an intellectual, an athlete, a social worker, etc., in service of the art of dance.” (Up2dance, 2021, p.8). E o treino de todas estas competências é tão individual quanto múltiplo, tendo os professores de encontrar diversos métodos de chegar e ajudar cada um dos alunos (Diehl & Lampert, 2010).

O trabalho com a Inteligência Emocional pode, sem dúvida, contribuir significativamente para a missão dos professores de TDC e para o desenvolvimento do novo papel dos bailarinos nesta área. A capacidade de reconhecer e gerir emoções, bem como a empatia, são habilidades que podem enriquecer a experiência dos alunos na dança, promovendo uma compreensão mais profunda das suas próprias emoções e das emoções dos outros.

Ao integrar a Inteligência Emocional na prática da Dança Contemporânea, os professores não só ajudam os alunos a melhorar a sua técnica e expressão artística, mas também a desenvolver competências emocionais essenciais que podem influenciar positivamente a sua performance e interações no palco. A Dança Contemporânea, com sua ênfase na expressão

pessoal e na exploração emocional, oferece um contexto ideal para aplicar e aprofundar essas competências.

A escolha da Técnica de Dança Contemporânea para a realização deste estágio foi, portanto, uma decisão estratégica. Esta disciplina permite uma abordagem que combina técnica e expressão emocional, proporcionando um ambiente propício para aplicar conceitos de Inteligência Emocional. Assim, o estágio não só promoveu o desenvolvimento técnico dos alunos, mas também os ajudou a enfrentar e expressar emoções de forma mais consciente e eficaz, alinhando-se com as práticas atuais da dança.

Secção III – Metodologias de Investigação

Segundo Lessard-hébert, Goyette e Boutin (1990), o conceito metodologia é definido como um conjunto de procedimentos que orientam a investigação científica. Esta pode ser quantitativa quando se utilizam factos, dados e medidas específicas e se estudam as relações entre eles, ou qualitativa quando os investigadores “(...) estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística.” (Bell, 1997, p.20). Contudo optar por uma das abordagens não significa que não se possa utilizar a outra quando necessário. Isto porque, como afirma Almeida (2001), um projeto de investigação-ação “(...) implica entrosar metodologias de investigação com praxologias da acção, sem esquecer a viabilidade da execução do projecto no seu conjunto, tendo em conta as contingências e constrangimentos inerentes a qualquer intervenção.” (p.176). Assim, a escolha de métodos dependerá sempre da natureza do estudo, da informação que se pretende obter (Bell, 1997) e das eventualidades que possam surgir ao longo da execução do projeto.

A metodologia de investigação-ação caracteriza-se por ser um processo cíclico e contínuo, controlado através de vários mecanismos – observação direta e indireta, inquéritos, questionários, estudos de caso, *focus group*, entrevistas, etc. Pretende-se com ele realizar efetivas redefinições, alterações e ajustamentos no contexto em que está inserido (Bell, 1997). Para tal, a metodologia de investigação-ação acarreta um conjunto de ciclos contínuos que têm como objetivo a constante melhoria da ação. Estes resumem-se na sequência “planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva” (Coutinho et al, 2009, p.366). Esta autora apresenta quatro modelos do ciclo investigação-ação que se podem utilizar. Para a presente investigação adotei o modelo de Whitehead, visto que é o que se apresenta mais próximo da realidade da investigação em educação, e tem como objetivo situar-se entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional e auxiliar na construção de mudanças na atividade educativa. Ele coloca ao professor questões como ““What am I doing? What do I need to improve? How do I improve it?”.” (Coutinho, et al, 2009, p.371). Whitehead, juntamente com o professor McNiff, explicam assim o processo de investigação-ação no seguinte figura (7), a que denominaram de ciclo ação-reflexão.

Figura 7

Um ciclo de ação-reflexão - Modelo de Whitehead (Mcniiff &Whitehead, 2006, citado por Coutinho, et al, 2009, p.372)



Concluindo, a investigação-ação é uma metodologia que parte para a ação e não fica apenas no campo científico, mas dele faz uso para melhor compreender os contextos e temáticas a que se lança. A grande característica da investigação-ação está na integração do sujeito como “actor capaz de cálculo e de escolha definindo acções estratégicas e, portanto, portador de racionalidades (...)” (Guerra, 2003, p.10). Esta metodologia de investigação centra-se assim, no ‘outro’, como agente participante e promotor de reflexões. Pretende um grande envolvimento do mesmo, através de metodologias transparentes e importantes diálogos com vários agentes de transformação social e outros campos sociológicos beneficiadores ao estudo e à intervenção. A sua divulgação é realizada a públicos diversificados. Neste processo poderão ser utilizadas diversas técnicas e ferramentas. Castelo (2015) afirma que nele poderão integrar-se as abordagens artísticas pois estas, “(...) íntimas ou não, são expressivas de introspeções relativamente à vida social.” (p.152) e espelham a história (passado, presente e futuro) de uma comunidade.

Sendo a presente investigação, uma investigação interventiva na área da educação, e em que há uma efetiva e essencial relação entre professor e alunos, está inserido na área das ciências sociais, podendo denominar-se como uma investigação-ação. Esta integra todas as características da investigação-ação supracitadas, na medida em que teve como objetivo colocar os alunos do 1º ano do EAE, da disciplina de EC e de TDC, e as suas emoções, como centro da investigação. Mais ainda, abriu-se espaço para reflexões individuais e conjuntas que os guiaram na descoberta de si mesmos e, em simultâneo me orientaram na condução deste caminho que pretendeu chegar a uma melhoria individual da Inteligência Emocional de cada aluna, e da turma em geral, de forma que a sua viagem pelo ensino artístico seja o mais prazerosa possível e que dela levem ensinamentos para a vida pessoal e profissional. Relativamente às metodologias, foram utilizadas as qualitativas e quantitativas, sendo que a primeira apresenta um maior peso, visto

que se estudaram crianças e as suas emoções e utilizou-se a arte, a dança e a literatura para alcançar os objetivos desejados. Contudo, em simultâneo, recorri à metodologia quantitativa na forma dos Testes de Inteligência Emocional, que se baseiam na observação da criança para responder aos itens do teste, conferindo-lhes depois uma avaliação quantitativa que indica, através de uma escala, o nível de Inteligência Emocional da criança.

Descrição de métodos e instrumentos utilizados por fase do estágio

Nesta secção, serão apresentados os métodos e instrumentos de investigação e recolha de dados utilizados durante as diversas fases do estágio. A escolha cuidadosa e estratégica destas ferramentas foi fundamental para garantir a obtenção de informações precisas, relevantes e de qualidade, que suportam as análises e conclusões deste relatório.

Cada fase do estágio exigiu abordagens específicas e adaptadas aos objetivos e contextos particulares de cada momento. Desde a fase inicial de observação, ao planeamento de aulas, à implementação e reflexão das mesmas, até à fase final de avaliação, foram aplicados diferentes métodos de investigação e recolha de dados, que serão detalhadamente descritos e explicados a seguir. Cada fase do estágio será explorada individualmente, destacando os instrumentos específicos utilizados.

A compreensão dos métodos e instrumentos empregados é crucial para avaliar a validade e a fiabilidade dos resultados obtidos, bem como para replicar ou adaptar estas práticas em futuros projetos. Portanto, esta secção visa proporcionar uma visão clara e abrangente das técnicas utilizadas, justificando a sua pertinência e eficácia em cada etapa do estágio.

Os instrumentos de investigação utilizados ao longo de todo o estágio foram os Testes de Avaliação da Inteligência Emocional já existentes, Tabelas de Observação, inquéritos por questionário realizados às alunas sobre as emoções e o trabalho realizado nas aulas, gravação de áudios das reflexões, gravação de vídeos dos exercícios, a criação de um caderno de reflexões da professora estagiária, *focus group* e, por último, inquéritos às duas professoras titulares sobre as capacidades emocionais das alunas.

Observação Estruturada

A fase de Observação Estruturada ocupou dois momentos distintos do estágio divididos no início e no final do mesmo. Desta forma iniciei e terminei o estágio com a Observação Estruturada, com o intuito de comparar dados do início com os do final. Esta fase teve como base a observação direta, aquela em que é o próprio investigador que realiza a recolha das informações através do seu olhar (Quivy & Campenhoudt, 1992). Estes autores afirmam que, no caso da investigação-ação “(...) os métodos de observação directa constituem os únicos

métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos (...)” (p.197) e manifestam os sistemas de relações sociais. É um método adequado à análise do não-verbal e do que este revela: “as relações com o corpo”, “os modos de vida”, “a organização espacial dos grupos” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.199), etc. Este método tem como vantagens a espontaneidade dos acontecimentos e da sua recolha e a autenticidade dos acontecimentos, porque é mais fácil mentir com as palavras do que com o movimento do corpo (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Considerando que as emoções e a expressão corporal acontecem de forma muito espontânea, a observação direta tornou-se muito importante para este estágio. Esta teve como objetivo a observação dos dados pertinentes sobre os comportamentos das alunas e a expressão das suas emoções, como forma de preenchimento das Tabelas de Observação e dos Testes da Avaliação da Inteligência Emocional.

Primeiramente, construí as Tabelas de Observação (ver um exemplo no apêndice G) colocando espaços para identificação da turma, da disciplina, do dia e do número de alunas presentes. Iniciei depois uma secção mais descritiva, criando um espaço para apresentação da aula, que incluía o assunto da mesma e a descrição de cada exercício desenvolvido pela professora titular. Depois construí um espaço para analisar a aula e a sua relação com a Inteligência Emocional da turma, no sentido de escrever situações específicas da aula e dos exercícios, em que as alunas demonstrassem comportamentos emocionais relevantes para a minha análise, quer positivos, quer negativos. Por último, nesta secção, coloquei um espaço para análise do nível de Inteligência Emocional da turma, dando atenção a questões emocionais e individuais. Aqui poderia ir mais além das situações de aula, analisei também questões de relacionamento entre alunas e alunas e professora, reações emocionais a situações que não estejam necessariamente relacionadas com a aula. Nestes dois últimos espaços além de escrever por palavras minhas, citei também frases das alunas que fui ouvindo e que refletiam reações, comportamentos e situações emocionais importantes para posterior análise. Continuei, construindo uma tabela para apontar as emoções observadas em aula e a sua frequência, podendo assim determinar que emoções eram mais predominantes ao longo de cada aula. Por último, realizei uma tabela com vários parâmetros emocionais, que tentaram abranger todo o espectro da Inteligência Emocional, de maneira a conseguir, de forma rápida, identificar pontos fortes e fracos, tanto do geral da turma como de cada aluna, tendo assim, a Tabela de Observação, 17 destas últimas tabelas, uma para a turma e as restantes 16 para cada aluna. Importante salientar, que no final de cada uma criei espaço para observações, que se tornou muito importante pois pude descrever situações específicas de cada aluna, incluindo citações,

que me permitiram uma análise mais detalhada e com exemplos que corroborem a mesma. Estas tabelas acabaram por se tornar uma avaliação das capacidades emocionais das alunas, que usei como base para as minhas respostas ao Teste de Inteligência Emocional. Mais ainda, no final da observação, que realizei no final do estágio, solicitei às professoras titulares que preenchessem também as Tabelas de Avaliação das Capacidade Emocionais das alunas, de forma a ter um instrumento de comparação e assim ser uma forma de validação dos dados recolhidos e da análise realizada.

No final das primeiras quatro horas de observação (início do estágio), preenchi os Testes de Inteligência Emocional com base em tudo o que observei e registei. Voltei a fazê-lo no final das últimas quatro horas de observação (final do estágio). O teste realizado foi o ‘Questionário de Capacidades e Dificuldades’ (SDQ, na sigla em inglês de ‘Strengths and Difficulties Questionnaire’). Este é uma ferramenta de avaliação psicológica utilizada para identificar e quantificar comportamentos, emoções e relações sociais em crianças e adolescentes, dos 3 aos 16 anos. Originalmente desenvolvido pelo psicólogo britânico Robert Goodman, o SDQ tem sido amplamente adotado em diversas partes do mundo devido à sua eficácia e simplicidade (Aarø et al, 2022). Vários foram os estudos já realizados para confirmar a sua viabilidade. Saur & Loureiro (2012) realizaram um levantamento bibliográfico dos vários estudos sobre o SDQ, no qual selecionaram e analisaram 51 referências. “Os resultados indicaram índices positivos de validade e fidedignidade em 21 países, (..), caracterizando seu alcance transcultural e sua aplicabilidade na área de saúde mental infanto-juvenil.” (p.619). O próprio autor também realizou um estudo sobre a eficácia e viabilidade do seu instrumento e conclui que “The reliability and validity of the SDQ make it a useful brief measure of the adjustment and psychopathology of children and adolescents” (Goodman, 2001, p.105). Por esta razão, e por ser permitido preencher por pais e professores, sem a necessidade do acompanhamento de um psicólogo, foi o teste escolhido para esta investigação. O SDQ é composto por 25 itens divididos em cinco categorias, cada uma com cinco perguntas:

Sintomas Emocionais: Avalia a presença de sintomas como ansiedade, medo e tristeza.

Problemas de Comportamento: Foca em comportamentos disruptivos, como desobediência e agressividade.

Hiperatividade: Mede a atenção, impulsividade e níveis de atividade.

Problemas de Relacionamento com os Colegas: Examina as interações sociais, incluindo a capacidade de construir e manter amizades.

Comportamento Pró-Social: Avalia comportamentos positivos, como altruísmo e empatia.

Cada item é respondido usando uma escala de três pontos: ‘Não é verdade’, ‘É um pouco verdade’ e ‘É muito verdade’. Em todos os itens o ponto ‘É um pouco verdade’ equivale a 1 ponto. As outras duas opções podem equivaler a 0 ou 2 pontos, dependendo de cada item. Esta escala permite uma avaliação quantitativa das capacidades e dificuldades da criança ou adolescente em cada uma das áreas mencionadas. A soma da pontuação obtida nas primeiras quatro categorias obtém o resultado total das dificuldades da criança e o resultado da última categoria apresenta a forte ou fraca capacidade de empatia, cooperação e altruísmo. Existe depois uma escala de interpretação dos sintomas, que agrupa as pontuações obtidas em cada categoria e no total (consultar apêndice H) determinando em que patamar a criança se encontra. Existem três patamares: ‘Normal’, ‘Limítrofe’ e ‘Anormal’. Desta forma, quanto mais baixo o resultado das quatro primeiras categorias e do seu total, menos dificuldades a criança apresenta. Por outro lado, quanto mais alto o valor do resultado da última categoria maior a capacidade pró-social da criança.

O SDQ pode ser usado em vários contextos, incluindo escolas, clínicas, hospitais e investigações. Ele contribui para a identificação precoce de problemas emocionais e comportamentais, permitindo intervenções rápidas e eficazes. Possibilita também a avaliação de intervenções práticas, medindo a sua eficácia e auxilia nos estudos de desenvolvimento infantil e saúde mental, proporcionando dados valiosos para entender melhor as tendências e fatores associados ao bem-estar psicológico de crianças e adolescentes (Saur & Loureiro, 2012).

Lecionação Acompanhada

Durante a Lecionação Acompanhada, as ferramentas mais utilizadas foram a gravação de vídeo, de fotografias e de áudio. Estas desempenharam um papel crucial para a eficácia e a profundidade das análises.

A gravação de vídeo é uma ferramenta poderosa na investigação-ação pela sua capacidade de capturar detalhes visuais e dinâmicas sociais, associar “(...) a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter uma repetição da realidade e, assim, detetar factos ou pormenores que, porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo.” (Castro, 2012). Os vídeos permitiram a observação de comportamentos, gestos e interações em tempo real, oferecendo uma riqueza de informações sobre o contexto e as alunas. Além disso, a revisão dos vídeos possibilitou uma análise mais minuciosa, permitindo identificar padrões e nuances que são fundamentais para a melhorar compreensão de situações emocionais. Essa capacidade de rever e analisar as gravações repetidamente também facilita a validação dos dados recolhidos, promovendo um maior rigor e precisão nas conclusões.

A fotografia, “(...) é uma técnica de excelência na Investigação-ação, na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade.” (Castro, 2012) Além disso foi um meio que complementou a gravação de vídeo ao capturar momentos específicos com grande detalhe e precisão. Mais ainda, o impacto visual de uma fotografia pode transmitir emoções e contextos de maneira direta, criando um vínculo mais forte entre os dados registados e as interpretações derivadas. Foi o caso desta investigação, já que esta ferramenta visual permitiu, sobretudo, captar as emoções que as alunas estavam a sentir durante os exercícios, através da sua postura e expressão facial. Por fim, o registo fotográfico é uma ferramenta eficaz para ilustrar e comunicar os resultados da pesquisa, facilitando a disseminação das descobertas e a mobilização para a ação.

A gravação de áudio é especialmente útil para capturar entrevistas, discussões em grupo e reflexões dos participantes, proporcionando um registo fiel das vozes e perspetivas envolvidas na pesquisa. O áudio permite visitar as falas dos participantes, garantindo que as suas interpretações sejam precisas e respeitem a autenticidade das narrativas gravadas. Além disso, as gravações de áudio são essenciais para a transcrição e análise de conteúdo, possibilitando a identificação de temas e padrões discursivos que enriquecem a compreensão das situações estudadas. Neste estágio, a gravação de áudio permitiu eternizar as ideias e opiniões das alunas sobre as várias histórias contadas ao longo desta fase do estágio. Mais ainda, as alunas foram, de forma natural, contando histórias pessoais que se lembravam devido aos textos que leram e ouviram e às emoções que deles iam surgindo. Assim pude visitar as histórias de cada aluna e as emoções que surgiram nestas aulas, sempre que necessário. Este registo permitiu analisar com mais calma e pormenor cada palavra dita e a forma de a dizer, podendo esta refletir emoções sentidas no exato momento da fala. Para ouvir os áudios podem consultar o apêndice I). Outro benefício desta ferramenta, relaciona-se com a perspetiva do professor que, ao ouvir as gravações também se ouve a si próprio, “possibilitando analisar com rigor e maior distanciamento os seus padrões de conduta verbal, ajudando-o no acto de reflexão sobre a sua prática letiva.” (Castro, 2012).

Em suma, a gravação de vídeo, fotografia e áudio são ferramentas indispensáveis na investigação-ação, contribuindo significativamente para a profundidade, rigor e impacto da pesquisa. Essas tecnologias não apenas ampliam a capacidade de registar e analisar dados, mas também fortalecem o vínculo entre a pesquisa e a prática, promovendo uma transformação mais efetiva e informada das realidades investigadas. Ao capturar e documentar a complexidade dos contextos e experiências humanas, essas ferramentas enriquecem a investigação-ação e

potencializam a sua contribuição para a melhoria contínua e emancipação dos indivíduos e comunidades envolvidas. Nesta investigação, estas ferramentas audiovisuais foram muito importantes e serviram de base para a construção e reformulação de exercícios e planos de aula, tentando ir ao encontro das necessidades das alunas, sentidas por mim ao ver e ouvir os registos.

Lecionação Autónoma

Durante a etapa de Lecionação Autónoma, continuei a realizar a técnica de observação, embora com menos ênfase, pois nesta fase o foco estava na lecionação. Contudo continuava a ser muito importante observar os comportamentos, reações e emoções dos alunos. Esta abordagem permitiu-me focar na condução das aulas enquanto observava atentamente os comportamentos dos alunos, o que se revelou essencial para melhor entender as suas respostas e reações às atividades propostas. Para assegurar que essas observações fossem devidamente analisadas e utilizadas para melhorar a minha prática pedagógica, registei-as no meu caderno de reflexões, o mais breve possível depois do término de cada aula, contribuindo para a captura de detalhes precisos e relevantes.

Nas reflexões escritas, detalhei tudo o que acontecia durante as aulas, desde as atividades realizadas até os comportamentos dos alunos, as suas respostas e reações aos exercícios propostos, pontos fortes e fracos da aula e terminava com uma proposta para a aula seguinte. Desta forma era-me possível conduzir a minha prática adequando-a às respostas e necessidades que as alunas iam demonstrando, praticando assim vários ciclos de ação-reflexão, do modelo de Whitehead. Este processo de ação-reflexão foi fundamental para identificar padrões emocionais e de comportamento, entender o impacto das estratégias utilizadas, ajustar métodos de ensino, melhorar a minha prática docente e, conseqüentemente, promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz e adequado às necessidades dos estudantes e da investigação.

Nas aulas em que recorremos à leitura de histórias em roda, esta foi feita pelas próprias alunas, sendo que, depois da leitura, permanecíamos em roda e fazíamos uma ‘reflexão conjunta’ sobre a história lida. Estas foram todas gravadas em áudio. Sempre que considerei relevante também utilizei gravação de vídeo e captura de fotografias, com o mesmo objetivo da fase anterior. A estas conversas eu intitulei de ‘reflexão conjunta’, mas podemos chamá-lo, de forma mais científica, de *focus group* que também é um instrumento de recolha de dados na metodologia investigação-ação, que propicia “(...) uma maior interatividade ao fornecerem comparações de experiências e de pontos de vista dos entrevistados.” (Castro, 2012, p.24). Neste caso, foi realizado de forma aberta, sem um guião de perguntas fechado. A primeira

questão que fazia às alunas era sempre ‘O que acharam desta história?’ E a partir das respostas a esta pergunta conduzia a restante reflexão, tentando compreender as emoções que retiraram das histórias, como as explicavam e como as comparavam com situações que já tinham vivido e sentido.

No final do primeiro semestre, sensivelmente a meio da Lecionação Autónoma, enviei às alunas um inquérito por questionário com o nome ‘Emoções em Movimento’, através da plataforma *Forms*, para responderem durante a pausa letiva do Natal. Desta forma, as alunas já tinham algum distanciamento das atividades, podendo refletir com mais calma e discernimento sobre o impacto das atividades realizadas e as questões colocadas. Este inquérito era composto por seis secções. Na primeira tratava-se da explicação do inquérito e o seu objetivo. A segunda pretendia apenas a identificação das alunas através do nome e da idade. A terceira tinha o nome de ‘Emoções nas aulas de dança’ e continha perguntas relacionadas com as emoções e comportamentos durante aulas de EC e de TDC, tentando compreender o que sente cada aluna nesses momentos e que impacto têm essas disciplinas nas suas emoções. A quarta secção denomina-se ‘As emoções no estágio da professora Joana Domingos’ e questiona às alunas sobre o conhecimento das emoções, sobre o que acharam das atividades e exercícios realizados até àquele momento e o impacto das mesmas no conhecimento e na evolução técnica e ainda, sobre as dinâmicas de movimento, associadas a emoções e a sua influência no movimento. Na secção seguinte, História das minhas emoções, pedi que criassem uma narrativa sobre as suas próprias emoções e sentimentos. Podia ser uma história real que lhes tivesse acontecido, ou uma narrativa inspirada numa situação vivida, ou mesmo uma história fictícia baseada nas emoções que frequentemente experienciam. Pedi que a história fosse breve e com um máximo de 20 linhas. Esta foi o mote das aulas seguintes. A secção seis era o fim e o agradecimento pela participação.

Para a realização deste questionário, nomeadamente da secção 3, basei-me no SDQ e no Perfil de Estados de Humor (Profile of Mood States – POMS). O POMS foi desenvolvido originalmente por McNair, Lorr e Droppleman em 1971 e é um instrumento psicométrico amplamente utilizado para avaliar o estado de humor de indivíduos em diversas situações. Consiste numa série de adjetivos que descrevem diferentes estados emocionais. Este inventário tem sido objeto de inúmeras adaptações e validações em várias línguas e culturas, permitindo comparações transculturais e o seu uso em contextos variados. A sua versão mais curta chama-se POMS-Brief e em Portugal foi traduzida e adaptada para o contexto português (Viana, Almeida & Santo, 2001). Desta inúmera lista retirei algumas das emoções e estado de humor

para as perguntas da secção 3 do inquérito. As restantes são de autoria minha, de acordo com o assunto a analisar ou baseadas nos itens do SDQ.

Deste instrumento de investigação surgiram vários gráficos que contribuíram para a análise dos dados recolhidos.

Participação em outras Atividades

Ao longo das fases anteriores, acompanhei as alunas no seu processo de aprendizagem, ensinando diversos exercícios que estimulam a expressividade, tanto no movimento improvisado como no técnico. Utilizamos emoções e Literatura Infantil como fontes de inspiração para a criação coreográfica. Desta forma, as alunas foram descobrindo novos movimentos, havendo um aperfeiçoamento técnico e a possibilidade de criarem microestruturas coreográficas.

Este trabalho, na EVDCR, é avaliado em exame interno por um júri composto por um professor da escola e um professor externo. Nesta fase do estágio, surgiu a oportunidade de acompanhar as alunas durante este exame. Utilizei a observação direta como método, focando nos sentimentos, emoções e reações das alunas antes, durante e depois do exame. Esta abordagem permitiu-me compreender melhor as capacidades socioemocionais das alunas e começar a perceber a evolução da Inteligência Emocional das mesmas, uma vez que o exame decorreu em março, altura em que já me encontrava no final da Lecionação Autónoma.

Durante este momento de avaliação, as alunas apresentaram não apenas os exercícios e coreografias desenvolvidos com as professoras titulares, mas também incluíram alguns exercícios que aprenderam comigo. Esta inclusão destacou a relevância e a integração do trabalho desenvolvido ao longo do estágio, demonstrando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no desenvolvimento das alunas.

Como referido no plano de ação, tive ainda a oportunidade de capturar fotografias das alunas durante o exame, para a escola. Este envolvimento foi importante não apenas para documentar as atividades, mas também para fortalecer a integração com o corpo docente e a comunidade escolar.

Secção IV – Estágio: Apresentação e análise dos dados

Avaliação das atividades realizadas

Nesta secção, será conduzida uma avaliação detalhada das atividades realizadas durante as diferentes fases do estágio. Este processo de avaliação é fundamental para refletir sobre as experiências vivenciadas, identificar os sucessos e os desafios encontrados, e fornecer uma base sólida para recomendações futuras.

O estágio foi estruturado em várias fases, cada uma com objetivos específicos e atividades delineadas para alcançar os mesmos. A avaliação será realizada fase a fase, considerando o plano de ação estabelecido no início do estágio e os resultados obtidos ao longo do percurso. De realçar que, sempre que se mostrou necessário, as atividades foram adaptadas às necessidades das alunas e da escola cooperante, visto que há também todo um calendário e objetivos da escola a serem cumpridos, como por exemplo a aula aberta aos pais e o exame de avaliação.

Para cada fase, serão descritos os principais marcos e atividades desenvolvidas, seguidos de uma análise crítica do seu desempenho e impacto. Serão considerados aspetos como a eficácia das estratégias implementadas, a adequação dos recursos utilizados, as emoções e sentimentos das alunas durante as aulas e a consecução dos objetivos propostos.

Através desta avaliação sistemática, pretende-se não apenas documentar as atividades realizadas, mas também extrair lições aprendidas que possam contribuir para o aprimoramento contínuo das práticas profissionais e metodologias de estágio. Este processo reflexivo é essencial para garantir que as experiências do estágio promovam um crescimento profissional significativo e informem futuras intervenções e projetos.

Observação Estruturada

Como vimos, o estágio iniciou com a fase de observação, que permitiu observar o trabalho das professoras titulares das duas disciplinas que integraram este estágio. Durante esta fase foi possível, por um lado, perceber as capacidades socioemocionais das alunas, e por outro as capacidades técnicas das mesmas.

Nas primeiras aulas de EC, observei que, no geral, as alunas entravam na sala com muita vontade de fazer a aula e felizes por ali estar. A turma demonstrava um comportamento adequado à aula de dança e as alunas mostravam-se, maioritariamente, alegres e motivadas, respondendo de forma muito positiva às propostas colocadas pela professora titular, colocando

dúvidas sem receios. Já estavam habituadas às formações pedidas pela professora para cada exercício. No geral havia uma ótima relação com a professora que ‘brincava’ com elas e vice-versa, criando um bom ambiente. Contudo, o mesmo clima de motivação, entusiasmo e boas relações, que favorecia a aprendizagem, tinha momentos em que a dificultava, pois as alunas tinham dificuldade em gerir tamanho entusiasmo, falando muito umas com as outras e criando um ambiente ruidoso, em que se tornava necessário uma postura mais firme da professora para controlar a aula. De forma geral, expressavam facilmente o que gostavam e o que não gostavam, perante a professora e as colegas de turma. Foi interessante observar ainda que, as alunas eram muito participativas dando inclusive o seu contributo com novas ideias de movimentos e exercícios à professora e às colegas.

Durante os vários exercícios eram capazes de pedir às colegas para se afastarem quando precisavam de mais espaço, demonstrando noção espacial e facilidade em comunicar as suas necessidades. Nos exercícios realizados em diagonal, como os faziam maioritariamente sozinhas, sentia-se que algumas alunas os faziam muito rápido, por terem vergonha que as restantes colegas as vissem. Numa das diagonais as alunas tinham de correr de costas e ser paradas pelas alunas que as esperavam no final. Este foi um exercício que permitiu perceber a confiança que algumas alunas já tinham com outras, contudo ainda corriam ligeiramente amedrontadas, com receio de cair ou de bater em algum lado. Em exercícios que era necessário decidirem ações, movimentos e dinâmicas, demonstraram ser muito indecisas, havendo alunas que trocavam várias vezes as escolhas que já tinham feito e a ordem das mesmas.

Durante as aulas, existia uma grande interação entre as alunas e muita entreajuda. Mesmo nas tarefas individuais, elas não ficavam sozinhas, nem em silêncio a fazer a tarefa. Iam questionando-se e pedindo umas às outras que vissem o que já tinham realizado e o que achavam, pelo que demonstraram não ter dificuldade em se expor à ‘avaliação’ das colegas. Contudo, quando se tratava de mostrar o trabalho realizado à turma inteira já se denotava mais timidez e vergonha no geral. A aluna D, foi a que apresentou mais dificuldade em se expor nessas situações, esquecendo-se mesmo de vários movimentos que tinha criado. Estes eram momentos de aprendizagem em que a professora explicava que não há problema quando se esquecem movimentos e que, quando isso acontece continuam a dançar e podem até improvisar até se lembrarem novamente. As colegas fizeram comentários na mesma direção, e até deram exemplos de vezes que se esqueceram de movimentos e o que fizeram para continuar e não demonstrar o esquecimento. Contudo, existem duas alunas com mais dificuldade em se expor, em comunicar com as colegas e em escolher os movimentos para as tarefas, demonstrando alguma falta de confiança. Eram as alunas D e G. Estas sentiam também vergonha nos

momentos de improvisação, estando constantemente a olhar para o chão. A aluna D sente muita vergonha e tem muita falta de confiança, pelo que bloqueia nas tarefas e exercícios, duvidando do seu próprio trabalho, demonstrando dificuldade em tomar decisões e em explorar mais os movimentos. Por esta razão é mais lenta na realização das tarefas e na sua própria aprendizagem.

Por norma, as alunas eram todas amigas, mas como é natural umas relacionavam-se melhor com umas que outras e havia, por um lado, umas que se isolavam um pouco mais, que é o caso da aluna D e G, e outras que se faziam sobressair, como é o caso da aluna C. Esta falava muito e demonstrava uma grande necessidade de estar sempre certa e de corrigir as colegas, pelo que, por vezes entrava em conflito com algumas delas. Tinha dificuldade em ouvir e entender pontos de vista diferentes do dela. Como já tinha um conhecimento técnico um pouco maior que algumas colegas, por já frequentar aulas de dança há mais tempo, apresentava também dificuldade em acompanhar as colegas, querendo sempre ser mais rápida que elas e mostrar que sabe mais. Isto fazia com que estivesse sempre diferente das restantes, fosse na dinâmica ou no tempo musical o que resultava em constantes chamadas de atenção por parte das professoras, o que a deixava irritada. No final das aulas era hábito a aluna F despedir-se das professoras de forma carinhosa, com um abraço ou uma palavra querida, demonstrando ser sensível e gostar das professoras e das aulas.

Ao nível das competências físicas e técnicas, as alunas demonstraram algumas dificuldades, nomeadamente na resistência e força muscular no aquecimento, mas mantiveram a resiliência e persistência e não desistiram. Nas improvisações demonstraram alguma dificuldade em utilizar diferentes partes do corpo, fazendo pouco uso das pernas, e em diversificar o uso das várias dinâmicas, ações e níveis no espaço. Também no alternar entre o movimento reto e redondo e entre as ações inclinar e desequilibrar, mostraram alguma confusão, mas foram capazes de esclarecer, com a ajuda da professora, dando depois exemplos de movimentos técnicos da Dança Contemporânea que já tinham aprendido e faziam parte da ação inclinar ou desequilibrar.

Relativamente às aulas de TDC o comportamento é idêntico. Existe muito entusiasmo e as alunas falam muito, inclusive ao mesmo tempo que a professora, por isso, a mesma partilhou com a turma que fica frustrada com a situação, o que as fez refletir e melhorar o comportamento nessa aula. Contudo, nesta disciplina notava-se que as alunas controlavam ligeiramente melhor o entusiasmo, pois a postura da professora era muito firme, o que não lhes dava margem para criar muito barulho e se desconcentrarem. Mais ainda, é uma aula em que existem menos exercícios criativos, pelo que também existia menos espaço a tanta conversa. A

capacidade de entreajuda também se fazia sentir, nomeadamente, nos momentos em que havia dúvidas nos exercícios e se tentavam esclarecer umas às outras.

Ao nível técnico as alunas demonstraram dificuldade em manter os pés e joelhos paralelos no geral, em completar os 25 abdominais do aquecimento sem paragens, em esticar os joelhos e em manter a postura, tanto sentadas como em pé. Ao nível espacial ainda tinham pouca consciência, visto que apresentavam dificuldade em manter as linhas em que estavam distribuídas durante os exercícios, nomeadamente, quando implicava mudanças de direção. No que respeita às dinâmicas e à musicalidade, as alunas tinham tendência para acelerar os exercícios e dificuldade em manter a dinâmica lenta dos exercícios que necessitam dela. A maioria das alunas não fazia as preparações dos exercícios em diagonal como pedia a professora e, após muita insistência da mesma, começaram a fazer melhor e festejaram-no com palmas. A cambalhota era um movimento que ainda estavam a trabalhar, por isso muitas alunas ainda não a conseguiam realizar. Apresentavam muita dificuldade em marcar os exercícios em conjunto, demonstrando pouca noção de grupo.

Existia um ligeiro desfasamento no nível técnico entre alunas, pois algumas já vinham das aulas de iniciação à dança dos anos anteriores e outras era a primeira vez que estavam a ter aulas de dança. Esta situação deixava algumas alunas frustradas. Umhas por quererem fazer tudo mais rápido, outras por não conseguirem acompanhar tudo e terem muitas dúvidas e dificuldades.

No final destas primeiras observações, preenchi os testes de Inteligência Emocional – SDQ, um para cada aluna.

No final do estágio, voltei a realizar a observação direta, de forma a comparar com a observação inicial. Na disciplina de EC, no final do estágio as alunas demonstraram estar um pouco mais calmas, embora o entusiasmo ainda existisse com grande ênfase, mas, após os avisos das professoras, as alunas conseguiam acalmar mais facilmente. Um exemplo de que as alunas estavam mais conscientes para esta questão foi quando, realizámos uma aula supervisionada pela minha orientadora, em que as alunas não se comportaram muito bem e fizeram muito barulho durante toda a aula, o que prejudicou muito a minha lecionação. Na aula seguinte, as alunas, por iniciativa própria, falaram comigo e pediram desculpa pelo seu comportamento. Esta ação demonstra que estão mais despertas às suas ações e consequências das mesmas no trabalho e nas emoções dos outros. Notou-se ainda que a turma estava mais unida e uniforme relativamente às personalidades mais frágeis e mais fortes, sendo que existia mais compreensão e empatia, nomeadamente da aluna C. Esta já conseguia dar a sua opinião de forma mais construtiva e fundamentada e depois fazer silêncio para ouvir as restantes

opiniões e até respeitando, com algum esforço, e aceitando algumas ideias diferentes das suas. No geral, toda a turma estava capaz de conversar e decidir de forma mais calma e ponderada, contudo, por vezes, era necessária alguma orientação da professora, pois ainda estão a percorrer o caminho dessa aprendizagem. As alunas que demonstravam mais vergonha inicialmente, nesta fase final já estavam mais confiantes, sendo capazes de se expor para apresentar os trabalhos sem se esquecer dos mesmos e com entusiasmo. Também os exercícios em diagonais as alunas faziam sem vergonha e com mais rigor técnico.

Relativamente ao nível técnico, notei as alunas muito mais expressivas na improvisação, com uma melhor capacidade de seguir o estímulo musical e com mais vocabulário de movimento, utilizando de forma mais diversificada as várias dinâmicas, ações e partes do corpo. Nos exercícios de criação, estavam mais assertivas e confinantes das suas escolhas e dos seus movimentos. Algumas alunas ainda mostravam dificuldade em escolher movimentos, mas com orientação da professora conseguiam continuar o trabalho.

Na unidade curricular de TDC, a evolução do comportamento foi igual ao da EC, embora ainda fosse necessário chamar a atenção quando estavam em tempos de espera pela sua vez, pois ainda falavam muito. No que diz respeito à técnica a turma estava mais homogénea, existindo, na mesma, alunas com mais ou menos dificuldades, mas com menos desfasamento entre todas. Já todas conseguiam fazer a cambalhota e outros movimentos técnicos que foram aprendendo ao longo do estágio, nomeadamente a espiral. E também fazem todas as preparações nos exercícios em diagonal. A aluna que mais demonstrou evolução foi a aluna D, pois a melhoria da confiança e autoestima permitiu-lhe ter mais coragem para arriscar, tentar e falhar até conseguir, sem tanta vergonha das colegas.

Após esta última observação, preenchi novamente os testes de Inteligência Emocional – SDQ, um para cada aluna.

No apêndice J, deixo um exemplo de algumas expressões das alunas que fui ouvindo e anotando durante as aulas e que expressam as várias emoções sentidas ao longo das mesmas e ainda demonstram as capacidades socioemocionais de cada aluna.

Lecionação Acompanhada

Expressão Criativa:

Na fase de Lecionação Acompanhada comecei por ler a história *O Novelo de Emoções* de Elizabete Neves. Entreguei às alunas um novelo com cinco cores misturadas – roxo, amarelo, vermelho, azul e verde. A aluna F foi para o centro da sala com o novelo na mão. As restantes colocaram-se em círculo ao redor dela. Li o livro e quando a Marta (personagem da história)

escolhia uma cor, duas ou três meninas pegaram nessa cor do novelo e desenrolaram até um lado ou canto da sala, utilizando movimentos que incorporam e expressam a respetiva emoção. Repetiu-se até ao final da história e até estarem todas as cores arrumadas.

Nesta atividade, demonstraram conhecer relativamente bem as emoções e estavam muito atentas enquanto ouviam a história. Contudo poucas alunas expressaram com movimento a emoção associada à cor que estavam a puxar. No final realizei uma pequena conversa sobre o exercício, em que as alunas afirmaram ter gostado do mesmo e da história. Algumas foram capazes de fazer a associação com histórias sobre emoções que já tinham ouvido e outras falaram de algumas situações emotivas pelas quais passaram, parecidas com as da história.

O exercício seguinte era a continuação da construção de um solo que tinham iniciado com a professora titular. A minha função aqui foi auxiliar as alunas a descobrir, perante as dinâmicas que tinham colocado no seu solo, que emoções poderiam estar inerentes ao mesmo, tornando mais fácil elas dançarem-no com mais expressividade e com uma intenção. Ao nível da Inteligência Emocional, começaram a entender como se move o corpo em cada emoção. Enquanto construíam os seus solos, conseguiram identificar emoções para certas partes, contudo quando os tiveram de apresentar à turma, poucas foram as alunas que, efetivamente, expressaram as emoções que escolheram, nem com o corpo, nem com a expressão facial.

Na aula seguinte lecionei um exercício em que as alunas estavam divididas em quadrado, pelos quatro lados da sala. Dois dos lados começaram o exercício no centro da sala. Eu indicava as emoções e ações, e as alunas tinham de as explorar com a música. No 1º grupo indiquei o medo e a locomoção; no 2º a alegria e saltar. Da segunda vez indiquei no 1º grupo a raiva e encolher e no 2º grupo tristeza e rodar. Da terceira vez indiquei ao 1º grupo aversão e torcer e ao 2º grupo, medo e qualquer movimento tendo de conter pausas. Quem estava de fora, tinha a tarefa de observar e tentar perceber como cada colega expressa de forma igual ou diferente a mesma emoção. Este exercício resultou numa aprendizagem sobre as emoções, em que as alunas compreenderam como é que o seu próprio corpo se expressa com as diferentes emoções, melhorando o seu autoconhecimento físico e emocional. Aprenderam também várias ações do movimento e ainda associaram diferentes dinâmicas às emoções, com ajuda da música. Elas conseguiram muito bem expressar a emoção pedida e relacioná-la com a música e as diferentes dinâmicas. Senti que ficaram muito motivadas com este trabalho e participaram

Figura 8
Exercício sobre o livro O Novo de Emoções.



ativamente, respondendo às questões colocadas sobre as emoções e dinâmicas. Foi um exercício muito interessante e positivo no processo de aprendizagem desta turma. Repetimos o exercício na aula seguinte com diferentes emoções e ações, consolidando as aprendizagens.

Ao longo de toda a Lecionação Autónoma acompanhei a professora titular nos vários exercícios realizados em aula, auxiliando as alunas com correções e explicações que tentaram auxiliar o processo de aprendizagem. Isto permitiu estar atenta a cada aluna, de forma mais individual e personalizada, em todos os exercícios, nomeadamente, no exercício de criação de

Figura 9
Professora estagiária a distribuir os emojis para o exercício



duetos e do trio. Esta criação advém de um exercício da professora titular que já tinham iniciado na fase em que eu estava a observar e, na fase de Lecionação Acompanhada, foi-me dada a oportunidade de contribuir com mais uma camada para este trabalho. Entreguei então às alunas, *emojis* que simbolizam cada emoção já aprendida e pedi para retirarem, de olhos fechados, um *emoji* por aluna. Identificaram depois qual a emoção que lhes saiu e pedi para a integrarem nos seus duetos e trio. Este exercício teve como objetivo promover a expressividade e

intencionalidade dos movimentos. Foram as alunas que pediram para serem elas a tirar à sorte os *emojis* como se fossem ‘cartas’, em vez de ser eu a distribuir. Foi uma boa ideia, visto que as motivou, alegrou e ficaram sempre ansiosas para ver qual o *emoji* que lhes ia sair e se era um pela qual tinham preferências. Contudo, aceitaram muito bem os emojis que retiraram e começaram a trabalhar muito motivadas. Alguns pares optaram por integrar uma emoção numa parte da coreografia e a outra na parte seguinte. Outros escolheram associar certos movimentos a determinada emoção. Houve ainda pares que dividiram uma emoção por pessoa.

Durante a tarefa, houve alguma dificuldade na integração das emoções, que acredito ser normal para a idade e fase de aprendizagem, visto estarem a contactar há pouco tempo com a criação coreográfica e com as emoções. O que aconteceu em alguns casos foi que, a emoção apenas se fazia sentir na expressão facial. Faltava, quase sempre, trabalhar as diferentes dinâmicas do movimento, pois ao longo da coreografia mantinham quase sempre a mesma, o que não ajudava a distinguir as emoções. E foi esta questão que

Figura 10
Alunas a mostrar o emoji que lhes saiu



trabalhei com cada par/trio. Na apresentação dos trabalhos viu-se uma pequena evolução nas dinâmicas, contudo as alunas não tiveram tempo para o trabalhar mais profundamente. No entanto notou-se que entenderam este trabalho e continuei a realizá-lo ao longo das aulas seguintes.

Técnica de Dança Contemporânea:

Na fase de Lecionação Acompanhada, na disciplina de TDC, optei por utilizar os mesmos exercícios previamente ensinados pela professora titular. Essa escolha foi estratégica, pois as alunas já estavam familiarizadas com os movimentos e a estrutura dos exercícios, o que lhes proporcionava uma maior segurança e confiança durante as aulas. Este conhecimento prévio permitiu que a atenção fosse redirecionada para outros aspetos da aprendizagem, tais como a interpretação e a expressão corporal associada às emoções, sem a necessidade de gastar tempo adicional na assimilação dos exercícios.

Com base nessa familiaridade, introduzi variações nas dinâmicas, através da mudança das músicas utilizadas durante a execução dos mesmos exercícios. Essa alteração musical teve como objetivo observar as diferentes respostas de movimento e interpretação das alunas, explorando como a mudança de ritmo, melodia e atmosfera musical poderia influenciar a qualidade do movimento e a expressão emocional. Este método de trabalho visava não apenas diversificar as experiências das alunas, mas também fomentar uma maior consciência corporal e sensibilidade artística, aspetos cruciais na formação em Dança Contemporânea.

Após cada sessão, realizava uma reflexão oral com as alunas. Este momento de diálogo foi essencial para compreender as suas perceções e sentimentos em relação às mudanças introduzidas. Durante essas reflexões, incentivava-as a expressar as emoções associadas às diferentes músicas e dinâmicas, promovendo um ambiente de introspeção e partilha. Essa prática não só contribuía para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva das alunas, mas também fortalecia a comunicação e o entendimento mútuo entre a turma e o professor.

A mudança das músicas apresentou um desafio significativo para as alunas, pois estavam muito habituadas às músicas utilizadas pela professora titular. No entanto, com o treino contínuo, elas conseguiram alcançar diferentes qualidades de movimento e adaptar as dinâmicas ao longo das aulas e das experiências. Nas reflexões orais, as alunas discutiam as emoções que associavam às novas músicas e o que sentiam ao executar os exercícios com elas. Elas também partilhavam que músicas eram mais difíceis de se adaptar e quais eram mais fáceis, destacando a necessidade de repetir várias vezes até conseguirem entender a música e adaptar os tempos musicais. Essa repetição era necessária para que pudessem realizar os exercícios de forma

coordenada, embora a sincronização perfeita nem sempre fosse o foco primordial. O principal objetivo era permitir que cada aluna explorasse a sua interpretação individual e a expressão emocional, desenvolvendo assim uma maior capacidade de adaptação e sensibilidade às variações dinâmicas impostas pelas diferentes músicas, em movimentos e exercícios técnicos.

Assim, a utilização de exercícios já conhecidos, aliada à mudança de dinâmicas musicais e à reflexão conjunta, revelou-se uma abordagem eficaz para aprofundar a aprendizagem das alunas na TDC. Esta metodologia permitiu explorar de forma criativa e sensível as múltiplas dimensões da dança, integrando técnica, interpretação e expressão de maneira harmoniosa e enriquecedora.

Lecionação Autónoma

Expressão Criativa

A sequência de aulas de EC ministradas revelou um panorama abrangente do desenvolvimento das alunas em várias competências físicas e emocionais. As aulas focaram-se em exercícios de fortalecimento muscular, coordenação motora, expressão emocional e criatividade coreográfica. O trabalho foi dividido em exercícios individuais, em pares e em quartetos, com a inclusão de histórias metafóricas para fomentar a compreensão e a expressão física das emoções.

No início do estágio e da Lecionação Autónoma, a turma apresentava algumas dificuldades referentes à resistência muscular nos exercícios de fortalecimento, nomeadamente nos dorsais e abdominais. Criei então diferentes exercícios de aquecimento, associando cada um a uma emoção que as estimulasse a colocar a força nos músculos corretos, auxiliando com uma música para o mesmo efeito. Embora tenha havido uma efetiva melhoria, a resistência muscular é algo que ainda necessita de ser trabalhada, o que também é natural considerando a idade das alunas e que este foi o seu primeiro ano no EAE. Para futuros planos de aula, é essencial continuar a focar-se no fortalecimento de grandes grupos musculares com exercícios progressivos.

Relativamente às diagonais de movimentos técnicos, observei uma melhora na execução de todas elas, sendo que no geral as dificuldades mais sentidas foram a coordenação e a capacidade de esticar os joelhos. Desta forma, a coordenação e a clareza dos movimentos requerem atenção e trabalho contínuo, havendo capacidade para se tornarem mais complexas.

Figura 11
Alunas no aquecimento da aula de EC



A introdução de tarefas coreográficas a pares, envolvendo a seleção de emoções, demonstrou ser uma estratégia motivacional eficaz. No entanto, a integração das emoções nos movimentos revelou-se desafiante. Tal como nos exercícios realizados na Lecionação Acompanhada, as alunas inicialmente expressavam as emoções apenas com a expressão facial, sem uma variação dinâmica nos movimentos. Com a orientação e intervenções constantes, houve uma evolução, mas a profundidade na interpretação emocional através do movimento ainda necessita de desenvolvimento. O que também é natural dada a idade das alunas e o próprio tema da Inteligência Emocional que é complexo, profundo e um trabalho em constante evolução.

A utilização de histórias metafóricas foi uma ferramenta poderosa para trabalhar a expressão emocional. As alunas responderam positivamente, conseguindo interpretar e representar as emoções descritas nas histórias através do movimento corporal, principalmente nos exercícios de improvisação. Este método demonstrou ser eficaz na transição da compreensão cognitiva para a expressão física das emoções.

Os momentos de leitura foram sempre realizados em roda, e as histórias foram sempre

Figura 12
Aluna a ler uma história metafórica e outras atentas a ver e ouvir



lidas pelas próprias alunas, sendo que, estas demonstraram tanto interesse em ler que dividi os textos pelas várias alunas ao longo das aulas e assim, todas contribuíram com a sua leitura em alguma história. Este foi um ponto extremamente positivo, pois contribuiu para a participação ativa das alunas que ouviram as histórias com muito mais atenção, dando-lhes o seu próprio significado, visto que houve uma efetiva conexão entre a história lida e a história pessoal de cada aluna, tornando-a sujeito da sua própria história. Contribuí assim para o

ato revolucionário da Literatura Infantil que, como vimos anteriormente, coloca a criança como leitor ativo, participante e comunicativo. As alunas desenvolveram então a sua capacidade de criar, inventar, comparar, optar, escolher e relacionar, capacidades de que precisam como bailarinos e, nomeadamente precisaram para os exercícios que se seguiram às histórias. Depois da leitura, permanecíamos em roda e fazíamos uma reflexão conjunta sobre a história lida. Relembro que, pode ouvir estas reflexões conjuntas nos QR Codes apresentados no apêndice I.

Um dos principais desafios nesta fase do estágio, foi a motivação e a capacidade de concentração das alunas, especialmente em exercícios mais complexos ou repetitivos. Algumas alunas demonstraram dificuldades em trabalhar em grupo, especialmente quando havia uma

dinâmica de controlo por parte de uma ou mais colegas. A mediação e a promoção de uma comunicação eficaz foram fundamentais para resolver esses problemas e foram grandes momentos de aprendizagem.

Técnica de Dança Contemporânea:

Como referido no plano de ação, nesta fase continuei a utilizar o mesmo método de trabalho iniciado na Lecionação Acompanhada. No entanto, com o objetivo de aprofundar o treino das alunas, adicionei novos exercícios que incorporavam elementos técnicos presentes no plano de estudos desta disciplina na EVDCR. Dessa forma, mantive a prática de utilizar diferentes músicas, associadas a diferentes emoções para os mesmos exercícios, variando as dinâmicas e a qualidade do movimento, procurando diferentes respostas das alunas. Este método permitiu que as alunas aprendessem os exercícios relacionando-os imediatamente a uma emoção evocada pela música, facilitando a assimilação das dinâmicas corretas e contribuindo para uma aprendizagem mais simples e eficaz dos movimentos pretendidos.

O movimento mais trabalhado foi a espiral e, por ser um movimento complexo, as alunas enfrentaram dificuldades em compreendê-lo, o que pediu um treino intenso durante a Lecionação Autónoma. Ao final do processo, a maioria das alunas já tinham uma compreensão melhor do movimento e conseguiam aplicá-lo nos *sparkles*, embora ainda precisassem de continuar a praticá-lo.

Outro componente importante do nosso trabalho foram os exercícios relacionados às histórias lidas na EC. Um dos exercícios que se tornou importante e apreciado pelas alunas, foi o que estava relacionado com a história do *Trevo de três folhas*.

Figura 13
Exercício sobre a história O Trevo de Três folhas



À semelhança do que se passava na história, associei cada trevo (que levei feito em feltro), a diferentes tarefas e reflexões. Num as alunas tinham de refletir sobre os movimentos que já dominavam, noutra sobre aqueles em que ainda tinham dificuldades e no último, sobre os movimentos que inicialmente apresentaram desafios, mas que eventualmente conseguiram superar. Tinham ainda, como espaço de paragem e reflexão caso necessitassem, o centro da sala. Esse exercício foi realizado tanto no início quanto no final da Lecionação Autónoma, permitindo às alunas refletirem sobre o processo de aprendizagem e a importância da persistência. Além disso, também refletimos

sobre as emoções envolvidas em cada exercício, promovendo uma compreensão mais profunda e integrada do movimento, das emoções associadas e do seu impacto no corpo.

Em resumo, durante a Lecionação Autónoma, mantive o método de trabalho estabelecido na fase de Lecionação Acompanhada, mas expandi-o para incluir novos exercícios técnicos e uma abordagem inovadora que integra e associa música e emoção ao movimento técnico, facilitando o processo de aprendizagem e superação de desafios técnicos complexos, como a espiral e os *sparkles*. Este método não apenas aprimorou a técnica das alunas, mas também reforçou a importância da reflexão e da persistência na aprendizagem.

Em ambas as disciplinas, as aulas proporcionaram um desenvolvimento significativo nas alunas tanto no aspeto técnico quanto emocional. As alunas apresentaram uma evolução notável em termos de confiança, expressão emocional, capacidade de trabalhar em grupo, melhorando muito a sua comunicação e ainda em termos técnicos. Houve um aumento na participação voluntária, na busca por *feedback* e na aceitação de críticas construtivas. Individualmente, observou-se um desenvolvimento variado, com algumas alunas a superar a timidez e outras a mostrar capacidade de liderança e criatividade. Posso então referir a evolução mais significativa em cada aluna.

- **Aluna A:** Tornou-se mais confiante nas suas capacidades e demonstrou mais criatividade e gosto pela criação.
- **Aluna B:** Sempre muito motivada e sensível, mostrou grande conhecimento das emoções e de como o seu corpo as sente, aprendendo a criar movimento que representam tais emoções.
- **Aluna C:** Mostrou liderança e maior capacidade em aceitar ideias das suas colegas.
- **Aluna D:** Superou dificuldades em se expor e melhorou a execução coreográfica.
- **Aluna E:** Com grande capacidade técnica, melhorou o seu conhecimento corporal e, conseqüente capacidade expressiva.
- **Aluna F:** Demonstrou muita criatividade e empatia, destacando-se pela capacidade de integrar ideias de colegas.
- **Aluna G:** Timidez em superação, com participação crescente, tendo melhorado muito as suas capacidades sociais.
- **Aluna H:** Muito focada e com boa capacidade técnica, demonstrou um maior conhecimento sobre as emoções e muita criatividade ao utilizá-las como ferramenta de criação.
- **Aluna I:** Sempre muito focada e ponderada, desenvolveu a sua capacidade de expressão emocional e tornou-se mais comunicativa.

- **Aluna J:** Tornou-se mais confiante, contudo necessita de trabalhar a consciência corporal para melhorar as suas capacidades técnicas.
- **Aluna K:** Muito focada e ponderada, evoluiu muito na sua capacidade expressiva e na criatividade em utilizar as emoções como ferramenta criativa.
- **Aluna L:** Com grande capacidade técnica, apresentou sobretudo muita expressividade corporal e grande capacidade de criação coreográfica.
- **Aluna M:** Muitas vezes ansiosa, demonstrou ser capaz de superar-se a si mesma, sendo resiliente e persistente. Evolui na sua expressão corporal e criatividade.
- **Aluna N:** Com dificuldades técnicas, demonstrou ser muito resiliente e melhorou a sua capacidade de comunicação e a sua confiança.
- **Aluna O:** Superou a frustração de uma lesão com apoio emocional das colegas e demonstrou grande capacidade de adaptação.
- **Aluna P:** Muito esforçada, superando a timidez gradualmente. Evolui muito na sua expressividade corporal.

A continuidade e o aprimoramento das metodologias aplicadas são cruciais para o progresso contínuo. O foco deve estar em fortalecer as áreas de dificuldade enquanto se mantém e expande as práticas bem-sucedidas identificadas ao longo deste período. As atividades realizadas e esta avaliação das mesmas, demonstram ser ainda necessário, continuar com exercícios de resistência, focando-se em grupos musculares específicos, como dorsais e abdominais; Introduzir exercícios de coordenação complexa em etapas e com repetição sistemática para solidificar a técnica; Continuar a utilizar histórias como ferramentas de ensino, aumentando gradualmente a complexidade das emoções trabalhadas; Diversificar os métodos de ensino para manter a motivação e aumentar a capacidade de concentração das alunas; Fomentar a comunicação e a colaboração através de dinâmicas de grupo que enfatizem a importância de cada membro no processo criativo.

Participação em outras Atividades

Durante a fase de Participação em outras Atividades, acompanhei as alunas na realização dos exames em todas as disciplinas. Este momento foi de extrema importância para a investigação, pois proporcionou uma oportunidade valiosa de estar presente num contexto crucial de avaliação das alunas e para oferecer apoio pedagógico como professora.

A minha presença permitiu observar diretamente as reações e emoções das alunas em situações de avaliação e pressão, nas quais se esforçaram para obter o melhor desempenho possível. Esta experiência foi particularmente enriquecedora, pois o exame ocorreu numa fase

avançada do estágio, permitindo avaliar se as alunas estavam preparadas para enfrentar momentos de avaliação.

De forma geral, todas as alunas demonstraram nervosismo, o que é esperado e, em muitos casos, pode ser considerado um nervosismo positivo, pois manteve-as ativas, atentas e concentradas durante a avaliação. A exceção foi uma aluna que, ao chegar à escola, chorou devido à ansiedade. No entanto, ela conseguiu superar o medo inicial e realizou um bom exame, evidenciando resiliência e capacidade de lidar com a pressão.

Em suma, a observação dos exames forneceu compreensões significativas sobre a capacidade das alunas de enfrentar situações de *stress* e avaliação, o que corroborou a importância de um acompanhamento próximo e contínuo durante o processo educativo. Essa experiência reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que não apenas preparem as alunas academicamente, mas que também as capacitem emocionalmente para enfrentar desafios futuros.

Interpretação e análise dos resultados

Nesta secção, procederei à análise dos dados recolhidos ao longo do estágio, que foram organizados e resumidos em diferentes gráficos, facilitando assim uma leitura mais simples e rápida. Os gráficos apresentados servem como ferramentas visuais que ilustram de forma clara e concisa os resultados obtidos, permitindo uma melhor compreensão dos mesmos.

O objetivo central desta análise é avaliar em que medida a investigação cumpriu os objetivos inicialmente propostos. A partir dos dados recolhidos, pretendo identificar que aspetos foram bem-sucedidos e quais é que não atingiram as metas estabelecidas, analisando os fatores que podem ter contribuído para essas diferenças. Especificamente, pretendemos compreender a evolução da turma em termos de Inteligência Emocional, comparando a situação no início do estágio com a situação no final, com o intuito de identificar avanços, dificuldades e áreas que ainda requerem melhoria.

Além disso, serão apresentados gráficos que refletem as respostas das alunas aos inquéritos realizados por meio de questionários. Estes gráficos não apenas revelam as opiniões, perceções e aprendizagens das alunas, mas também fornecem uma visão crítica sobre a eficácia das intervenções propostas durante o estágio. A análise dessas respostas permitirá refutar ou corroborar as ideias e objetivos que nortearam a prática pedagógica, contribuindo para uma reflexão mais profunda sobre a experiência vivida.

Assim, nesta secção, procuro interpretar os dados de forma a compreender melhor a trajetória da turma em relação à Inteligência Emocional e a eficácia das metodologias aplicadas,

criando um espaço para discussão dos impactos dos resultados e sugerindo caminhos para futuras intervenções.

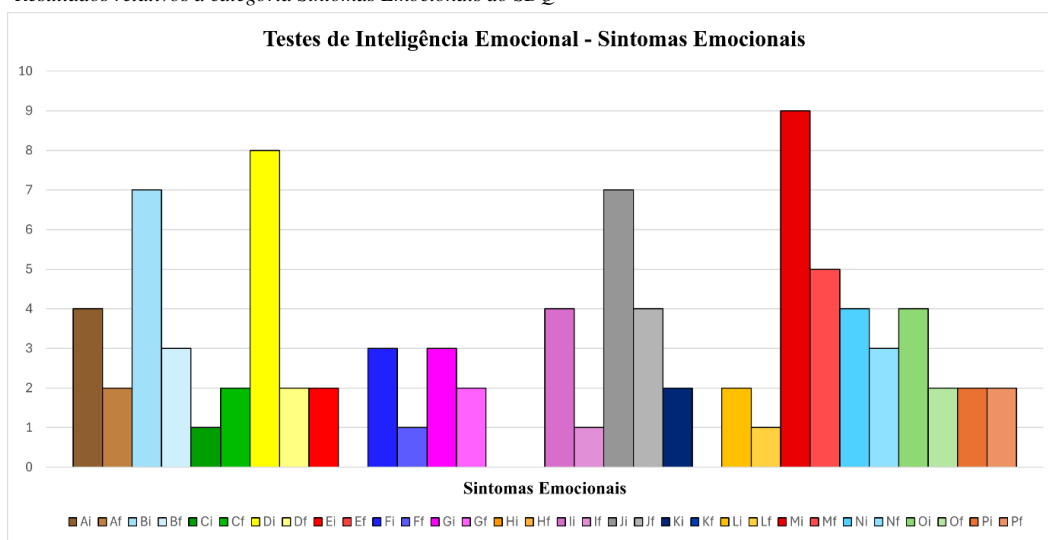
Os dados apresentados dizem respeito à parte de metodologia quantitativa desta investigação, que são os testes de Inteligência Emocional e aos inquéritos por questionário, realizados nas fases de Observação Estruturada e Lecionação Autónoma, respetivamente.

Observação Estruturada

Para uma melhor perceção da evolução que as alunas demonstraram ao longo do estágio, relativamente às competências socioemocionais, comparei os dois testes realizados para cada aluna, no início e no final do estágio. Desta comparação surgiram os gráficos abaixo que indicam tal evolução nas cinco categorias do teste e no total das quatro primeiras categorias, que indica o nível de Inteligência Emocional das alunas. Sigo então com a análise dos dados.

Os seguintes gráficos apresentam os resultados de um teste de Inteligência Emocional. O eixo horizontal lista as alunas, sendo que a letra maiúscula é a letra representativa de cada aluna e as letras minúsculas 'i' e 'f' indicam os resultados no início (i) e no fim (f) do estágio. O eixo vertical indica os resultados obtidos no SDQ. Relembrar que nas primeiras quatro categorias, quanto mais próximo do 0 melhor o resultado e quanto mais distante pior. Na última categoria acontece o oposto.

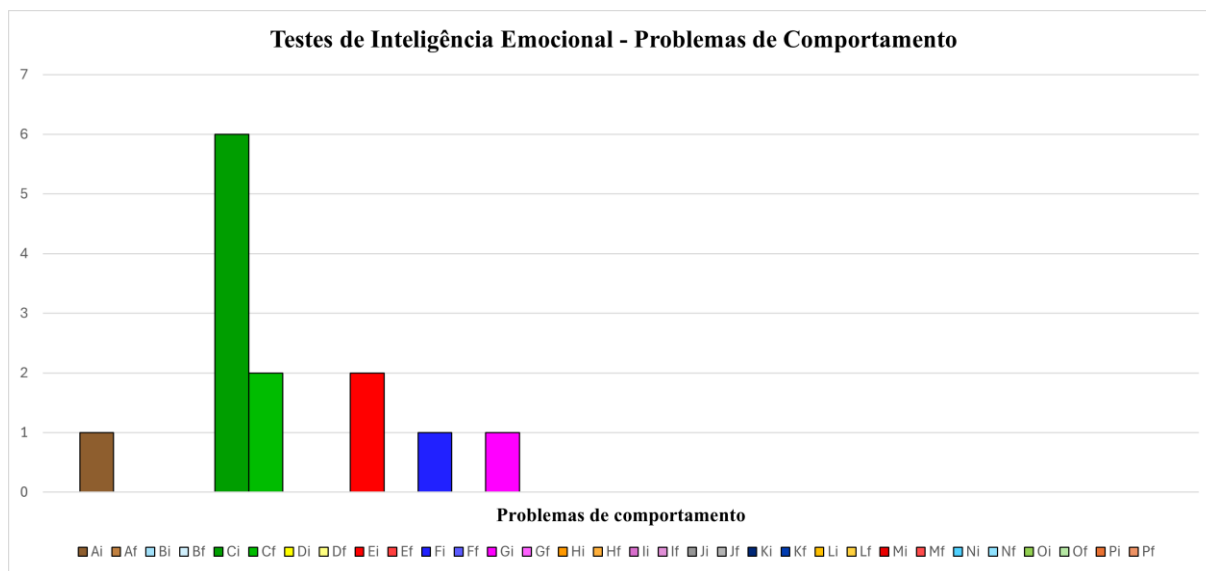
Figura 14
Resultados relativos à categoria Sintomas Emocionais do SDQ



Relativamente à categoria Sintomas Emocionais, que avalia a presença de sintomas como ansiedade, medo e tristeza, podemos observar que 13 das alunas da turma apresentam uma evolução positiva. Inicialmente quem indicava ter mais sintomas emocionais era a aluna M, com 9 pontos e quem tinha menos sintomas era a aluna H, com 0 pontos. Comparando os dois testes, as que tiveram uma melhoria mais significativa foram as alunas D (Di de 8 para Df

de 2), ou seja, de acordo com a escala de interpretação dos resultados, passou do nível anormal para normal, B (Bi de 7 para Bf de 3), também de nível anormal para normal e M (Mi de 9 para Mf de 5) que passou de nível anormal para limítrofe. Duas alunas mantiveram o mesmo resultado no início e no final do estágio, a aluna H (Hi de 0 para Hf de 0) e a P (Pi de 2 para Pf de 2), ambas no nível normal, indicando estabilidade nas suas situações emocionais. Por último, apenas uma aluna piorou, obtendo um resultado maior no final do estágio, a aluna C (Ci de 1 para Cf de 2), encontrando-se no nível normal em ambos os testes. Desta forma, o gráfico mostra que a maioria das alunas, 81,25%, tiveram melhorias significativas dos seus sintomas emocionais, com resultados próximos de 0, existindo mesmo alunas que obtiveram 0, como é o caso da aluna H que iniciou e terminou no 0, da aluna E e K que finalizaram o estágio no 0, sendo estas três as que apresentam uma melhor situação emocional. Concluindo, 81,25% (13) das alunas melhoraram os seus sintomas emocionais, 12,5% (2) mantiveram e 6,25% (1) pioraram, sendo que se manteve no nível normal, o que não é preocupante.

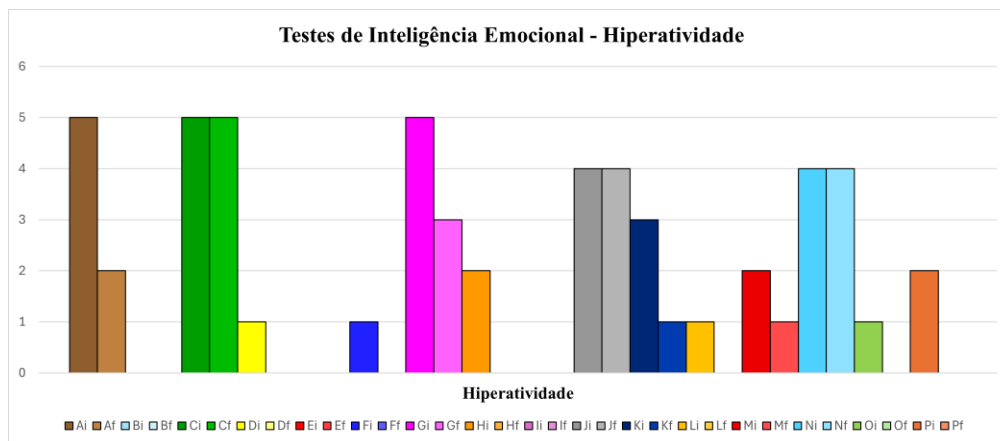
Figura 15
Resultados relativos à categoria Problemas de Comportamento do SDQ



Na categoria Problemas de Comportamento logo no início do estágio já se verificava um quadro positivo, visto que a maioria das alunas, 68,75%, tiveram resultado 0 no SDQ, correspondendo ao nível normal e mantiveram no teste final. Apenas cinco, 31,25%, não obtiveram 0 no primeiro teste. A que teve um maior resultado foi a aluna C, com 6 pontos, o que equivale ao nível anormal. As restantes quatro, A, E, F e G, obtiveram pontuações no nível normal (0-2). Destas cinco alunas, todas melhoraram o seu comportamento no final do estágio, sendo que a aluna que apresentou uma evolução mais significativa foi a C passando de 6 pontos no início para 2 no final, sendo, por isso, a que conseguiu uma maior redução nos problemas de comportamento. Verifica-se ainda que nenhuma aluna piorou. Assim confirma-se a ideia

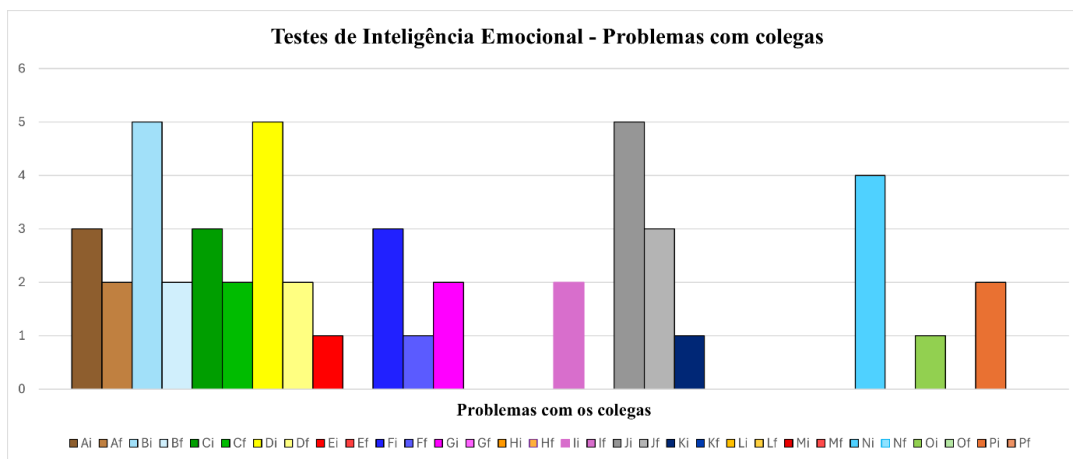
retirada da observação, que a turma tem um comportamento adequado, embora exista a dificuldade em controlar o entusiasmo. Contudo, ao nível das regras de convivência e de sala de aula as alunas sabem comportar-se, no geral.

Figura 16
Resultados relativos à categoria Hiperatividade do SDQ



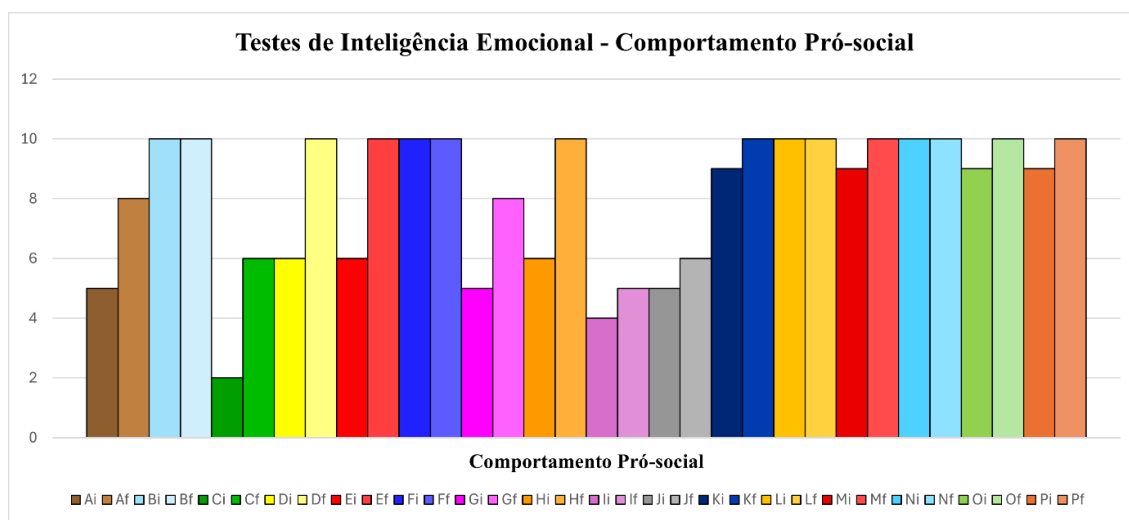
No que se refere à categoria Hiperatividade que mede a atenção, a impulsividade e os níveis de atividade, observa-se que 3 alunas, B, E e I não apresentavam qualquer problema de hiperatividade, obtendo um resultado de 0 logo no primeiro teste e mantendo-o no segundo. As alunas que alcançaram resultados maiores de hiperatividade no início foram a aluna A, a C e a G, com 5 pontos, correspondendo ao nível normal. Desta forma, nenhuma aluna apresentava níveis preocupantes (limítrofe ou anormal) de hiperatividade, pois as restantes obtiveram resultados entre 1 e 4 (normal). As alunas que melhoraram os seus níveis de hiperatividade foram a A, a D, a F, a G, a H, a K, a L, a M, a O e a P, sendo que quem teve uma maior redução foi a aluna A, passando de 5 pontos iniciais para 2 pontos finais. Destas quem conseguiu atingir o ponto 0 no teste final foram as alunas D, a F, a H, a L, a O e a P. Três alunas, a C, a J e a N, mantiveram o resultado nos dois testes. Resumindo, 100% das alunas encontravam-se em níveis normais de hiperatividade, tanto no início como no final do estágio. 62,5% destas reduziram a sua hiperatividade nas quais 37,5% atingiram o ponto 0. 18,75% das alunas mantiveram os níveis de hiperatividade. Pode-se assim concluir, que esta turma não apresenta problemas de hiperatividade.

Figura 17
Resultados relativos à categoria Problemas com Colegas do SDQ



A respeito da categoria Problemas com Colegas, verifica-se que as alunas que se encontravam no primeiro teste num nível normal (0-3) eram a A, a C, a E, a F, a G, a H, a I, a K, a L, a M, a O e a P, correspondendo a 75% da turma. Destas, existiam três alunas, a H, a L e a M (18,75%), que não tinham qualquer tipo de problemas com colegas logo desde o início do estágio, visto que atingiram o nível 0 (normal) e o mantiveram no teste final. Das restantes, todas melhoraram o seu resultado, sendo que quem conseguiu atingir o nível 0 no final do estágio foram as alunas E, a G, a I, a K, a O e a P, o que equivale a 37,5%. Deteta-se ainda que existe uma aluna, a N que se encontrava no nível limítrofe (4) e que alcançou o nível normal com 0 pontos no final do estágio. Mais preocupantes foram as alunas B, a D e a J (18,75%), que atingiram o nível anormal com 5 pontos no teste inicial, requerendo uma atenção especial nesta categoria ao longo das atividades a concretizar durante o estágio. Constata-se depois, que no teste final conquistaram o nível normal com pontuações entre 2 a 3. Assim sendo, conclui-se que as atividades realizadas tiveram um impacto positivo nesta categoria, melhorando os problemas existentes com colegas e, conseqüentemente, o ambiente da turma em geral. Ratifica-se, assim, a ideia retirada da observação direta, em que no final do estágio a turma estava mais calma, com um melhor ambiente entre alunas, sendo que estas tinham uma melhor capacidade de resolver os seus problemas e discussões com menor intervenção das professoras.

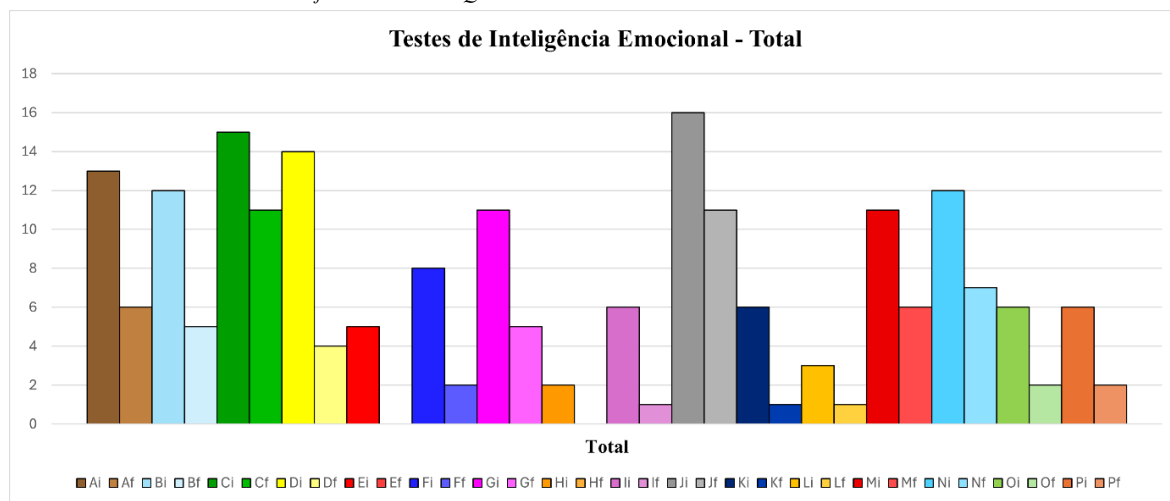
Figura 18
Resultados relativos à categoria *Comportamento Pró-social* do SDQ



Na quinta categoria, concernente ao Comportamento Pró-social, que avalia comportamentos altruístas e as relações positivas entre colegas, o gráfico comprova que a maioria, 11 alunas que correspondem a 68,75%, já se encontrava num nível normal (6-10) no início do estágio, comprovando que, tal como observado, as alunas têm uma grande capacidade de entreatajuda e empatia. Contudo, 2 alunas, 12,5%, encontravam-se no nível anormal, no teste inicial, a aluna C com 2 pontos e a aluna I com 4 pontos, sendo estas as que mais atenção necessitavam nesta categoria, durante as atividades a realizar ao longo do estágio. Havia ainda 3 alunas, 18,75%, com 5 pontos, equivalendo ao nível limítrofe, no primeiro teste. No final do estágio apenas uma aluna (6,25%) não conseguiu atingir o nível normal, a aluna I que passou de 4 pontos (anormal) para 5 (limítrofe). A restantes 15 alunas (93,75%), atingiram todas o nível normal, sendo que das 11 que já lá se encontravam, 7 (43,75%) melhoraram o seu comportamento pró-social e 4 mantiveram o que já tinham, sendo que já tinham atingido o nível máximo (10) no primeiro teste. As que melhoraram mais o seu resultado no final do estágio foram as alunas C, a D e a E, com um crescimento de 4 pontos. Conclui-se assim que a turma,

no geral, tem um excelente comportamento pró-social, confirmando a ideia da observação que afirma que existe muita entreajuda, empatia e boas amizades durante as aulas de EC e TDC.

Figura 19
Resultados relativos ao Total das dificuldades no SDQ



Este último gráfico refere-se ao resultado total das dificuldades, que surge da soma das primeiras quatro categorias, informando o nível de Inteligência Emocional de cada aluna, sendo que quanto mais próximo de 0 melhor. Comparando os resultados dos dois testes é possível compreender se o impacto deste estágio, no nível de Inteligência Emocional das alunas foi positivo ou não.

Nesta categoria, observa-se que dez alunas, 62,5%, no início do estágio já se encontravam no nível normal (0-11), as alunas E, F, G, H, I, K, L, M, O e P. Cinco estavam no nível limítrofe (12-15) as alunas A, B, C, D e N, e apenas uma (6,25%) no nível anormal (16-40) a aluna J. A aluna que obteve um resultado maior no primeiro teste foi a J, com 16 pontos, pode-se concluir que, logo no início do estágio, não havia nenhuma aluna com uma situação extremamente preocupante ao nível da sua Inteligência Emocional. Não obstante, a aluna J era que necessitava de mais atenção ao nível emocional, seguindo com as alunas A, B, C, D e N. Já no final do estágio todas as alunas se encontravam no nível normal, sendo que quem conseguiu uma melhoria mais significativa foi a aluna D, passando de 14 pontos iniciais para 4 pontos finais. As alunas que terminaram com uma pontuação maior, contudo já no nível normal foram as alunas C e J, com 11 pontos. Houve ainda 2 alunas (12,5%), que atingiram o nível 0 no final do estágio, as alunas E (Ei de 5 para Ef de 0) e H (Hi de 2 para Hf de 0).

Conclui-se então que houve uma efetiva melhoria no nível de Inteligência Emocional de todas as alunas que frequentaram este estágio.

Lecionação Autónoma

O inquérito por questionário aplicado às alunas durante a Lecionação Autónoma, gerou gráficos e imagens que ajudam a compreender as emoções e sentimentos das alunas durante as aulas, bem como o seu conhecimento sobre a temática e o impacto desta investigação sobre as mesmas. A seguir, apresentarei alguns desses gráficos e imagens, que representam os dados mais relevantes para este estudo. Por questões de espaço não colocarei aqui todos os gráficos, contudo os restantes poderão ser consultados no apêndice K, permitindo que aqueles que desejam mais informações possam obtê-las facilmente.

Na primeira pergunta realizada na secção 2 do inquérito (consultar no apêndice K), questionei sobre as emoções que sentem ao longo das aulas de EC e de TDC. Podemos observar nos gráficos que, em ambas as disciplinas, a emoção mais sentida, por 14 de 16 alunas é a alegria. Depois, na aula de EC nota-se que a maioria das emoções e sensações selecionadas são emoções positivas como ‘animada’ (14 alunas), ‘ativa’ (13 alunas), ‘cheia de vida’ (11 alunas) e ‘tranquila’ (10 alunas), concluindo que, no geral, as aulas de EC são momentos positivos e alegres para esta turma, tendo um ambiente tranquilo e animado, que facilita a aprendizagem. Contudo, existem 6 alunas que se sentem ansiosas durante estas aulas e 5 que dizem sentir cansaço, confirmando o referido na observação relativamente ao geral da turma, mas aos casos específicos de alunas menos confiantes e com mais dificuldades. Na plataforma *Forms* é possível verificar que alunas responderam estas duas emoções e sensações e verifico que as alunas que mencionaram ficar ansiosas nesta aula são alunas perfeccionistas e com alguma dificuldade em tomar decisões, sendo estas as alunas L, H, M, K, I. Depois as alunas N e D, também referem sentir-se ansiosas e são as alunas que demonstram ter mais dificuldades técnicas e menos experiência na área da dança, apresentando vergonha em vários momentos das aulas, associando assim esta ansiedade às dificuldades e vergonha sentidas. Relativamente ao cansaço, as alunas que o referem são também alunas com mais dificuldades técnicas e de expressão corporal, a aluna I, a J, a N e a D.

Figura 20

Gráfico relativo às respostas à pergunta 6 da secção 3 do questionário

6. Nas aulas gosto de partilhar as minhas ideias e movimentos com as minhas colegas.

16 respostas

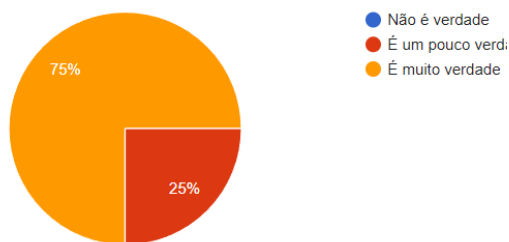
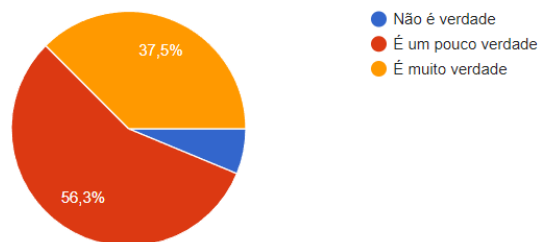


Figura 21

Gráfico relativo às respostas à pergunta 7 da secção 3 do questionário

7. Nas aulas gosto de partilhar as minhas emoções e sensações com as minhas colegas.

16 respostas



Os gráficos anteriores mostram os resultados das 16 respostas das alunas, a duas perguntas que questionaram sobre o quanto gostam de partilhar ideias, movimentos, emoções e sensações com os colegas durante as aulas.

Relativamente à afirmação número 6, 'Nas aulas gosto de partilhar as minhas ideias e movimentos com as minhas colegas.', 75% das alunas responderam 'É muito verdade', 25% responderam 'É um pouco verdade' e nenhuma aluna escolheu a opção 'Não é verdade'. Já na afirmação 'Nas aulas gosto de partilhar as minhas emoções e sensações com as minhas colegas.', 56,3% das alunas responderam 'É um pouco verdade', 37,5% selecionaram 'É muito verdade', 6,3% responderam 'Não é verdade'. Podemos então compreender que existe uma preferência para compartilhar ideias e movimentos, visto que a maioria (75%) sente-se muito à vontade para tal e ninguém afirma não gostar de todo. Contudo, quando o assunto é a partilha de emoções e sensações, a disposição para as partilhar é mais moderada, sendo que apenas algumas alunas (37,5%) se sentem completamente à vontade para tal. Desta forma, a maioria da turma tem alguma dificuldade em gostar de partilhar com as colegas as suas emoções e sensações, sendo que dessa maioria existe 6,3% das alunas que não se sente mesmo à vontade para tal. Assim é possível concluir que as alunas parecem estar mais confortáveis em partilhar ideias e movimentos do que emoções e sensações. Isso pode indicar que, em contextos educacionais, os alunos tendem a ser mais abertos em relação a aspetos técnicos ou cognitivos (ideias e movimentos) do que a aspetos emocionais. Assim identifiquei esta conclusão como uma dificuldade para a presente investigação, mas também um dos pontos a trabalhar com as alunas.

Figura 22

Gráfico relativo às respostas à pergunta 10 da secção 3 do questionário

10. Aceito facilmente as ideias das minhas colegas e integro-as no nosso trabalho de grupo (par, trio, quarteto, etc.)

16 respostas

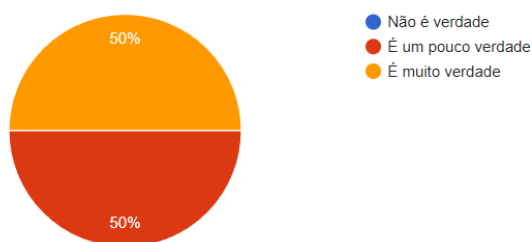
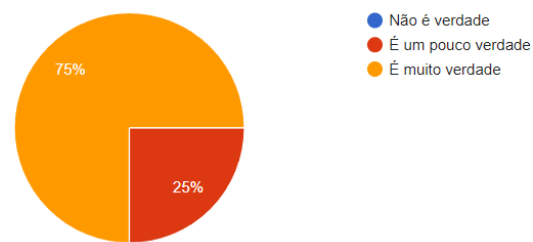


Figura 23

Gráfico relativo às respostas à pergunta 13 da secção 3 do questionário

13. Gosto de ajudar as minhas colegas quando elas necessitam de ajuda e apoio com os seus trabalhos.

16 respostas



Os gráficos apresentados acima refletem as respostas das 16 alunas da turma, a afirmações que se focam em aspetos relacionados com o trabalho colaborativo e cooperativo em contexto de aula.

As respostas à afirmação ‘Aceito facilmente as ideias das minhas colegas e integro-as no nosso trabalho de grupo (par, trio, quarteto, etc.)’, revelam que 50% das alunas afirmaram ser ‘um pouco verdade’ e as restantes 50% disseram que ‘É muito verdade’ e nenhuma aluna respondeu ‘Não é verdade’. Estes resultados revelam um equilíbrio perfeito entre os participantes que aceitam ideias de colegas de forma moderada e aqueles que o fazem de maneira intensa. O que sugere que, no contexto de trabalho em grupo, os participantes estão, em geral, abertos a considerar as ideias dos colegas, mas a intensidade dessa abertura varia. A ausência de respostas na categoria ‘Não é verdade’ indica que todas as alunas têm uma inclinação positiva para a integração de ideias das colegas, refletindo uma predisposição para a colaboração.

No que se refere à afirmação ‘Gosto de ajudar as minhas colegas quando elas necessitam de ajuda e apoio com os seus trabalhos.’, 75% das alunas responderam que é ‘É muito verdade’, 25% disseram que ‘É um pouco verdade’ e nenhuma aluna escolheu a opção ‘Não é verdade’. Assim sendo, os resultados deste gráfico mostram uma forte tendência entre as alunas para gostar de ajudar as colegas. A maioria sente uma forte inclinação para oferecer apoio quando necessário, o que sugere uma cultura de cooperação e suporte mútuo no ambiente de aula em questão. A ausência de respostas na categoria ‘Não é verdade’ reforça a ideia de que todas as alunas têm, pelo menos, alguma disposição para ajudar as colegas.

Comparando os dois gráficos verifico que, enquanto a aceitação das ideias dos colegas no trabalho em grupo (Questão 10) é igualmente dividida entre uma resposta moderada e intensa, a disposição para ajudar (Questão 13) é predominantemente intensa. Este contraste pode indicar que, embora os participantes estejam dispostos a colaborar, são ainda mais inclinados a apoiar

ativamente seus colegas quando há necessidade. A disposição equilibrada para aceitar ideias, combinada com uma forte vontade de ajudar, sugere um ambiente onde a cooperação é valorizada, mas onde os indivíduos também podem sentir a necessidade de proteger ou validar suas próprias contribuições. Esta dinâmica pode ser benéfica para a diversidade de ideias, desde que acompanhada de uma comunicação eficaz e respeito mútuo, estimulada pelos professores. Em resumo, os resultados apontam para uma turma que valoriza a colaboração e o apoio mútuo, com um equilíbrio saudável entre a aceitação de novas ideias, a proteção das ideias próprias e a disposição para ajudar, fatores que são essenciais para um trabalho em grupo eficaz, harmonioso e a criação de um ambiente seguro em aula. O trabalho colaborativo e cooperativo, teve assim, terreno livre para ser explorado e utilizado como um método pedagógico neste estágio. Ratifica ainda os resultados obtidos nos testes de Inteligência Emocional, na categoria ‘Problemas com colegas’.

Figura 24
Gráfico relativo às respostas à pergunta 12 da secção 3 do questionário
12. Nas aulas ou durante a criação de um trabalho eu sinto-me muito preocupada.
16 respostas

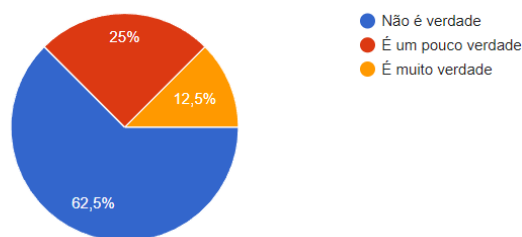
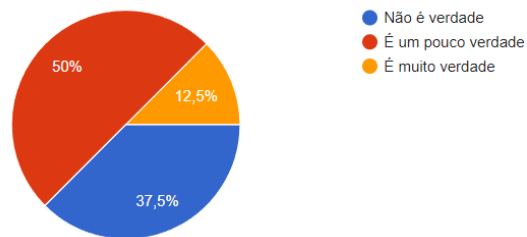


Figura 25
Gráfico relativo às respostas à pergunta 24 da secção 3 do questionário
24. Sinto receio de não executar corretamente os exercícios e movimentos que a professora ensina e espera de mim.
16 respostas



Os gráficos apresentados representam as respostas a afirmações que abordam as preocupações e os receios dos participantes em um contexto de sala de aula e durante a execução de tarefas, refletindo sobre aspetos emocionais e de desempenho.

Em relação à afirmação ‘Nas aulas ou durante a criação de um trabalho eu sinto-me muito preocupada.’, 62,5% dos participantes responderam que isso ‘Não é verdade’, 25% afirmaram que ‘É um pouco verdade’ e 12,5% disseram que ‘É muito verdade’. Desta forma, revela-se que a maioria das alunas (62,5%) não se sente muito preocupada durante as aulas ou enquanto criam um trabalho, o que sugere uma boa gestão do stress e confiança no processo de aprendizagem. No entanto, cerca de um terço das alunas (37,5% somando as duas outras categorias) relatam algum nível de preocupação, o que pode indicar que, para algumas, existe uma ansiedade moderada a alta relacionada ao desempenho ou à execução de tarefas.

A respeito da afirmação ‘Sinto receio de não executar corretamente os exercícios e movimentos que a professora ensina e espera de mim’, 50% das alunas responderam que ‘É um

pouco verdade’, 37,5% disseram que ‘Não é verdade’ e 12,5% afirmaram que ‘É muito verdade’. Esta afirmação divide mais as alunas, sendo que metade (50%) sente alguma preocupação em não atender às expectativas da professora, o que pode indicar uma autoconsciência elevada e um desejo de corresponder aos padrões exigidos. Por outro lado, 37,5% não compartilham desse receio, sugerindo confiança nas suas aptidões e capacidade de se apresentar perante desafios, superando-os. A proporção menor que considera esse receio como "muito verdade" (12,5%) aponta para um grupo mais pequeno, mas possivelmente mais ansioso ou inseguro em relação ao desempenho esperado.

Comparando os dois gráficos, conclui-se que, enquanto a maioria das alunas não se sente muito preocupada em termos gerais da aula (Questão 12), há uma divisão maior quanto à preocupação específica sobre o desempenho técnico (Questão 24). Estes resultados podem indicar que as alunas, em geral, têm uma boa autoconfiança em termos de trabalho e criação, mas que a execução correta de tarefas específicas, nomeadamente movimentos técnicos, especialmente sob supervisão, pode gerar mais ansiedade. Tais preocupações, especialmente relacionadas à execução correta, podem afetar a participação ativa e a aprendizagem dos alunos. Aqueles que se sentem mais preocupados podem se inibir ou evitar arriscar novas abordagens, o que pode limitar seu progresso. Por outro lado, a autoconfiança refletida pela maioria em ambas as questões é um indicador positivo para o desenvolvimento académico e pessoal. Por conseguinte, revelou-se importante pensar o ambiente de aprendizagem e abordar essas preocupações e receios, por meio de estratégias de ensino que promovam a autoeficácia, como o feedback construtivo, o encorajamento para arriscar sem medo de errar, e oportunidades para praticar num ambiente de apoio. Aqui, o exercício do Trevo de Três folhas demonstrou ser um ótimo exercício, já que as alunas, por reflexão própria entenderam que podem arriscar e tentar várias vezes, sem medo, até conseguir, tal como o fizeram em muitas outras situações da sua vida, promovendo assim a autoconfiança e a persistência.

São também relevantes as respostas à questão número 4 da secção 4 do inquérito (verificar gráfico no apêndice K), em que solicitei que as alunas selecionassem as formas como a história *O Novelo de Emoções* e o exercício associado contribuíram para o seu entendimento sobre emoções. As opções disponíveis permitiam múltiplas escolhas, o que é refletido nas respostas. Das 16 alunas, 12 (75%), selecionaram a opção 1, ‘Perceber o que é cada emoção’, sugerindo que a maioria dos participantes considera que a história e o exercício foram eficazes em ajudá-los a identificar e entender as diferentes emoções. Também a opção 4, ‘Compreender de que forma o meu corpo expressa as emoções que estou a sentir’ obteve o mesmo resultado, indicando que a mesma maioria dos participantes acredita que a atividade foi útil para

reconhecer as manifestações físicas das emoções aprendidas. Já a opção 2, 'Conhecer as emoções que existem' foi selecionada por 7 alunas (43,8%), sugerindo que a história e o exercício contribuíram moderadamente para o conhecimento das diferentes emoções. Por último, a opção número 3, 'Saber que cores podem estar associadas a cada emoção' foi escolhida por 6 alunas (37,5%), o que implica que a história ajudou um pouco mais de um terço dos participantes a associar cores específicas a emoções. Assim sendo, os dados mostram que os aspetos mais valorizados da atividade foram a identificação das emoções e a compreensão das suas expressões físicas. Por outro lado, o conhecimento das emoções existentes e a associação de cores às emoções foram menos destacadas, sugerindo que esses aspetos foram menos impactantes ou relevantes para as alunas. Posso assim afirmar, que o exercício e a história escolhida cumpriram com os objetivos esperados, já que todas as alunas, de uma forma ou de outra ficaram a conhecer as emoções e muitas entenderam o que elas são e como se manifestam no seu corpo. Depois ainda questionei sobre as outras histórias e os restantes exercícios que realizámos com o objetivo de compreender como reage o corpo a cada emoção e, na sua grande maioria, as alunas afirmaram ter atingido esse objetivo (consultar apêndice K).

Consultando o mesmo apêndice (J), podemos observar, na questão 6 da secção 4, um conjunto de respostas que reflete as perceções das alunas sobre como se sentiram ao improvisar com base nas histórias e palavras lidas pela professora. O feedback foi dado por todas e expressa uma variedade de emoções e sentimentos. A maioria das respostas transmite sentimentos positivos. Palavras como 'feliz', 'alegre', 'animada', 'divertida', 'bem', 'calma', e 'confortável' aparecem frequentemente. O que sugere que as alunas se sentiram à vontade e emocionalmente estimuladas pelo exercício de improvisação. Tais sentimentos e sensações indicam que a atividade foi acolhedora e proporcionou um ambiente seguro para a expressão emocional. Várias alunas mencionaram ainda, sentir-se "livres", "criativas" e "expressivas". Estas palavras indicam que a atividade de improvisação as permitiu explorarem a sua criatividade sem restrições, o que é um aspeto importante nas aulas de EC. Assim, destaco a eficácia da atividade em estimular a criatividade e a autoexpressão. Embora a maioria das respostas seja positiva, há menções de sentimentos mistos, como: "Eu senti-me bem mas, ao mesmo tempo, senti-me um pouco tímida". Esta resposta sugere que, apesar de a atividade ter sido positiva, houve momentos em que a insegurança ou timidez ainda estiveram presentes. O que pode ser natural em atividades que envolvem improvisação e expressão pessoal, especialmente num ambiente de grupo. Isto sugere que, em futuras atividades, pode ser útil continuar a fomentar um ambiente que minimize tais sentimentos, através de técnicas adicionais de encorajamento e suporte, para que todos se sintam completamente à vontade ao expressar-se.

A variedade de respostas demonstra que, embora a maioria das alunas se tenha sentido positiva e confortável, as experiências foram diversas. Enquanto uns se sentiram inspirados e livres, outros experimentaram uma mistura de emoções. Assim sendo, o exercício de improvisação com as frases e palavras retiradas das histórias metafóricas, parece ter sido bem-sucedido, ao criar um ambiente positivo, encorajando a expressão livre e criativa entre as alunas.

Figura 26

Gráfico relativo às respostas à pergunta 8 da secção 4 do questionário

8. Realizar os exercícios técnicos e aprender novos movimentos tornou-se mais fácil quando a professora os ensinava através das histórias? (por exemplo: a aprendizagem dos slides com a associação ao ritmo do bater do coração)

16 respostas

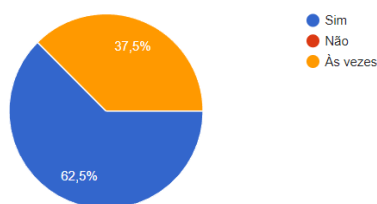


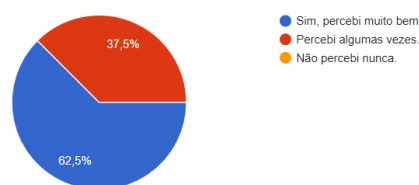
Figura 27

Gráfico relativo às respostas à pergunta 9 da secção 4 do questionário

9. Nas aulas de **Técnica de Dança Contemporânea**, conseguiste distinguir as diferenças nos movimentos e exercícios quando alterávamos a dinâmica e a música, associados a uma emoção específica?

(Por exemplo: o exercício de braços mais rápido associado à alegria)

16 respostas



Os gráficos acima apresentam dados sobre a eficácia dos métodos utilizados nas aulas de EC e TDC, especificamente em relação à aprendizagem de novos movimentos, através da utilização de histórias e de emoções associadas a diferentes dinâmicas e músicas.

Há pergunta ‘Realizar os exercícios técnicos e aprender novos movimentos tornou-se mais fácil quando a professora os ensinava através das histórias?’ 10 das 16 alunas (62,5%) responderam que ‘Sim’, sendo que as restantes 6 alunas (37,5%) responderam ‘Às vezes’ e nenhuma (0%) selecionou a opção ‘Não’, sugerindo uma perceção geral positiva sobre o método.

Relativamente à pergunta ‘Nas aulas de Técnica de Dança Contemporânea, conseguiste distinguir as diferenças nos movimentos e exercícios quando alterávamos a dinâmica e a música, associados a uma emoção específica?’, 10 de 16 alunas (62,5%) responderam ‘Sim, percebi muito bem’, 6 (37,5%) disseram ‘Percebi algumas vezes’ e nenhuma (0%) afirmou ‘Não percebi nunca’, reforçando a eficácia do método utilizado com esta turma.

Ambos os gráficos indicam que a maioria das alunas beneficiou das técnicas de ensino que utilizavam histórias e associações emocionais para facilitar a aprendizagem de novos movimentos. O facto de 62,5% dos participantes ter respondido positivamente em ambas as perguntas sugere que métodos que envolvem associações emocionais e narrativas são eficazes na prática pedagógica de dança, em EC e TDC. Os 37,5% que responderam "às vezes" ou "percebi algumas vezes" indicam que, embora essas técnicas sejam eficazes, a sua aplicabilidade pode variar dependendo do contexto ou do aluno. Esses resultados podem sugerir a necessidade de personalizar ou ajustar as estratégias para garantir que todos os alunos

beneficiem dos métodos de ensino. No apêndice K podem-se verificar mais gráficos que sustentam esta conclusão. No mesmo apêndice, encontra-se ainda gráficos e imagens que demonstram a capacidade das alunas em refletir sobre os movimentos e associá-los a emoções, pois realizei uma pergunta em que as coloquei a pensar qual a melhor emoção para realizar o movimento técnico ‘espiral’ e questionai o porquê das suas respostas. Creio ser interessante consultar estes gráficos e perceber o pensamento das alunas relativo a esta questão e à aprendizagem obtida neste estágio.

Por último, como mencionado anteriormente, também pedi, no final do estágio, às professoras titulares que preenchessem as tabelas de Avaliação das Capacidade Emocionais das alunas, realizadas por mim na fase de observação, de forma a ter um instrumento de comparação. Podemos encontrar essas tabelas no apêndice L. Delas podemos concluir que, embora existam algumas diferenças em algumas respostas, na grande maioria são idênticas entre as três professoras (eu, a professora titular de EC e a professora titular de TDC). Assim foi possível validar e viabilizar com mais certeza os resultados dos testes de Inteligência Emocional realizados no final do estágio, pois as respostas das professoras serviram também de orientação para as respostas aos testes, não sendo contabilizada apenas a minha percepção e observação das alunas.

Secção V – Reflexão final

“Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope.”
(Goleman, 1997, p. 18).

O percurso realizado ao longo deste estágio reforçou a convicção de que o ensino da dança vai muito além da mera transmissão de conhecimento técnico. O cérebro humano, na sua complexidade, guarda no seu interior uma área emocional intrínseca à nossa natureza, uma herança evolutiva que não podemos ignorar, tal como nos diz Goleman. As experiências de vida, associadas ao nosso temperamento inato, moldam-nos continuamente. Desconsiderar as emoções no processo educativo seria negligenciar uma parte essencial da formação do ser humano. Sem uma educação que valorize as emoções, estaríamos sujeitos às predisposições com que nascemos, sem a oportunidade de desenvolvimento e transformação pessoal.

No contexto da dança, a compreensão e a empatia, componentes fundamentais da convivência humana, requerem um conhecimento que só é possível através de uma educação verdadeiramente integral, que inclua as emoções no seu quotidiano. Reconhecer e gerir as emoções dos alunos, bem como ensiná-los a fazê-lo, é imprescindível para o desenvolvimento da sua Inteligência Emocional. Este ciclo de ensino e aprendizagem na dança não tem fim, pois um professor que educa emocionalmente também enriquece a sua própria compreensão emocional.

Ao refletir sobre a minha trajetória, percebo o quanto o autoconhecimento, tanto físico quanto emocional, foi determinante para a minha própria capacidade de gerir emoções e enfrentar desafios diários. Este autoconhecimento também alimenta o meu desejo de contribuir para a formação de crianças e bailarinos emocionalmente inteligentes, utilizando a dança como principal meio de expressão e contribuindo para uma aprendizagem da dança mais prazerosa e eficaz. Neste contexto, a dimensão emocional é ainda mais relevante. São inúmeras as situações com que nos deparamos e que podem mudar por completo o rumo de uma aula. Estar preparado, tanto intelectual quanto emocionalmente, é dever do professor, para que o ensino da dança seja plenamente concretizado. Como professora de dança, assumo um papel ativo na educação emocional das crianças, especialmente num ambiente de aula onde diferentes estímulos e desafios estão constantemente presentes. Preparar-me, tanto intelectual quanto emocionalmente, é uma responsabilidade crucial para garantir que o ensino da dança seja eficaz e significativo. Dessa forma, evita-se a massificação da educação, ao proporcionar a harmonia e o equilíbrio com diversas propostas e estratégias de intervenção inter-relacional. Isso cria caminhos que incentivam a autoexpressão e estimulam a criatividade, resgatando

conhecimentos transformadores e renovando e aprimorando continuamente o seu 'eu' enquanto pessoa.

A dança emerge, assim, como uma ferramenta poderosa para superar as barreiras impostas pelo estilo de vida e pela atmosfera mental contemporânea. Esta investigação não se limitou a ensinar dança, mas procurou fazê-lo de forma emocionalmente inteligente, integrando histórias infantis que contribuíram para a aprendizagem das emoções e para o desenvolvimento de exercícios técnicos e criativos. Durante o estágio, houve uma constante adaptação e atenção às necessidades e respostas dos alunos, bem como às orientações da escola e das professoras envolvidas. Embora isso tenha dificultado ligeiramente a concretização de todos os objetivos propostos, especialmente por questões de tempo, permitiu algo ainda mais importante: uma colaboração e cooperação contínuas entre alunas e professoras, tornando o processo mais interessante e relevante.

Através do referido na Observação Estruturada e do observado nas restantes fases do estágio, é possível afirmar o desenvolvimento progressivo e positivo das capacidades técnicas das alunas. Já a análise dos dados recolhidos revela a evolução das competências socioemocionais das alunas, demonstrando a eficácia das metodologias pedagógicas aplicadas. Através de todos os gráficos apresentados, foi possível observar melhorias significativas em várias áreas da Inteligência Emocional, especialmente em termos de sintomas emocionais e problemas de relacionamento com colegas. A maioria das alunas demonstrou avanços positivos, com uma redução nos vários parâmetros avaliados, indicando que as intervenções pedagógicas tiveram um impacto positivo. É de destacar a evolução de 81,25% das alunas no parâmetro 'sintomas emocionais'. Estes resultados refletem um ambiente de aprendizagem que favorece o desenvolvimento emocional e comportamental das alunas.

Além disso, o inquérito por questionário aplicado durante a Lecionação Autónoma revelou que as alunas sentem, em grande parte, emoções e sensações positivas durante as aulas, como alegria e motivação, embora algumas ainda experimentem ansiedade e cansaço. Isto abriu caminho à possibilidade de levar os alunos até ao seu estado ótimo, que, tal como vimos com Goleman e Cherniss (2024), potenciou os talentos de cada uma. Permitiu assim, a sua preparação para uma futura carreira de sucesso na dança. A análise também mostrou que as alunas estão mais confortáveis em partilhar ideias e movimentos do que emoções e sensações, o que sugere uma área de melhoria potencial no que diz respeito à expressão emocional.

No que se refere ao trabalho colaborativo, as alunas mostraram uma atitude positiva para aceitar ideias dos colegas e ajudarem-se umas às outras, evidenciando uma cultura de cooperação na turma. Contudo, houve uma variação na intensidade dessa abertura, o que

sublinha a importância de continuar a promover um ambiente seguro e de respeito mútuo para fomentar a colaboração mais efetiva.

Por fim, em termos de preocupações e receios, a maioria das alunas não se sente muito preocupada em termos gerais, mas há uma divisão maior quanto à preocupação específica sobre o desempenho técnico. Isso sugere que, enquanto as alunas têm confiança no processo de criação e aprendizagem, ainda há desafios em relação à execução correta de movimentos técnicos, destacando a necessidade de apoio contínuo em áreas específicas, algo natural visto que estão a iniciar o seu percurso no EAE.

Em conclusão, a análise dos dados confirma que o estágio teve um impacto positivo na evolução socioemocional das alunas e na dinâmica da turma. No entanto, há áreas que requerem atenção contínua, como a promoção da expressão emocional e o suporte nas competências técnicas, para garantir um desenvolvimento mais equilibrado e eficaz.

É importante destacar que esta turma já contava com alunas que apresentavam bons resultados desde o início do estágio. No entanto, tanto essas alunas, quanto aquelas com resultados menos satisfatórios conseguiram melhorar em todos os parâmetros avaliados. Seria interessante aplicar a mesma metodologia em outras turmas, especialmente naquelas que apresentem resultados iniciais menos positivos no Teste de Inteligência Emocional. Isso permitiria uma nova verificação do método e a oportunidade de observar se a evolução seria ainda mais significativa.

Concluindo, os resultados obtidos a partir dos vários instrumentos de investigação, sugerem que a integração de histórias e emoções no ensino da dança é uma estratégia eficaz para aprimorar a compreensão e a execução de movimentos técnicos, embora possam ser necessários alguns ajustes para atender de maneira equitativa a todos os alunos. Cada história chega ao aluno de forma diferente e cada um está a passar por diferentes desafios emocionais. A atenção constante às suas necessidades emocionais contribuirá para um processo educativo mais harmonioso e para melhores resultados na aprendizagem da dança.

A escrita foi uma ferramenta secundária utilizada neste estágio como um veículo para a reflexão sobre as emoções e para a criação coreográfica. Contudo, seria interessante desenvolver esta ideia utilizando a escrita criativa, alicerçada à literatura e às histórias. Carnaz (2013) explica que “A escrita criativa constitui uma das melhores formas de estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência.” (p.29). Além disso, destaca a importância de integrar vivências sociais, a maneira de ser, o imaginário e a identidade do aluno para que este desenvolva uma relação positiva com a escrita e a criatividade. Dessa forma, os alunos serão encorajados a incorporar emoção, motivação e criatividade nas suas histórias, criando

uma base rica para futuras intervenções pedagógicas. Assim, fica aberta a possibilidade de explorar essas abordagens em futuras práticas pedagógicas

Como objetivo final desta investigação, espero proporcionar aos professores do EAE uma base para reflexão sobre o trabalho realizado durante este estágio, os resultados obtidos e a sua relevância para a prática docente. Pretendo deixar sugestões construtivas e contribuir para a evolução do ensino artístico.

Referências Bibliográficas

- Almeida, J. (2001). *Em defesa da investigação-acção. Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, pp. 175-176 Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa
- Aarø, L. E., Davids, E. L., Mathews, C., Wubs, A. G., Smith, O. R. F. & Vries, P. J. (2022). Personality and Social Psychology: Internalizing problems, externalizing problems, and prosocial behavior - three dimensions of the strengths and difficulties questionnaire (SDQ): A study among South African adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 63, 415–425. DOI: 10.1111/sjop.12815
- Barancelli, L. & Pawlowytsch, P. (2016). Dança e Qualidade de vida: um estudo psicossocial. *Repertório*, nº26, 273-282.
- Barata-Moura, J. (2002). Para uma ontologia do imaginário. In A. Mesquita (coord.). *Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil*. (pp.20-25). Edições ASA
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Faculdade de Motricidade Humana
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Trajetos. Gradiva
- Bonnie Bainbridge Cohen (2024). *Body-Mind Centering*.
<https://www.bodymindcentering.com/about/>
- Cambridge Assessment International Education (2020). *Metacognição*.
<https://www.cambridgeinternational.org/Images/582304-metacognition-factsheet-portuguese-.pdf>
- Campos, M. (2017). Recordar, repetir, criar: a dança-teatro de Pina Bausch. *Periódicos da Psicologia*, nº64, 117-128
- Carnaz, M. (2013). *Da Criatividade à Escrita Criativa*. (Tese de mestrado). Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra
- Castelo, L. (2015), Construções Identitárias dos Sociólogos Portugueses: Uma proposta de modelo analítico. *Revista da Associação Portuguesa de Sociologia*, nº.9, 133-160
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-ação*.
<https://cepealemanha.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*. vol. XIII nº2, 455-479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Culturgest (2024). *Ciclo Steve Paxton*. <https://www.culturgest.pt/pt/programacao/ciclo-steve-paxton/>

- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Pergaminho
- Diehl, I. & Lampert, F. (Eds.) (2014). *Dance Techniques 2010: Tanzplan Germany*. (2ª ed.). Henschel
- Direção Geral da Educação. (2021). *Educação Artística – Dança*. Lisboa
- Elizabete, N. (2019). *O novelo de emoções*. Porto Editora
- Estúdio Pilates – Filipa Mayer (2024). *Pilates*. <https://estudiopilates.net/pilates/>
- EVDCR (2024). *Historial*. <https://evdcr.pt/escola/historial/>
- Feldenkrais Guild of North America (2024). *The Feldenkrais Method*. <https://feldenkrais.com/about-the-feldenkrais-method/>
- Fernandes, J. (dezembro 2020). *As crianças e a Inteligência Emocional*. Comunicação no [curso intensivo de Inteligência Emocional na infância.]
- Folkwang University of Arts (2024). *Kurt Jooss (1901-1979)*. <https://www.folkwanguni.de/en/home/dance/izt/history/kurt-jooss/>
- Fundação para o Desenvolvimento da Educação (2016, junho 20). *Laban – Movimento* [Ficheiro em vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=_YYm7nrow4w
- Garfinkel, M. & Schumacher, H. (2000). *Yoga. Rheumatic Disease Clinics of North America*, 1, 125-132. [https://doi.org/10.1016/S0889-857X\(05\)70126-5](https://doi.org/10.1016/S0889-857X(05)70126-5)
- Góes, M. (2002). Re-leituras da literatura para a juventude: uma pedagogia do imaginário. In A. Mesquita (cord.). *Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil*. (pp.31-41). Edições ASA
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Círculo de Leitores
- Goleman, D. & Cherniss, C. (2024). *Optimal*. Temas e Debates
- Gomez, I. (2013). Análisis comparativo de la gramática corporal del mimo de Etienne Decroux y el análisis del movimiento de Rudolf Laban. *Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Filologia Catalana*, <http://hdl.handle.net/10803/129324>
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 11, 1337-1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>
- Gottman, J. & DeClaire, J. (1997). *A Inteligência Emocional na Educação*. Pergaminho
- Graça, C. (2018). Uma proposta metodológico-didática para o ensino da técnica Graham no contexto do ensino artístico especializado da dança. Instituto Politécnico de Lisboa
- Guerra, I. (2003). Polémicas e Modelos para uma Sociologia de Intervenção. *Cadernos de Estudos Africanos. Open Edition Journals*. 4

- Hanna, J. L. (1979). *To Dance is Human: A Theory of Nonverbal Communication*. Austin: University of Texas Press
- Jean, G. (2002). Poesia e imaginário para as crianças de hoje. In A. Mesquita (cord.). *Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil*. (pp.26-30). Edições ASA
- José, A., (2011). Dança Contemporânea: Um conceito possível?. V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 9- Arte, Diversidade e Contemporaneidade, 1-12. <https://ri.ufs.br/handle/riufs/985>
- Leandro, C. R., Monteiro, E. & Melo, F. (2018). *Manual de dança criativa: uma aprendizagem interdisciplinar no 1º ciclo do ensino básico* (1ª ed.). Psicossoma
- Lessard-hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget
- Loupe, L., Dobbels, D., Virilio, P., Thom, R., Laurenti, J-N. & Preston Dunlop, V. (2005). *Traces of dance*. Dis Voir
- Mallmann, M. & Barreto, S. (2012). *A dança e seus efeitos no desenvolvimento das inteligências múltiplas da criança*. (Curso de Especialização em Psicopedagogia). Instituto Catarinense de Pós-Graduação
- Marques, A. S. (2023). Dança Educacional de Laban. [PowerPointSlides].
- Mesquita, A. (cord.). *Pedagogias do imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil*. Edições ASA
- Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa
- Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica (2012),. *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. https://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wpcontent/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf
- Neves, E. (2019). *O novelo de emoções*. Porto Editora
- Parafita, A. (2002). Prefácio. In A. Mesquita (cord.). *Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil*. (pp.9-12). Edições ASA
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Trajetos. Gradiva Santos, M. (2015). *Altamente*. Edicare
- Santos, M.F. (2016). *Altamente*. Edicare Editora
- Saur, A. M. & Loureiro, S. R. (2012). Qualidades psicométricas do Questionário de

- Capacidades e Dificuldades: revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*, 4, 619–629. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400016>
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- The Complete Guide to the Alexander Technique (2024). *The Complete Guide to the Alexander Technique*. <https://alexandertechnique.com/>
- Trisha Brown Dance Company (2024). *Trisha Brown 1936-2017*. <https://trishabrowncompany.org/trisha-brown/biography/>
- University of Washington (2024). *Mary Wigman German modern dance pioneer, performer, choreographer, teacher*. <https://dance.washington.edu/people/mary-wigman>
- Up2dance. (2021). *Manual of good practices in contemporary dance*. Recuperado de <https://www.up2danceproject.eu/>
- Veloso, R. M. (2005). Não-receita para escolher um bom livro. http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/abz_indices/000721_NR.pdf
- Viana, M. F., Almeida, P. L. & Santos, R. C. (2001). Adaptação portuguesa da versão reduzida do Perfil de Estados de Humor – POMS. *Análise Psicológica*, 1, 77-92. DOI: 10.14417/ap.345
- Weitzel, T. Z. & Santos, V. X. (2022). *A importância da literatura no desenvolvimento das crianças na educação infantil*. <https://repositorio.uninter.com/handle/1/1055>
- William Forsythe (2024). *William Forsythe*. <https://www.williamforsythe.com/biography.html>

Apêndices

Apêndice A – Calendário do estágio

CALENDARIZAÇÃO ESTÁGIO JOANA DOMINGOS

Dia	Descrição	Horas	Objetivo	Instrumento
Seg. 2/10	Observação Exp. Criativa e TD. Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> • Observar o comportamento individual e entre os alunos. • Observar reações e comportamentos perante os exercícios propostos pelo professor titular. • Observar como fazem a aprendizagem da técnica de dança contemporânea <p>1. Avaliar o nível de inteligência emocional do público-alvo, utilizando questionários e testes de avaliação já existentes para esse fim</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tabelas de observação estruturada • Diário de Bordo • Questionário de avaliação da Inteligência Emocional, preenchido pela professora • Vídeo e fotografia
Seg. 9/10	Observação Exp. Criativa e TD. Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> • Observar o comportamento individual e entre os alunos. • Observar reações e comportamentos perante os exercícios propostos pelo professor titular. • Observar como fazem a aprendizagem da técnica de dança contemporânea <p>1. Avaliar o nível de inteligência emocional do público-alvo, utilizando questionários e testes de avaliação já existentes para esse fim</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tabelas de observação estruturada • Diário de Bordo • Questionário de avaliação da Inteligência Emocional, preenchido pela professora • Vídeo e fotografia
Seg. 16/10	Lecionação acompanhada Exp. Criativa	1h30	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação ao tema das emoções: introdução do livro “O novelo das emoções” • Exercício das emoções: cada emoção associada a uma dinâmica, a um nível e a um estímulo musical diferente (de acordo com os conteúdos da disciplina) 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “O novelo das emoções” • Diferentes músicas • Diário de bordo
Seg. 23/10	Lecionação acompanhada Exp. Criativa e TD. Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> • EC: Dar exercício do quadrado das emoções com músicas que não apelam ‘obviamente’ à emoção pedida. Auxílio na tarefa. • TDC: Dar aquecimento das emoções e mudar a música e dinâmica a dois exercícios que já conhecem da aula da professora titular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo e fotografia • Diário de bordo
Seg. 30/10	Lecionação acompanhada Exp. Criativa e TD. Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> • EC: Dar o exercício do quadrado das emoções associando as dinâmicas e desafiando com músicas muito diferentes das emoções pedidas. Auxílio na tarefa. • TDC: Dar aquecimento das emoções e mudar a música e dinâmica a outros dois exercícios que já conhecem da aula da professora titular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo e fotografia • Diário de bordo
Seg. 6/11	Lecionação Autónoma Exp. Criativa e TD. Contemporânea	1h30 + 1h30	<ul style="list-style-type: none"> • EC: Dar emoções ‘ao calhas’ a cada par/trio para incorporarem na sua coreografia. Dar auxílio a cada par/trio. • TDC: Dar o aquecimento das emoções. Dar os exercícios da aula da professora Marta e ‘jogar’ com as diferentes dinâmicas e músicas associadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo e fotografia • Diário de bordo

CALENDARIZAÇÃO ESTÁGIO

JOANA DOMINGOS

Dia	Descrição	Horas	Objetivo	Instrumento
Seg. 13/11	Lecionação Autónoma Exp. Criativa e TD.Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> EC: Introduzir as histórias de “A Casa” e uma história metafórica, realizando exercícios inspirados pela última e de acordo com os conteúdos e objetivos da disciplina. Continuar a tarefa juntando pares para formarem quartetos. TDC: Continuação do trabalho da aula anterior e realização de alguns exercícios técnicos associados à história lida na aula de EC. 	<ul style="list-style-type: none"> Livro “Altamente” Vídeo e fotografia Diário de bordo
Seg. 20/11	Lecionação Autónoma Exp. Criativa e TD.Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> EC: Continuar com as histórias de “A Casa” e uma história metafórica, realizando exercícios inspirados pela última e de acordo com os conteúdos e objetivos da disciplina TDC: Continuação do trabalho da aula anterior e realização de alguns exercícios técnicos associados à história lida na aula de EC. 	<ul style="list-style-type: none"> Livro “Altamente” Vídeo e fotografia Diário de bordo
Seg. 27/11	Lecionação Autónoma Exp. Criativa e TD.Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> EC: Continuar com as histórias de “A Casa”. Iniciar o trabalho de escrita criativa. TDC: Continuação do trabalho da aula anterior e realização de alguns exercícios técnicos associados às histórias lidas na aula de EC. 	<ul style="list-style-type: none"> Livro “Altamente” Vídeo e fotografia Diário de bordo
Seg. 04/12	Lecionação Autónoma Exp. Criativa e TD.Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> EC: Iniciar o trabalho da escrita criativa em que os alunos criam histórias sobre as suas próprias emoções e vão criar microestruturas coreográficas com as mesmas, incentivando aos conteúdos e objetivos da disciplina TDC: Continuação do trabalho da aula anterior e realização de alguns exercícios técnicos associados às histórias lidas na aula de EC. 	<ul style="list-style-type: none"> Escrita criativa: papel e caneta Vídeo e fotografia Diário de bordo
Seg. 11/12	Lecionação Autónoma Exp. Criativa e TD.Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> EC: Continuar o trabalho da escrita criativa e da criação de microestruturas coreográficas com as mesmas, incentivando aos conteúdos e objetivos da disciplina TDC: Continuação do trabalho técnico, adaptando-o ao trabalho desenvolvido na EC e às necessidades observadas nas microestruturas coreográficas de cada aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> Escrita criativa: papel e caneta Músicas a escolher pelo aluno, com auxílio do professor Vídeo e fotografia Diário de bordo
Seg. 08/01	Lecionação Autónoma Exp. Criativa e TD.Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> EC: Apresentação em aula das suas microestruturas coreográficas. Troca de histórias entre os alunos, leitura das mesmas e início da criação de uma microestrutura coreográfica para a história do colega. TDC: Continuação do trabalho técnico, adaptando-o às necessidades observadas nas microestruturas coreográficas de cada aluno e aos conteúdos e objetivos da disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> Vídeo e fotografia Diário de bordo
Seg. 15/01	Lecionação Autónoma Exp. Criativa e TD.Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> EC: Continuação da criação de uma microestrutura coreográfica para a história do colega. TDC: Continuação do trabalho técnico, adaptando-o às necessidades observadas nas microestruturas coreográficas de cada aluno e aos conteúdos e objetivos da disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> Músicas a escolher pelo aluno, com auxílio do professor Vídeo e fotografia Diário de bordo

CALENDARIZAÇÃO ESTÁGIO JOANA DOMINGOS

Dia	Descrição	Horas	Objetivo	Instrumento
Seg. 22/01	Lecionação Autónoma Exp. Criativa e TD.Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> • EC: Continuação da criação de uma microestrutura coreográfica para a história do colega (se necessário). Apresentação das microestruturas. • TDC: Continuação do trabalho técnico, adaptando-o às necessidades observadas nas microestruturas coreográficas de cada aluno e aos conteúdos e objetivos da disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita criativa: papel e caneta • Músicas a escolher pelo aluno, com auxílio do professor • Vídeo e fotografia • Diário de bordo
Seg. 05/02	Lecionação Autónoma Exp. Criativa e TD.Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> • EC: Reflexão sobre as histórias e microestruturas coreográficas criadas (falar das emoções, da empatia, dos movimentos utilizados, etc.). Início da criação coreográfica, utilizando as estruturas já criadas. • TDC: Continuação do trabalho técnico, adaptando-o às necessidades observadas nos alunos e aos conteúdos e objetivos da disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel e caneta • Vídeo e fotografia • Diário de bordo
Seg. 19/02	Lecionação Autónoma Exp. Criativa e TD.Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> • EC: Continuação da criação coreográfica. • TDC: Continuação do trabalho técnico, adaptando-o às necessidades observadas na criação coreográfica, individual ou a pares, e aos conteúdos e objetivos da disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo e fotografia • Diário de bordo
Seg. 26/02	Lecionação Autónoma Exp. Criativa e TD.Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> • EC: Continuação da criação coreográfica. • TDC: Continuação do trabalho técnico, adaptando-o às necessidades observadas na criação coreográfica, individual ou a pares, e aos conteúdos e objetivos da disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo e fotografia • Diário de bordo
Seg. 04/03	Lecionação Autónoma Exp. Criativa e TD.Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> • EC: Apresentação da coreografia, em aula. Reflexão sobre a mesma e sobre o processo. • TDC: Continuação do trabalho técnico, adaptando-o às necessidades observadas na criação coreográfica, individual ou a pares, e aos conteúdos e objetivos da disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel e caneta • Vídeo e fotografia • Diário de bordo
Seg. 11/03	Observação Exp.Criativa e TD.Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> • Observar o comportamento individual e entre os alunos. • Observar reações e comportamentos perante os exercícios propostos pelo professor titular. • Observar como fazem a aprendizagem da técnica de dança contemporânea 1. Avaliar o nível de inteligência emocional do público-alvo, utilizando questionários e testes de avaliação já existentes para esse fim 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabelas de observação estruturada • Diário de Bordo • Questionário de avaliação da Inteligência Emocional, preenchido pela professora • Vídeo e fotografia
Seg. 18/03	Observação Exp.Criativa e TD.Contemporânea	3h	<ul style="list-style-type: none"> • Observar o comportamento individual e entre os alunos. • Observar reações e comportamentos perante os exercícios propostos pelo professor titular. • Observar como fazem a aprendizagem da técnica de dança contemporânea 1. Avaliar o nível de inteligência emocional do público-alvo, utilizando questionários e testes de avaliação já existentes para esse fim 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabelas de observação estruturada • Diário de Bordo • Questionário de avaliação da Inteligência Emocional, preenchido pela professora • Vídeo e fotografia

A definir	Colaboração em outras atividades	4h	Possibilidades: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de exercício em provas • Apresentação peça coreográfica aos pais ou público em geral • Acompanhamento a outras atividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo e fotografia, se necessário
------------------	----------------------------------	----	---	---

Apêndice B – Correspondência entre cada fase do estágio, os instrumentos utilizados e os objetivos a cumprir em cada uma.

Fases do estágio	Instrumentos a utilizar	Objetivos a cumprir
Observação Estruturada	<ul style="list-style-type: none"> √ Tabelas de observação √ Teste de Inteligência Emocional 	1. Avaliar o nível de Inteligência Emocional do público-alvo, utilizando questionários e testes de avaliação já existentes para esse fim.
Lecionação Acompanhada	√ Livro infantil <i>O novelo de emoções</i> de Elizabete Neves.	8. Estimular a aprendizagem técnica, interpretativa e expressiva na Técnica de Dança Contemporânea, através da adaptação de exercícios técnicos a diferentes músicas, dinâmicas e emoções. 2. Aprofundar o conhecimento das emoções e a sua forma de gestão; 3. Integrar livros infantis do Plano Nacional de Leitura sobre as emoções, adequados às idades do público-alvo e aos objetivos do projeto, com vista a desenvolver exercícios criativos. 4. Promover a compreensão dos livros apresentados, incentivando à reflexão sobre as emoções de forma criativa, através da escrita e do movimento. 6. Desenvolver a expressão emocional, a consciência corporal e a empatia a partir de exercícios criativos, de acordo com os objetivos da disciplina.
Lecionação Autónoma	<ul style="list-style-type: none"> √ Livro <i>Altamente</i>, nomeadamente, as histórias metafóricas. √ Escrita – histórias das alunas; √ Registos de vídeo; √ Questionário de avaliação da Inteligência 	1. Avaliar o nível de Inteligência Emocional do público-alvo, utilizando questionários e testes de avaliação já existentes para este fim; 2. Aprofundar o conhecimento das emoções e a sua forma de gestão; 3. Integrar livros infantis do Plano Nacional de Leitura sobre as emoções, adequados às idades do público-alvo e aos objetivos do projeto, com vista a desenvolver exercícios criativos;

	<p>Emocional, preenchido pela professora com base na observação; ✓ Teste de avaliação da Inteligência Emocional.</p>	<p>4.Promover a compreensão dos livros apresentados, incentivando à reflexão sobre as emoções de forma criativa, através da escrita e do movimento;</p> <p>5.Utilizar a escrita, incentivando as crianças a criarem as suas próprias histórias relacionadas com as emoções, utilizando-as depois como estímulo para o movimento;</p> <p>6.Desenvolver a expressão emocional, a consciência corporal e a empatia a partir de exercícios criativos, de acordo com os objetivos da disciplina;</p> <p>7.Facilitar o processo de criação coreográfica, orientando as alunas na composição de uma peça coreográfica final, baseada nas histórias que escreveram e nos exercícios e movimentos desenvolvidos ao longo das aulas.</p> <p>8.Estimular a aprendizagem técnica, interpretativa e expressiva na Técnica de Dança Contemporânea, através da adaptação de exercícios técnicos a diferentes músicas, dinâmicas e emoções.</p>
<p>Colaboração em outras atividades</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>

Apêndice C – Exemplo de um Teste de avaliação da Inteligência Emocional (SDQ) preenchido.

Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Por)

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento da criança nos últimos seis meses ou neste ano escolar.

Nome da criança E Masculino/Feminino

Data de nascimento

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
EP É sensível aos sentimentos dos outros	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
H É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca pára quieto/a	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
E Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 0
EP Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
C Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
PE Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
C Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
E Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
EP Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 2
H Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
PE Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 0
C Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 0
E Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
PE Em geral as outras crianças gostam dele/a	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
H Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 0
E Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 0
EP É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
C mente frequentemente ou engana	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 0
PE As outras crianças metem-se com ele/a, arneçam-no/a ou intimidam-no/a	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 0
EP Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
H Pensa nas coisas antes de as fazer	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
C Rouba em casa, na escola ou em outros sítios	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 0
PE Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 0
E Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 0
H Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 2

Assinatura Joana Domingos

Data 02/01/24

11
Naenal

Mãe/Pai/Professor/Outro (por favor, indique quem):

E=2N
C=2N
H=5N
PE=2N

ep=6N

Muito obrigado pela sua colaboração

© Robert Goodman, 2005

Apêndice D – Correspondência entre emoções, membros das suas famílias e as suas consequências fisiológicas.

Emoção	Membros das famílias (combinações e variações) (Goleman, 1997, p.302-303)	Consequências Fisiológicas (Goleman, 1997, p. 20-21; Fernandes, 2020)
Ira	fúria, ultraje, ressentimento, cólera, exasperação, indignação, vexação, acrimónia, animosidade, aborrecimento, irritabilidade, hostilidade e, talvez no extremo, ódio e violência patológicos.	O sangue foi para as mãos , tornando mais fácil pegar numa arma ou bater no inimigo; o ritmo cardíaco aumenta e uma descarga de hormonas como a adrenalina gera uma onda de energia suficientemente forte para permitir uma ação vigorosa .
Tristeza	dor, pena, desânimo, desalento, melancolia, autocomiseração, solidão, abatimento, desespero, e, quando patológica, depressão profunda;	Uma das principais funções da tristeza é ajudar-nos a adaptarmo-nos a uma perda significativa, como a morte de alguém querido ou um grande desapontamento. A tristeza acarreta uma quebra de energia e do entusiasmo pelas atividades da vida , sobretudo diversões e prazeres e, à medida que se acentua e se aproxima da depressão, abranda o metabolismo do corpo . Este recuo introspectivo cria a oportunidade para chorar uma perda ou uma esperança frustrada, avaliar as suas consequências para a vida da pessoa e, quando a energia regressa, planear novos começos. Esta perda de energia contribuía talvez para manter os entristecidos - e vulneráveis - seres humanos primitivos nas proximidades dos lugares onde viviam, e onde estavam mais seguros.
Medo	ansiedade, apreensão, nervosismo, preocupação, consternação, receio, precaução, aflição, desconfiança, pavor, horror, terror; como psicopatologias, fobia e pânico;	O sangue corre para os grandes músculos esqueléticos, como os das pernas, facilitando a fuga e empalidecendo a face, devido à perda de fluxo sanguíneo (o que também provoca a sensação de “frio”). Ao mesmo tempo, o corpo imobiliza-se, nem que seja por num instante, talvez para ter tempo de decidir se não será melhor reação circuitos de centros emocionais desencadeia um fluxo de hormonas que colocam o corpo em estado de alerta geral, mantendo-o tenso e preparando-o para a ação, e a atenção fixa-se na ameaça presente para melhor avaliar que resposta dar-lhe . Nas crianças é provocado, muitas vezes, por ruídos fortes, estímulos dolorosos e súbita falta de apoio. Posteriormente, esta reação é mais limitada a certas situações específicas, manifestando-se através de reações de prudência, de cuidado e de aflição.

Prazer / bem-estar	felicidade, alegria, alívio, contentamento, satisfação, delícia, divertimento, orgulho, prazer sensual, excitação, êxtase, agrado, euforia, gratificação, bom humor, arrebatamento, entusiasmo e, no extremo, mania;	Entre as principais modificações biológicas provocadas pelo bem-estar conta-se uma atividade acrescida de um centro do cérebro que inibe sentimentos negativos e favorece um aumento da energia disponível , bem como um acalmar daqueles que geram pensamentos de preocupação . Não há, porém, qualquer alteração fisiológica, a não ser uma calma que faz o corpo recuperar mais rapidamente da excitação biológica provocada pelas emoções perturbadoras. Esta configuração oferece ao corpo uma tranquilidade geral , bem como uma disponibilidade e um entusiasmo para desempenhar tarefas e perseguir uma grande variedade de objetivos .
Amor	aceitação, amizade, confiança, bondade, afinidade, devoção, adoração, fascinação, ágape;	O amor, os sentimentos de ternura e a satisfação sexual provoca uma excitação parassimpática - o oposto fisiológico da mobilização “luta-ou-fuga” compartilhada pelo medo e pela ira. O padrão parassimpático, chamado “resposta de relaxamento”, é um conjunto de reações ao nível de todo o corpo que geram um estado geral de calma e contentamento, facilitando a cooperação .
Surpresa	choque, espanto, assombro, admiração;	O arquear das sobrancelhas provocado pela surpresa permite o alargamento do campo visual e a entrada de mais luz na retina . Isto oferece mais informação sobre o acontecimento inesperado, tornando mais fácil perceber exatamente o que se está a passar e a elaborar o melhor plano de ação .
Aversão	desprezo, desdém, troça, repugnância, nojo, desgosto, repulsa;	Em qualquer parte do mundo a expressão de repulsa é igual e emite uma mensagem idêntica: algo nos ofende o paladar ou o olfato, ou mesmo metaforicamente . A expressão facial da repulsa - o lábio superior repuxado para os lados e o nariz levemente franzido - sugere uma tentativa primordial, conforme Darwin observou, de tapar as narinas contra um odor ofensivo ou cuspir um alimento venenoso.
Vergonha	culpa, embaraço, desgosto, remorso, humilhação, arrependimento, mortificação e contrição	

Apêndice E - Biografias dos vários autores relacionados com o desenvolvimento da Inteligência Emocional

Page DuBois: é professora ilustre de clássicos, literatura comparada e estudos culturais na Universidade da Califórnia, San Diego. É uma autora e investigadora conhecida pelo seu trabalho em literatura grega antiga, teorias feministas e na área da psicanálise.

John Bowlby: foi um psicanalista e psiquiatra britânico, formado em Cambridge. O seu maior contributo foi a Teoria do Apego que fala sobre a forma de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e como atender às suas necessidades emocionais de forma saudável. Trabalhou para a Organização Mundial da Saúde (OMS), desenvolvendo um relatório sobre o estado da saúde mental das crianças na Europa após a guerra, que foi o ponto de partida para inúmeras reformas nos tratamentos da saúde mental infantil.

Donald Woods Winnicott: foi pediatra e psicanalista formado em Cambridge com uma vasta obra na área do desenvolvimento e da saúde mental, nomeadamente das crianças. A sua teoria mais conhecida é a Teoria do Amadurecimento Pessoal, que além de ser uma teoria da saúde, revelou-se importante para o entendimento da natureza de distúrbios psíquicos. O que distinguiu as suas investigações foi o facto de analisar sempre o bebé e a mãe como uma unidade só e não em separado, pois defende que não é possível separá-los no que se refere ao desenvolvimento saudável do bebé. D.W. Winnicott foi professor no Instituto de Educação e na London School of Economics, da Universidade de Londres e ainda presidente da Sociedade Britânica de Psicanálise, membro da UNESCO e do grupo de experts da OMS.

Edward Thorndike: foi um psicólogo americano, formado nas Universidades de Wesleyan, Harvard e Columbia. O seu trabalho mais conhecido é a teoria da tentativa e erro na aprendizagem e a teoria do efeito. Desenvolveu ainda avanços na teoria da aprendizagem, no behaviorismo, no condicionamento operante de Skinner e na psicologia educacional. Foi Professor Assistente de Pedagogia na Case Western Reserve University e professor de psicologia da Teachers College da Columbia University.

Howard Gardner: é um psicólogo e pedagogo americano, formado em Harvard que dedicou toda a sua vida à investigação. O seu trabalho mais reconhecido foi a obra denominada “Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas (1983)”, onde revela toda a sua abordagem teórica e os oito tipos de inteligência que considera que todos os seres humanos têm. Este foi um enorme contributo para todos os professores e educadores que foram inovando as suas formas de ensinar. É Professor de Cognição e Educação da cátedra John H. e Elisabeth A. Hobbs na Graduate School of Education da Universidade de Harvard e Director Sénior do Project Zero de Harvard. Já foi presenteado com uma MacArthur Fellowship e com vinte e um títulos honoris causa.

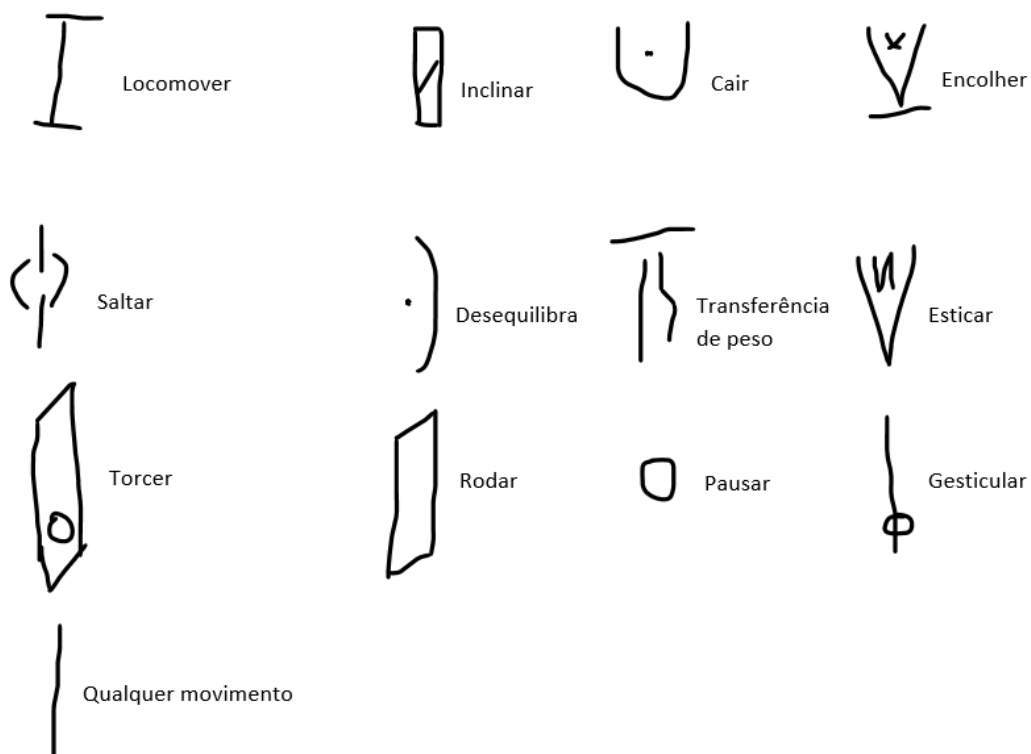
Peter Salovey: é psicólogo americano, formado nas Universidades de Yale e Stanford. Juntamente com Mayer, foi pioneiro na investigação sobre Inteligência Emocional. Atualmente é presidente da Universidade de Yale, onde promove um ensino inovador. É ainda professor da Chris Argyris Psychology, e professor de Epidemiologia e Saúde Pública na Universidade Yale.

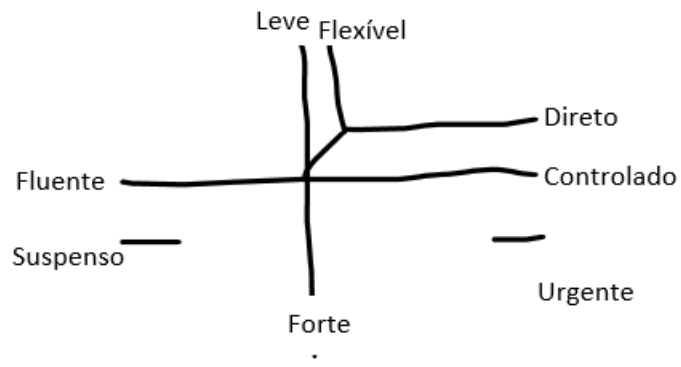
John D. Mayer: é psicólogo americano, formado nas Universidades de Michigan, Case Western Reserve e Stanford. Juntamente com Salovey, foi pioneiro na investigação sobre Inteligência Emocional. Desenvolveu também o System Framework for Personality Psychology, que é uma estrutura integrada para a Psicologia da Personalidade. Atualmente é professor na Universidade de New-Hampshire.

Robert J. Sternberg: é psicólogo e psicometrista americano, formado em Yale e Stanford. É conhecido pelas suas teorias do amor, da criatividade e da inteligência. Na área da inteligência desenvolveu a teoria triárquica da inteligência - analítica, criativa e prática. Foi professor de psicologia na Universidade Estadual de Oklahoma, presidente e professor de psicologia e educação na Universidade de Wyoming e decano da Escola de Artes e Ciências da Universidade Tufts. Foi ainda Presidente da Associação Americana de Psicologia. Atualmente é Professor de Psicologia e Educação da IBM no Departamento de Psicologia da Universidade de Yale. Reconhecido pela Science Digest. Ganhou inúmeros prémios como o Distinguished Scholar Award da National Association for Gifted Children em 1985, o James McKeen Cattell Award da American Psychological Society em 1999 e o EL Thorndike Award por Conquista em Psicologia Educacional pela APA em 2003.

Haim Ginott: foi um psicólogo, psicoterapeuta, professor e autor israelense nascido nos Estados Unidos da América. Formou-se na Universidade Hebraica de Jerusalém e na Universidade de Columbia. O seu trabalho concentra-se na relação e interação entre pais e filhos. Defendia que a educação deve ser centrada nos sentimentos e sensações das crianças ao invés dos seus comportamentos. Foi professor universitário na cidade de Nova York, tendo sempre especial atenção à interação entre professor e aluno. A sua obra mais famosa é *Between Parent and Child* (1965), tendo escrito ainda *Between Parent and Teenager* (1969) e *Teacher and Child: A Book for Parents and Teachers* (1972).

Apêndice F – Notação das ações e dinâmicas da Flor de Laban – F.Crespo (comunicação pessoal, outubro 20, 2023)





8 Combinações

Apêndice G – Exemplo da Tabela de Observação construída e utilizada no estágio



GRELHA DE OBSERVAÇÃO				
Disciplina: Expressão Criativa Data: __/__/__				
Turma: ____ N.º. de alunos: ____				
Descrição da aula:				
Tema da aula:				
Exercício 1:				
Análise da aula e sua relação com a inteligência emocional da turma				
Análise no nível de Inteligência emocional da turma: questões individuais e sociais				
Emoções observadas	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente
Alegria/prazer				
Tristeza				
Ira				
Medo				
Amor				
Surpresa				
Aversão				
Vergonha				



Observação geral da turma				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.				
Controle emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.				
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.				
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.				
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.				
Tomada de decisão baseada em emoções.				
Resiliência perante desafios emocionais.				
Autoaceitação e autoconfiança.				
Comunicação eficaz das emoções.				
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.				
Observações:				

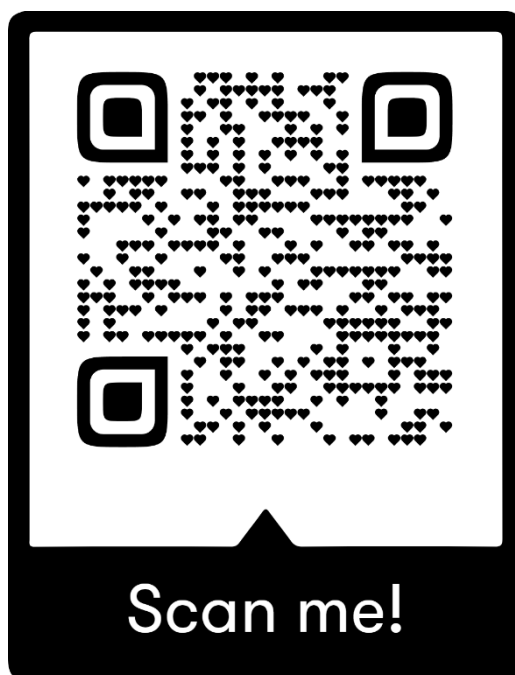
Observação da aluna _____				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.				
Controle emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.				
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.				
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.				
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.				
Tomada de decisão baseada em emoções.				
Resiliência perante desafios emocionais.				
Autoaceitação e autoconfiança.				
Comunicação eficaz das emoções.				
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.				
Observações:				

Apêndice H – Escala de interpretação dos sintomas do Teste SDQ

	Normal	Limítrofe	Anormal
<u>Preenchido pelos Pais</u>			
Pontuação Total das Dificuldades	0 - 13	14 - 16	17 - 40
Pontuação dos Sintomas Emocionais	0 - 3	4	5 - 10
Pontuação de Problemas de Comportamento	0 - 2	3	4 - 10
Pontuação para Hiperactividade	0 - 5	6	7 - 10
Pontuação para Problemas com Colegas	0 - 2	3	4 - 10
Pontuação para Comportamento Pró-social	6 - 10	5	0 - 4
<u>Preenchido pelo Professor</u>			
Pontuação Total das Dificuldades	0 - 11	12 - 15	16 - 40
Pontuação dos Sintomas Emocionais	0 - 4	5	6 - 10
Pontuação de Problemas de Comportamento	0 - 2	3	4 - 10
Pontuação para Hiperactividade	0 - 5	6	7 - 10
Pontuação p/ Problemas com Colegas	0 - 3	4	5 - 10
Pontuação para Comportamento Pró-social	6 - 10	5	0 - 4

Apêndice I – Áudios das reflexões das alunas sobre as várias histórias contadas ao longo da Lecionação Autónoma

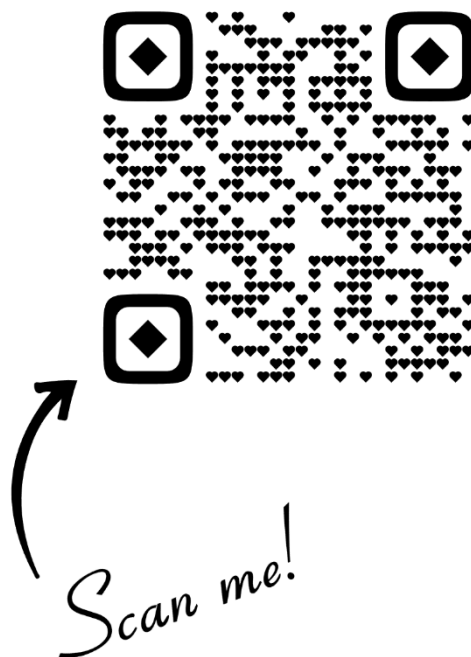
QR Code para ouvir a leitura da história Borboletas no estômago, realizada por várias alunas:



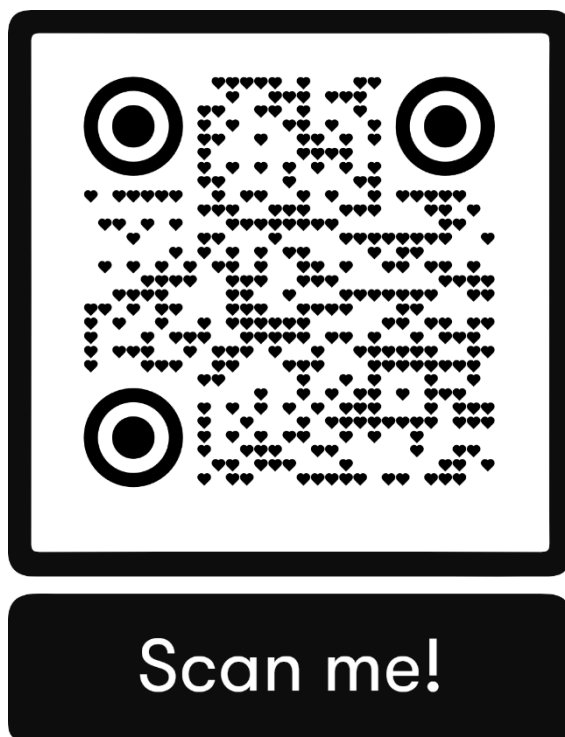
QR Code para ouvir a reflexão sobre a história Borboletas no estômago



QR Code para ouvir a reflexão sobre a história Bicho de Sete Cabeças



QR Code para ouvir as soluções encontradas pelas alunas para ajudar as amigas e suas emoções

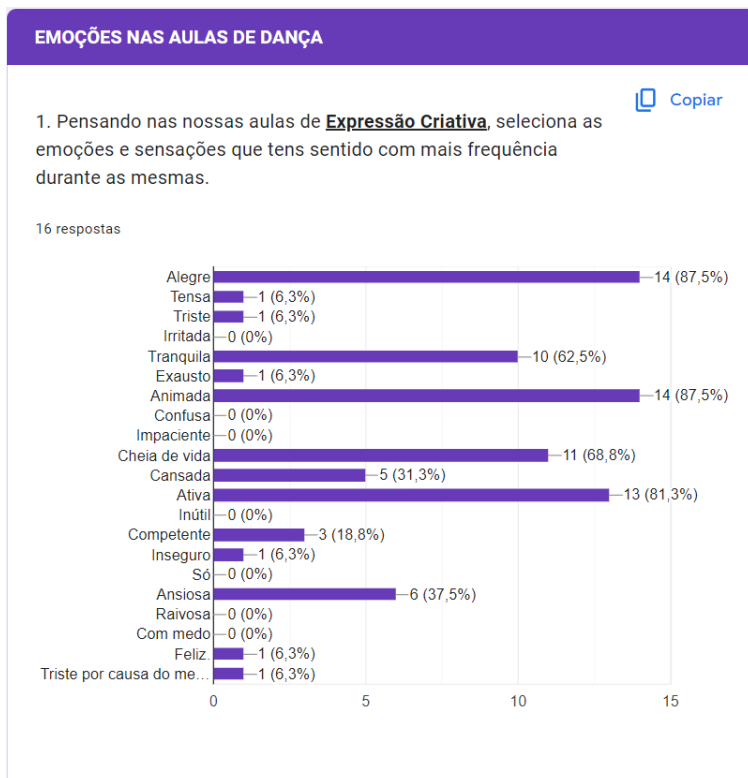


Apêndice J – Expressões das alunas que demonstram várias emoções e capacidades socioemocionais

Expressão
‘Hm...não está bom.’ (com cara triste)
‘Ahhh...tive grande ideia.’ (com expressão de surpresa)
‘Professora tu não vieste ver-me.’ (com cara triste)
‘Oh professora, estou nervosa.’ (quando teve de mostrar o trabalho realizado)
‘Ohhhhhhh o meu final foi tão bom’ (com um grande sorriso)
‘Queres ver?’ (Para uma aluna ver o ser trabalho)
‘Engana passa à frente filha’ (Para um colega que estava com dificuldades na apresentação)
‘Não sei fazer trança’ - ‘anda cá que eu faço’ (Entreajuda entre colegas)
‘Adoro esta aula, é a minha preferida. É pena ser só uma vez por semana.’

Apêndice K – Gráficos e imagens resultantes do inquérito por questionário realizado às alunas na Lecionação Autónoma

Gráficos da secção 3



1.1. Se, na pergunta anterior, respondeste outra indica quais.

3 respostas

Feliz.

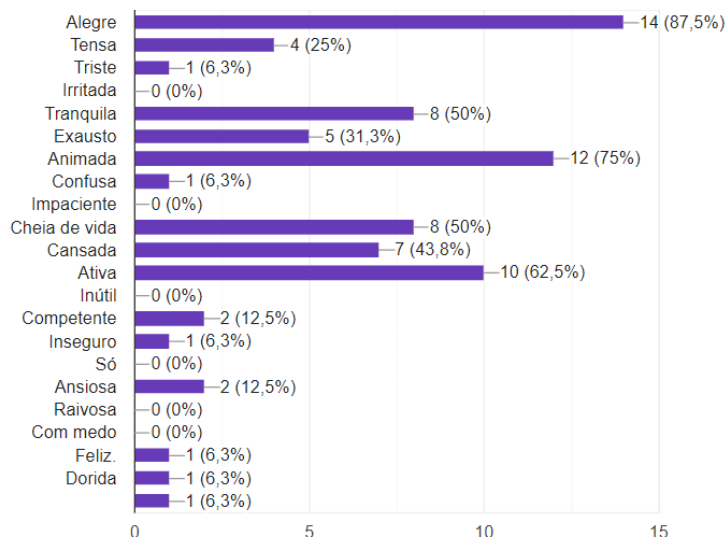
.

Resposta acima

2. Agora pensando nas aulas de **Técnica de Dança Contemporânea**, como te sentes com mais frequência?

Copiar

16 respostas



2.1. Se, na pergunta anterior, respondeste outra indica quais.

4 respostas

Feliz.

.

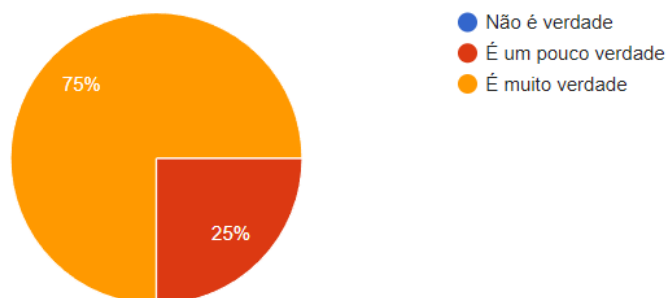
Dorida

Feliz

3. Nas aulas procuro ser amigável e simpática com as minhas colegas e tenho a preocupação de compreender como se sentem durante as mesmas.

Copiar

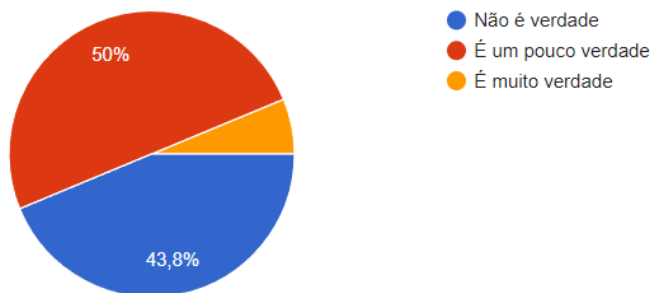
16 respostas



4. Nas aulas tenho dificuldade em permanecer parada por muito tempo.



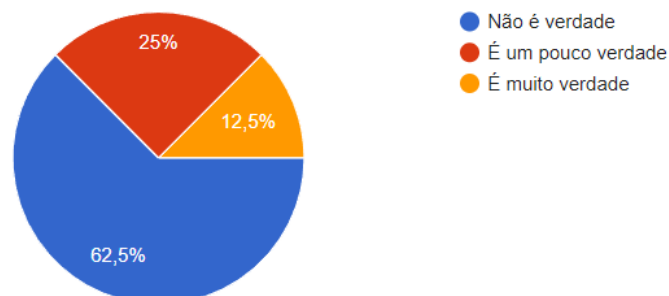
16 respostas



5. Nas aulas sinto dores de cabeça e/ou dores de barriga.



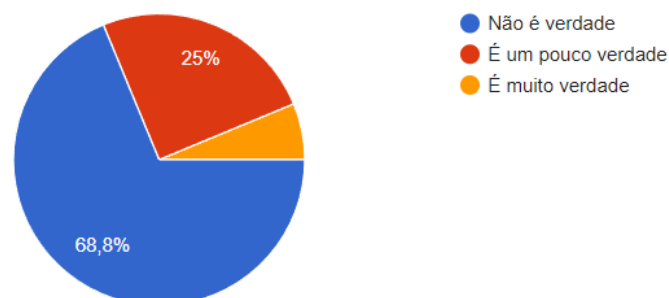
16 respostas



8. Nas aulas tenho vergonha de apresentar os meus trabalhos (solo, dueto e quarteto) à turma e professoras.



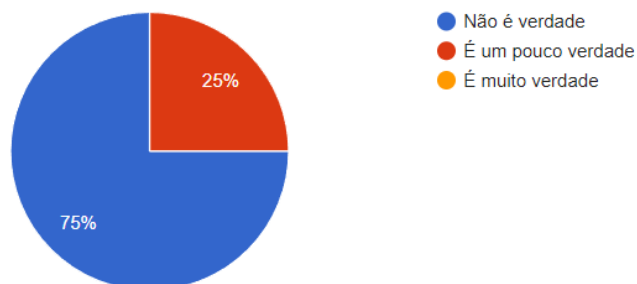
16 respostas



9. Quando estou a trabalhar em grupo irrito-me muitas vezes.



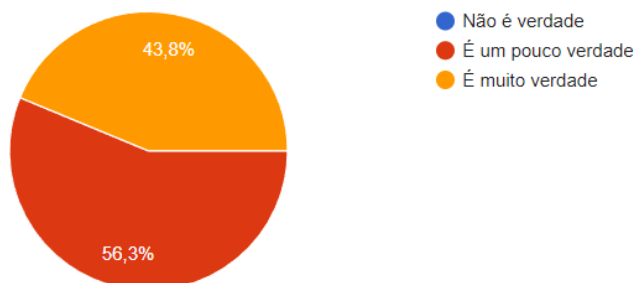
16 respostas



11. Normalmente, nas aulas, faço o que a professora pede com eficácia e rapidez.



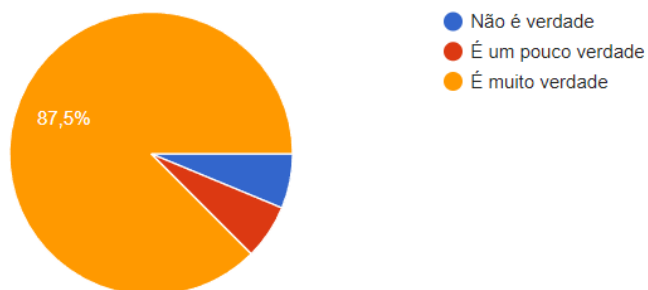
16 respostas



14. Tenho pelo menos duas boas amigas na turma.



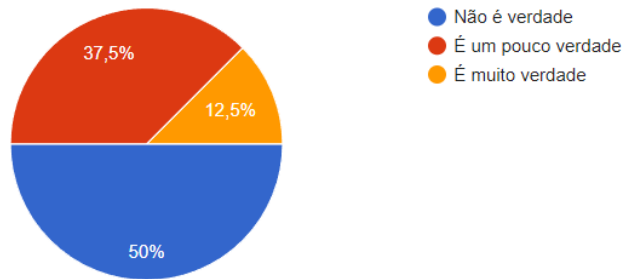
16 respostas



15. Tenho a capacidade de influenciar os outros a fazerem o que eu desejo ou quero.



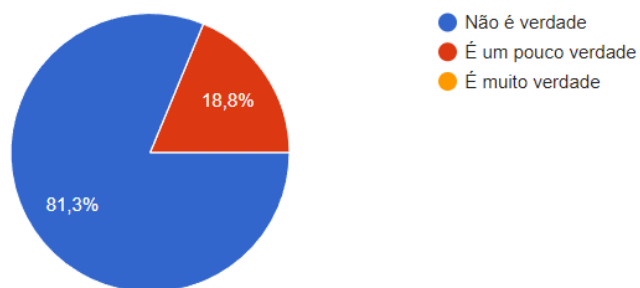
16 respostas



16. Estou muitas vezes triste e desanimado com as aulas.



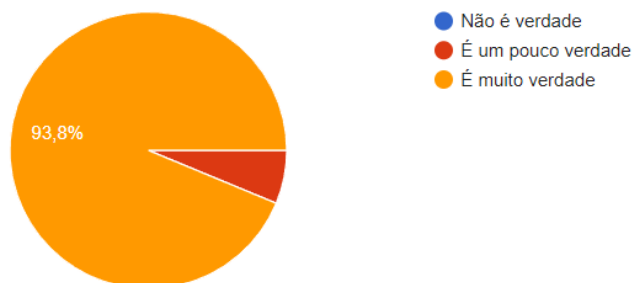
16 respostas



17. Gosto de mim.

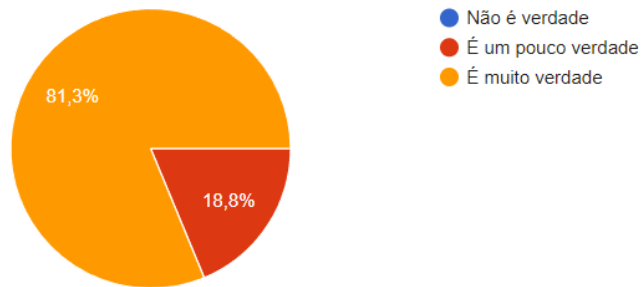


16 respostas



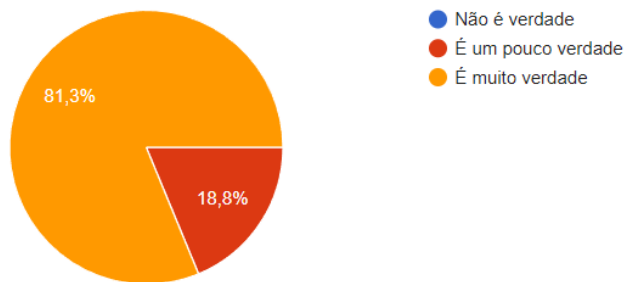
18. Gosto do meu movimento.

16 respostas



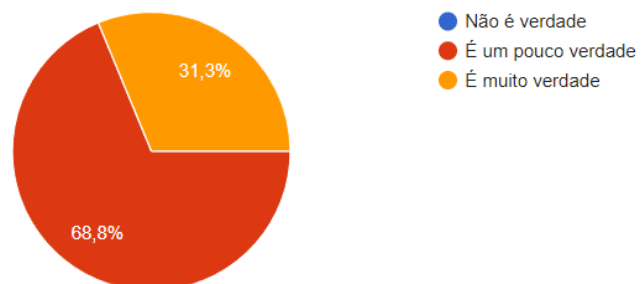
19. As minhas colegas gostam de mim.

16 respostas



20. As minhas colegas gostam do meu movimento.

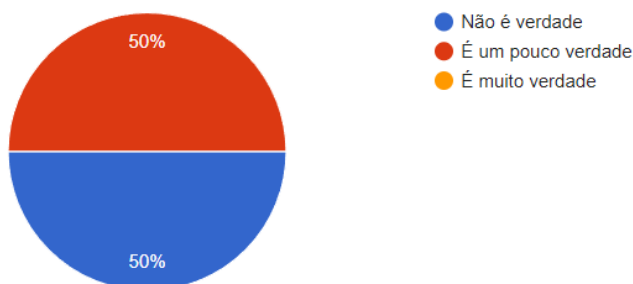
16 respostas



21. Nas aulas estou sempre distraída e tenho dificuldade em me concentrar.



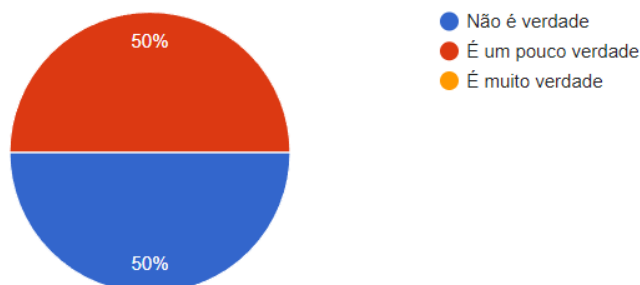
16 respostas



22. Sinto-me nervosa perante exercícios e movimentos novos e fico facilmente insegura.



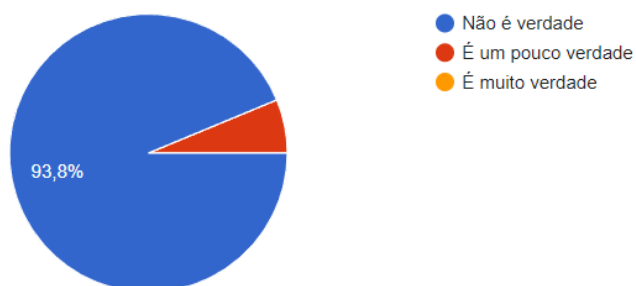
16 respostas

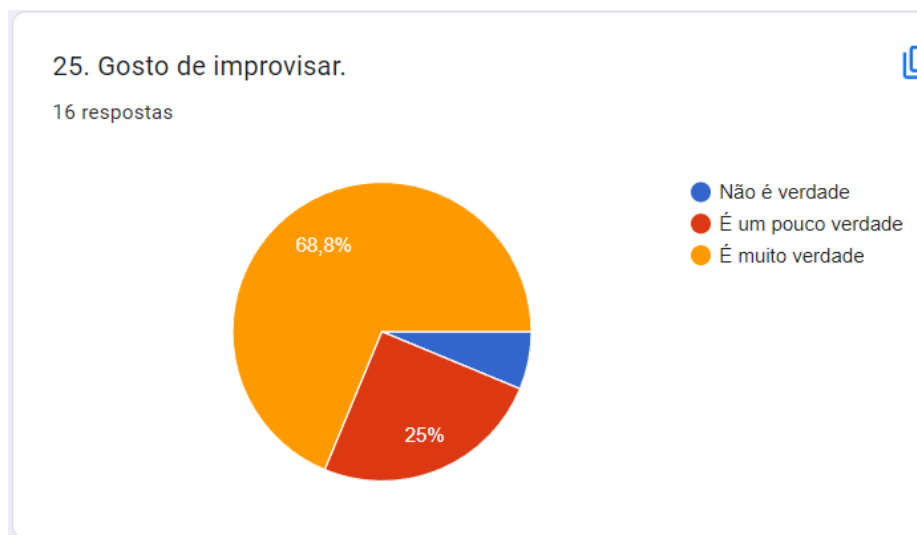


23. Algumas das minhas colegas implicam comigo e causam-me desconforto (intimidam-me ou provocam medo).

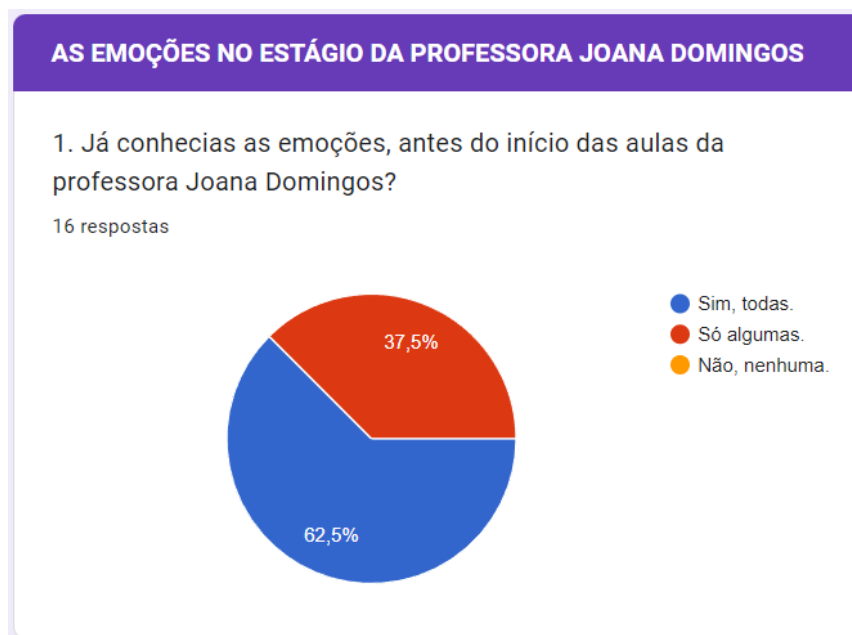


16 respostas





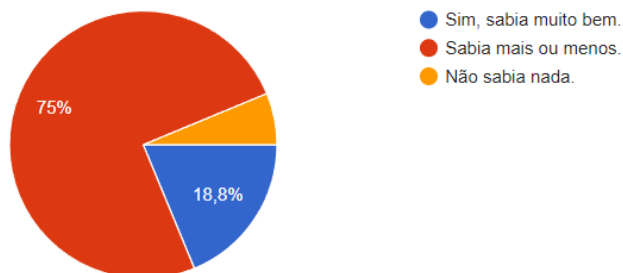
Gráficos da secção 4



2. Antes de iniciar as aulas da professora Joana Domingos, já sabias como é que o teu corpo reage quando sente as diferentes emoções?

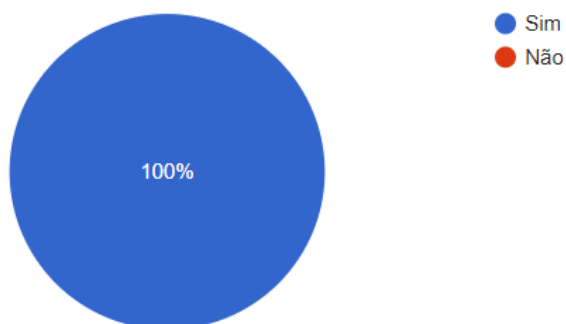


16 respostas



3. Gostaste da história *O Novelo de emoções*?

16 respostas



3.1. Explica o porquê da tua resposta à pergunta anterior.

16 respostas

porque quando nós nos sentimos confusos aquele livro ajuda

Porque é, para mim, uma história nova e adorei perceber que podemos associar cores às diferentes emoções. Além de que adorei o novelo que a professora Joana fez. 😊

Sim, porque gostei de ouvir e compreender todas as emoções.

Porque era diferente e interessa .

Eu gostei porque a cada segundo á sempre uma emoção e quase sempre são boas e deixaram-me um pouco relaxada digamos assim.

Porque a partir dela fizemos vários trabalhos e a história é gira

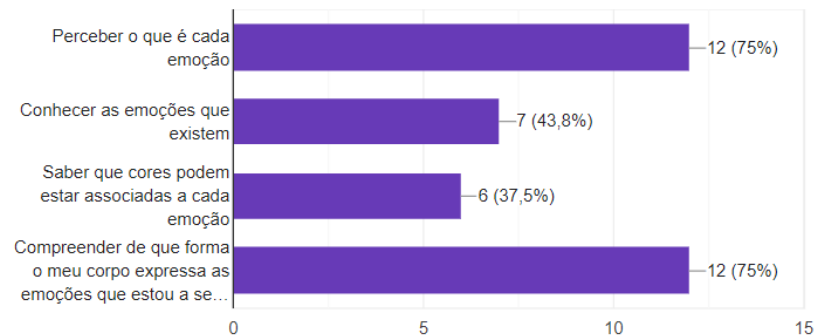
Porque fiquei a saber que podem existir muitas emoções novas dentro de mim.

Eu acho bonito e engraçado

4. A história "O Novelo de Emoções" e o exercício associado contribuíram para: (podes escolher várias opções)

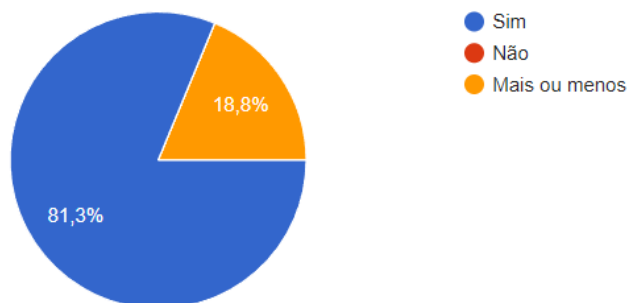


16 respostas



5. As histórias *O Trevo de três folhas*, *O bicho de sete cabeças* e *Borboletas no estômago* foram interessantes?

16 respostas



5.1. Explica o porquê da tua resposta à pergunta anterior.

16 respostas

- porque são histórias que nos ajudam a perceber o que sentimos
- Porque era algo novo e, como os títulos são um pouco estranhos, isso interessou-me ainda mais.
- Porque as histórias eram muito interessantes e também fiquei a compreender melhor as emoções que sentimos.
- Foi divertida e interessante
- Eu gostei do trevo de três folhas e do bicho de sete cabeças, mas não gostei muito da história das borboletas no estômago porque também me deram um pouquinho de borboletas no estômago quando ouvi a história.
- Porque não percebi muito bem as histórias
- Porque a história tem coisas de interesse: como não precisar de ter medo de experimentar coisas novas.

5.1. Explica o porquê da tua resposta à pergunta anterior.

16 respostas

experimentar coisas novas.

Porque as três histórias são muito interessantes e refletivas

Para mim foi interessante porque foi uma coisa criativa e uma experiência diferente e eu adorei me agradou essa nove experiência.

sim porque foram intresantes

Porque é um pouco confuso

porque gostei da história e porque tinha muitas emoções.

adorei e achei super divertidas e engraçadas .

Porque eu achei as histórias muito criativas, especialmente a dos Trevos

Porque nunca encontrei um trevo de quatro folhas

5.1. Explica o porquê da tua resposta à pergunta anterior.

16 respostas

Para mim foi interessante porque foi uma coisa criativa e uma experiência diferente e eu adorei me agradou essa nove experiência.

sim porque foram intresantes

Porque é um pouco confuso

porque gostei da história e porque tinha muitas emoções.

adorei e achei super divertidas e engraçadas .

Porque eu achei as histórias muito criativas, especialmente a dos Trevos

Porque nunca encontrei um trevo de quatro folhas

São histórias giras, verdadeiras e eu não conhecia nenhuma delas apesar de ter gostar muito.

5.2. E qual foi a história que mais te agradou? Porquê?

16 respostas

O novelo das emoções

foi " O bicho de sete cabeças" , porque nós percebemos que muitas das vezes temos medo de experimentar coisas novas ou sair da nossa zona de conforto

Foi O Trevo de três folhas. Porque, normalmente, são os trevos de 4 folhas que dão sorte.

O trevo de três folhas.

O trevo de três folhas porque normalmente o trevo de três folhas dá sorte e eu preciso de sorte.

Borboletas na barriga

O bicho das sete cabeças porque é bonita e refletiva

Borboletas no estômago, agradou-me porque desmonstrou uma fase da vida que

5.2. E qual foi a história que mais te agradou? Porquê?

16 respostas

Borboletas no estômago, agradou-me porque desmonstrou uma fase da vida que todos podemos passar um dia.

o bicho de sete cabeças

Novelo de emoções

o trevo de três folhas, porque fez me perceber o que estava a sentir.

o bicho de Sete cabeças .

"O Trevo de Três Folhas" porque adorei a parte em que falava para arrumar-mos as emoções em cada Trevo 🍀

Historia das emoções porque dançamos como quisermos

O Novelo das Emoções porque é uma historia gira, engraçada e verdadeira.

6. Como te sentiste ao improvisar com base nas histórias e palavras que a professora leu?

16 respostas

alegre e animada

Eu senti-me bem mas, ao mesmo tempo, senti-me um pouco tímida.

Senti - me bem.

Senti-me animada

Eu senti-me calma e descontraída em algumas histórias .

Senti-me livre para dançar aquilo que sentia

Feliz

Leve e descontraída

Eu me senti alegre,feliz,criativa, calma e muito animada.

6. Como te sentiste ao improvisar com base nas histórias e palavras que a professora leu?

16 respostas

Leve e descontraída

Eu me senti alegre,feliz,criativa, calma e muito animada.

sentia-me feliz

Alegre , divertida

senti-me livre e com imaginação.

mais fácil e mais inspirada .

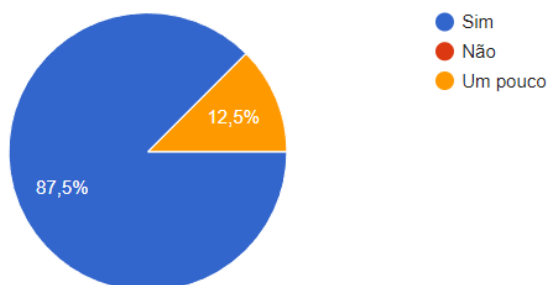
Criativa, espressiva, livre,...

Me senti bem

Senti-me bem, confortável e sem vergonha.

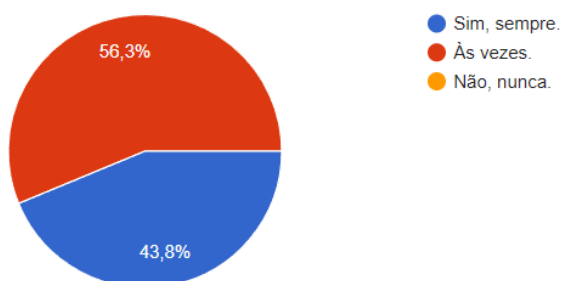
7. O exercício de improvisação com base nas histórias apresentadas pela professora, ajudou-te a aprofundar o conhecimento sobre os movimentos do teu corpo associados a cada emoção?

16 respostas



10. Fazer os exercícios e movimentos torna-se mais fácil quando pensamos numa emoção.

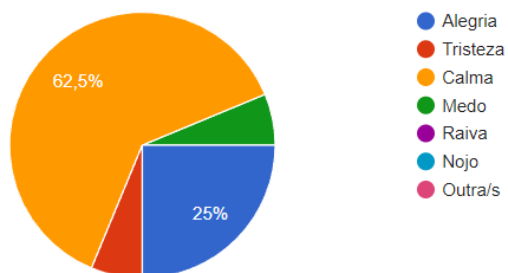
16 respostas



11. Nas aulas de **Técnica de Dança Contemporânea**, estamos a aprender a fazer espirais, que é um movimento desafiador.

Que emoção acreditas que poderia auxiliar na aprendizagem e aperfeiçoamento deste movimento?

16 respostas



11.1. Na resposta anterior, mencionaste uma emoção que pode contribuir para a melhoria e aprendizagem das espirais. Podes explicar a razão da tua escolha?

16 respostas

Alegria , porque para fazermos algum exercício temos sempre de ter um bocadinho de alegria .

Calma porque temos de ter calma para fazer as coisas para não nos irritarmos quando não conseguimos fazer algum exercício.

Porque o movimento é rápido e lento, ao mesmo tempo, deixando-me muito alegre.

Porque sinto - me mais positiva

Sim, porque é um exercício calmo

Não, não descobri nada.

Porque é um movimento suave

Porque a musica que nós usámos é parecida com medo

Porque os espirais são um bocadinho lentos

11.1. Na resposta anterior, mencionaste uma emoção que pode contribuir para a melhoria e aprendizagem das espirais. Podes explicar a razão da tua escolha?

16 respostas

Porque os espirais são um bocadinho lentos

Eu acho que as espirais são a emoção calma, acho q ela tens de ter calma para fazer a espiral sem contar que quando vai a baixo é mais rapido.

porque a alegria ajuda-me a concentrar

Porque eu acho que a alegria poderia fazer o exercício mais divertido

porque era um exercício lento

porque o movimento é calmo

Porque, os movimentos são mais fluídos

Pode melhorar as espirais porque fazes com mais calma

Eu acho que é a calma porque é um movimento desafiador então tem de se ter cuidado.

Apêndice L - Tabelas de Avaliação das Capacidades Emocionais preenchidas pelas duas professoras titulares e pela professora estagiária

Preenchido por Joana Domingos – Professora Estagiária



Avaliação das Capacidade emocionais Turma – 1º ano do Ensino Artístico Especializado

Preenchido por: Professora Estagiária Joana Domingos

Observação geral da turma				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.				X
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.				X
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.				X
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.				X
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.				X
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
<p>Observações: Ao nível emocional a turma era boa, mas conseguiu melhorar nos pontos mais frágeis que existiam. As alunas continuam muito motivadas e alegres. Respondem muito bem aos exercícios e tarefas propostos pela professora. Relacionam-se bem e têm uma ótima capacidade de entreajuda. Já ninguém tem grandes problemas e vergonha em se expor à turma e à professora. Ajudam-se cada vez mais, melhorando os trabalhos que já têm. Têm uma ótima relação com a professora. Nota-se mais confiança em si mesmas e nos seus trabalhos. Estão todas mais niveladas ao nível emocional e técnico. Houve uma grande melhoria da autoestima em todas, nas mais tímidas que se tornaram menos tímidas e as mais confiantes conseguem regular melhor a 'super' autoestima e dar espaço à outras colegas para também existirem e terem as suas opiniões.</p>				

Observação da Aluna A				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controle emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.				X
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.				X
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.				X



Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações: A Adriana é uma aluna tranquila e focada, mas que quando se encontra em momentos de tarefas				

Observação da Aluna B				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.				X
Controle emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.				X
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.				X
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.				X
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.				X
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.				X
Observações:				

Observação da Aluna C				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controle emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.		X		
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.				X
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.		X		
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	

Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.				X
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna D				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações: Fez um ótimo <i>sparkle</i> , com uma ótima espiral. A Elena foi a aluna que mais evoluiu ao nível emocional, tendo também mais para evoluir, desde o início devido à sua timidez e insegurança, que agora já não existem. Creio que para ela, foi importante a criação de um ambiente seguro em que se fala abertamente das emoções. Já responde de forma engraçada às colegas. Demonstra mais alegria nas aulas e mais social. Diverte-se nas aulas.				

Observação da Aluna E				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controle emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.				X
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.				X
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.				X



Tomada de decisão baseada em emoções.				X
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.				X
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.		X		
Observações:				

Observação da Aluna F				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.				X
Controle emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.				X
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.				X
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.				X
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.				X
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.				X
Observações:				

Observação da Aluna G				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controle emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	

Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações: Demonstra menos timidez que no início das aulas, mas mais preguiça em treinar e repetir os trabalhos de forma a melhorá-los. Trabalha melhor em grupo, dando mais sugestões, embora não seja ainda completamente confiante ao dá-las, contudo não as defende.				

Observação da Aluna H				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.				X
Controle emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.				X
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.				X
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.				X
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.				X
Tomada de decisão baseada em emoções.				X
Resiliência perante desafios emocionais.				X
Autoaceitação e autoconfiança.				X
Comunicação eficaz das emoções.				X
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.				X
Observações:				

Observação da Aluna I				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controle emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.				X
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	

Comunicação eficaz das emoções.		X		
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna J				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controle emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.		X		
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.		X		
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações: A sua falta de técnica e consciência corporal ainda se nota um bocado e isso fá-la sentir mais dificuldade e retrain-se um pouco nas suas emoções, contudo disfarça com conversa com as colegas, sendo muito social.				

Observação da Aluna K				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.				X
Controle emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.				X
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.				X
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.				X
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.				X
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.				X
Autoaceitação e autoconfiança.				X
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.				X



Observação:

Observação da Aluna L				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.				X
Controle emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.				X
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.				X
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.				X
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.				X
Autoaceitação e autoconfiança.				X
Comunicação eficaz das emoções.				X
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.				X
Observações:				

Observação da Aluna M				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controle emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.				X
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.				X
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.				X
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna N



Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controle emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.		X		
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.		X		
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações: Dificuldade em realizar a roda mas conseguiu assimilar o ensinamento da professora e melhorar.				

Observação da Aluna O				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.				X
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.				X
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.				X
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.				X
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.				X
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna P				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre



Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.				X
Controle emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Preenchido pela professora Marta Baptista – Técnica de Dança Contemporânea



Inquérito de avaliação das capacidades emocionais das alunas

Tendo em consideração as aulas que realiza com as alunas do primeiro ano, avalie a capacidade emocional das alunas. Para tal responda com um X a cada parâmetro, selecionando a opção que considera mais correta para a turma em geral e depois para cada aluna. Considere que **Não se verifica** significa que nunca acontece, **Verifica-se poucas vezes** significa que acontece esporadicamente, **Verifica-se**, significa que acontece com alguma regularidade e **Verifica-se sempre**, significa que acontece sempre, ou seja, é uma capacidade consistente na aluna. Poderá ainda fazer observações se considerar necessário e importante para a avaliação.

Observação geral da turma				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna A				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	



Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.		X		
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.		X		
Comunicação eficaz das emoções.		X		
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna B				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.				X
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.				X
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.				X
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.				X
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna C				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.		X		
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	



Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.		X		
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.				X
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.		X		
Observações:				

Observação da Aluna D				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.		X		
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna E				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.		X		



Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.				X
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.		X		
Observações:				

Observação da Aluna F				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.				X
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.				X
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna G				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.		X		
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.				X
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.		X		
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	



Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.		X		
Comunicação eficaz das emoções.		X		
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna H				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.				X
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.				X
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.				X
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.				X
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.				X
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.				X
Autoaceitação e autoconfiança.				X
Comunicação eficaz das emoções.				X
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.				X
Observações:				

Observação da Aluna I				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.		X		

Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna J				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.		X		
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.		X		
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.		X		
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna K				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.		X		
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.		X		
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.		X		
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				



Observação da Aluna L				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.				X
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.		X		
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna M				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna N				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre

Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.				X
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.				X
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna O				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.		X		
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.				X
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.		X		
Comunicação eficaz das emoções.		X		
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna P				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	

Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.		X		
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.		X		
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Peço agora que faça um comentário sobre o que considera que melhorou ao nível emocional nas alunas, desde o início do estágio até ao final e que influência teve essa melhoria na postura em aula e na aprendizagem dos objetivos da sua disciplina. Poderá fazer um comentário geral à turma e também especificar algum caso específico se considerar relevante.

Comentário final:

Na minha opinião e análise, sobre o estar geral da turma em aula, este estágio veio ensinar a trabalhar em grupo de forma mais eficaz. Nota-se maior capacidade de saber ouvir e falar nos momentos oportunos. A nível da execução do movimento (na disciplina de técnicas de dança contemporânea), o trabalho desenvolvido foi determinante para a aprendizagem e aplicação da intenção sobre os conteúdos técnicos a desenvolver. As alunas passaram a estar alerta para as ínfimas possibilidades do “como” fazer determinado movimento para além da sua correta execução técnica.

Muito obrigada pela participação,
Joana Domingos

Preenchido pela professora Joana Sousa – Expressão Criativa



Inquérito de avaliação das capacidades emocionais das alunas

Tendo em consideração as aulas que realiza com as alunas do primeiro ano, avalie a capacidade emocional das alunas. Para tal responda com um X a cada parâmetro, selecionando a opção que considera mais correta para a turma em geral e depois para cada aluna. Considere que **Não se verifica** significa que nunca acontece, **Verifica-se poucas vezes** significa que acontece esporadicamente, **Verifica-se**, significa que acontece com alguma regularidade e **Verifica-se sempre**, significa que acontece sempre, ou seja, é uma capacidade consistente na aluna. Poderá ainda fazer observações se considerar necessário e importante para a avaliação.

Observação geral da turma				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.		X		
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.		X		
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.		X		
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.		X		
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.		X		
Observações:				

Observação da Aluna A				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	



Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna B				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			x	
Observações:				

Observação da Aluna C				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.		X		
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.		X		
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	



Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.		X		
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.		X		
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.		X		
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.		X		
Observações:				

Observação da Aluna D				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.		X		
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.		X		
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.		X		
Autoaceitação e autoconfiança.		X		
Comunicação eficaz das emoções.		X		
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			x	
Observações:				

Observação da Aluna E				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	



Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.		X		
Observações:				

Observação da Aluna F				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna G				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	



Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna H				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna I				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.		X		
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.		X		
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	



Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna J				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.		X		
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.		X		
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.		X		
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.		X		
Autoaceitação e autoconfiança.		X		
Comunicação eficaz das emoções.		X		
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna K				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.		X		
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.		X		
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				



Observação da Aluna L				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna M				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.			X	
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.			X	
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna N				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre



Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.		X		
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.		X		
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.		X		
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.			X	
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna O				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.		X		
Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.			X	
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.		X		
Autoaceitação e autoconfiança.		X		
Comunicação eficaz das emoções.		x		
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Observação da Aluna P				
Parâmetros	Não se verifica	Verifica-se poucas vezes	Verifica-se	Verifica-se sempre
Reconhecimento e compreensão das próprias emoções.		X		

Controlo emocional e capacidade de lidar com o tarefas difíceis.			X	
Motivação intrínseca e persistência para concretizar as tarefas.			X	
Empatia e reconhecimento das emoções dos outros.			X	
Habilidades sociais e construção de relacionamentos.		X		
Tomada de decisão baseada em emoções.		X		
Resiliência perante desafios emocionais.			X	
Autoaceitação e autoconfiança.			X	
Comunicação eficaz das emoções.		X		
Adaptabilidade e flexibilidade emocional.			X	
Observações:				

Peço agora que faça um comentário sobre o que considera que melhorou ao nível emocional nas alunas, desde o início do estágio até ao final e que influência teve essa melhoria na postura em aula e na aprendizagem dos objetivos da sua disciplina. Poderá fazer um comentário geral à turma e também especificar algum caso específico se considerar relevante.

Comentário final: A aplicação do estágio no período de tempo disponível não foi suficiente para verificar uma maior consciência emocional em todas as alunas. Foi visível uma maior sensibilidade, de algumas alunas, para lidarem com situações dentro da sala de aula e uma maior consciência do impacto das emoções na criação do movimento.

Muito obrigada pela participação,

Joana Domingos