



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**O DESENVOLVIMENTO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
NO ÂMBITO DA EXPRESSÃO CRIATIVA
COM OS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO
DA ESCOLA DE DANÇA LUGAR PRESENTE**

Maria Francisca Cruz Ferreira da Mata

Professora orientadora: Especialista 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

Setembro de 2016

Agradecimentos

Aos meus queridos alunos do 7º A, pela dedicação e boa disposição constante,
À Andrea Mesquita, pelo apoio e entusiasmo incansáveis,
À professora Ana Silva Marques, pelo carinho e trabalho infindável,
À Escola de Dança Lugar Presente, por me acolherem tão bem, desde sempre,

E à minha família, aos amigos e aos colegas da ESD,
por tornarem possível a concretização desta aventura.

I. RESUMO

O presente Relatório Final de Estágio surge no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, após a conclusão deste ciclo de estudos e a realização do estágio profissionalizante na Escola De Dança Lugar Presente (EDLP), em Viseu, no contexto da disciplina de Expressão Criativa, durante o ano letivo 2015/2016. O público-alvo desta intervenção foi o grupo de catorze alunos da turma do 3º ano do Curso Artístico Especializado de Dança, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos.

Como principal objetivo deste trabalho de estágio, destaca-se a aplicação de estratégias adotadas em contexto de aula para desenvolver as relações interpessoais dos alunos e uma reflexão contínua sobre o trabalho que foi sendo realizado. Deste modo, procurou compreender-se se as relações que se vão estabelecendo entre os alunos, ao longo do tempo, influenciam o seu desenvolvimento académico e pessoal, tendo em conta os desafios da fase de desenvolvimento que estes enfrentam, a adolescência, e, nesse sentido, criar um clima de aula favorável ao desenvolvimento das capacidades criativas, expressivas e comunicativas dos alunos.

A planificação dos exercícios e sessões foi sendo constantemente adaptada às respostas da turma e às necessidades da escola cooperante. Tendo presente os conteúdos programáticos da disciplina, foram promovidas as relações entre os alunos, através de exercícios que exigiram interações com base na cooperação, na partilha e na confiança. Procurou realizar-se um trabalho de sensibilização para a diferença e de promoção do respeito e compreensão mútuos, de forma a garantir uma maior abertura sociocultural dos alunos envolvidos.

Seguiu-se uma metodologia de investigação qualitativa, sustentada pelas características da Investigação-Ação, com a aplicação de diversos instrumentos de recolha de dados nas diversas modalidades previstas (Observação Estruturada, Participação Acompanhada e Lecionação Supervisionada). Antes de finalizar a última modalidade, foi desenvolvida e apresentada publicamente uma pequena obra de criação coreográfica, no âmbito do espetáculo "Welcome to my place", dinamizado pela EDLP.

Palavras-chave: Expressão Criativa, Adolescência, Relações Interpessoais

II. ABSTRACT

The current Internship report was written as a part of the Master Course in Dance Teacher Training, at Escola Superior de Dança of Instituto Politécnico de Lisboa, after completing the studies and the professional internship in Escola de Dança Lugar Presente (EDLP), in Viseu, included in the subject of Creative Expression, during the academic year of 2015/2016. This intervention focused on a group of fourteen 3rd grade students of na Official Dance Course, aged between 12 and 16.

The main goals of this internship were the implementation of classroom' strategies in order to develop interpersonal relationships between students and a permanent analysis of the work that was being accomplished. Thus, we aimed to understand whether the relationships that the students were establishing between themselves over time influence their academic and personal development, considering the challenges of adolescence, the development stage they are facing. For that matter, we also intent to create a classroom environment that would promote the development of the students' creative, expressive and communicative skills.

Exercise and sessions' planning was constantly being adapted to the response of the classroom and to the needs of the cooperative school. We promoted the relationships between the students, taking into account the content of the subject's program, through exercises that required interactions based on cooperation, sharing and trust. We carried out work to raise the awareness of diversity and to promote mutual respect and understanding, in order to ensure that the students would increase their social and cultural openness.

This internship was based on a qualitative research methodology, supported by the characteristics of Research-Action, and the application of different instruments for data collection in the multiple stipulated modalities. Before ending the last modality, we developed and publicly presented a small choreographic creation in a performance called "Welcome to my place", promoted by EDL.

Keywords: Creative Expression, Adolescence, Personal Relationships

INDICE GERAL

I. Resumo	
II. Abstract	
III. Índice geral	
IV. Índice de Quadros	
V. Índice de Figuras	
1. Introdução.....	8
2. Pertinência do Estudo.....	10
3. Enquadramento Geral.....	12
3.1. Contexto de estágio e caracterização.....	12
3.2. Caracterização da instituição de acolhimento.....	12
3.2.1. Plano curricular.....	13
3.2.2. Recursos físicos e humanos.....	15
3.3. Caracterização geral da turma (grupo-alvo)	16
3.4. Objetivos gerais.....	16
3.5. Objetivos específicos.....	17
4. Enquadramento Teórico.....	18
4.1. A dança e a educação.....	18
4.1.1. A Expressão Criativa.....	20
4.1.2. O clima de sala de aula.....	23
4.1.2.1. A relação entre professor e aluno.....	24
4.2. As relações interpessoais.....	25
4.2.1. O adolescente como ser social.....	28
4.2.2. A importância do grupo para o adolescente.....	30
4.2.3. Comunicar através da dança.....	32
5. Plano de Ação.....	36
5.1. Metodologia.....	36
5.2. Instrumentos de avaliação.....	37
6. Estágio.....	41

6.1. Período de Observação Estruturada.....	41
6.1.1. Análise dos instrumentos de observação.....	42
6.1.1.1. Grelha de observação.....	42
6.1.1.2. Diário de bordo.....	46
6.1.1.3. Questionários.....	49
6.2. Período de Participação Acompanhada.....	63
6.2.1. Análise dos instrumentos de observação.....	64
6.2.1.1. Diário de bordo.....	64
6.2.2. Planificação, metodologias e estratégias utilizadas.....	67
6.3. Período de Lecionação Supervisionada.....	71
6.3.1. Análise dos instrumentos de observação.....	72
6.3.1.1. Diário de bordo.....	72
6.3.1.2. Grupo de discussão.....	76
6.3.2. Planificação, metodologias e estratégias utilizadas.....	87
6.4. Colaboração em Atividades Pedagógicas.....	102
6.4.1. Celebração do Dia Mundial da Dança.....	103
7. Conclusão.....	105
8. Bibliografia.....	109
9. Anexos.....	116
10. Apêndices.....	132

IV. INDICE DE QUADROS

- Quadro 1: Plano de Estudos do Curso Básico de Dança da EDLP: 2º e 3º ciclos.....	13
- Quadro 2: Plano de Estudos do Curso Secundário de Dança da EDLP.....	14
- Quadro 3: Calendarização das Modalidades de Estágio, Objetivos e Instrumentos utilizados.....	40
- Quadro 4: Horário, Calendarização e Informações gerais do Período de Observação Estruturada.....	41
- Quadro 5: Grelha de Observação – síntese dos aspetos observados durante o período de Observação Estruturada.	43
- Quadro 6: Diário de Bordo – Relações estabelecidas entre os alunos (I)	46
- Quadro 7: Diário de Bordo – Relações estabelecidas entre os alunos (II)	46
- Quadro 8: Diário de Bordo – Relações estabelecidas entre os alunos (III).....	47
- Quadro 9: Diário de Bordo – Relações estabelecidas entre professora e alunos	47
- Quadro 10: Diário de Bordo – Comportamento da turma (I)	47
- Quadro 11: Diário de Bordo - Participação oral dos alunos (I)	48
- Quadro 12: Diário de Bordo - Capacidades físicas e artísticas dos alunos (I)	49
- Quadro 13: Horário, Calendarização e Informações do Período de Participação Acompanhada.....	63
- Quadro 14: Diário de Bordo – Relações estabelecidas entre os alunos (IV)	64
- Quadro 15: Diário de Bordo – Relações estabelecidas entre os alunos (V)	64
- Quadro 16: Diário de Bordo – Comportamento da turma (II)	65
- Quadro 17: Diário de Bordo – Comportamento da turma (III)	65
- Quadro 18: Diário de Bordo - Participação oral dos alunos (II)	66
- Quadro 19: Diário de Bordo - Capacidades físicas e artísticas dos alunos (II)	66
- Quadro 20: Planificação de um exercício realizado em aula (I)	69
- Quadro 21: Planificação de um exercício realizado em aula (II)	70
- Quadro 22: Planificação de um exercício realizado em aula (III)	71
- Quadro 23: Horário, Calendarização e Informações gerais do Período de Lecionação Supervisionada.....	72
- Quadro 24: Relações estabelecidas entre os alunos (V)	73
- Quadro 25: Quadro 15: Diário de Bordo – Comportamento da turma (III)	74
- Quadro 26: Diário de Bordo - Capacidades físicas e artísticas dos alunos (III)	75
- Quadro 27: Guião orientador do Grupo de Discussão.....	77
- Quadro 28: Planificação de um exercício realizado em aula (IV)	89
- Quadro 29: Planificação de um exercício realizado em aula (V)	90
- Quadro 30: Planificação de um exercício realizado em aula (VI)	92
- Quadro 31: Planificação de um exercício realizado em aula (VII)	93
- Quadro 32: Planificação de um exercício realizado em aula (VIII)	94
- Quadro 33: Planificação de um exercício realizado em aula (IX)	96
- Quadro 34: Planificação de um exercício realizado em aula (X)	98
- Quadro 35: Planificação de um exercício realizado em aula (XI)	99
- Quadro 36: Reflexão, feita pelos alunos, de um exercício implementado em aula.....	101

V. INDICE DE FIGURAS

- Figura 1: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 1) <i>Eu</i> (1.1. – 1.4.)	50
- Figura 2: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 1) <i>Eu</i> (1.5. – 1.8.)	51
- Figura 3: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 1) <i>Eu</i> (1.9. – 1.12.)	52
- Figura 4: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 1) <i>Eu</i> (1.13. – 1.16.)	52
- Figura 5: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 2) <i>A turma</i> (2.1. – 2.4.)	53
- Figura 6: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 2) <i>A turma</i> (2.5. – 2.8.)	54
- Figura 7: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 2) <i>A turma</i> (2.9. – 2.12)	54
- Figura 8: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 2) <i>A turma</i> (2.13. – 2.15.)	55
- Figura 9: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 3) <i>Os grupos de trabalho</i> (3.1. – 3.3.)	56
- Figura 10: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 3) <i>Os grupos de trabalho</i> (3.4. – 3.6.)	57
- Figura 11: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 3) <i>Os grupos de trabalho</i> (3.7. – 3.9.)	58
- Figura 12: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 3) <i>Os grupos de trabalho</i> (3.10. – 3.12.) ...	58
- Figura 13: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 3) <i>Os grupos de trabalho</i> (3.13.)	59
- Figura 14: Resultados obtidos no Questionário: Grupo B – 1)	59
- Figura 15: Resultados obtidos no Questionário: Grupo B – 2)	60
- Figura 16: Resultados obtidos no Questionário: Grupo B – 3)	61
- Figura 17: Resultados obtidos no Questionário: Grupo B – 4)	61
- Figura 18: Resultados obtidos no Questionário: Grupo B – 5)	62

1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Estágio surge no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, concluindo este ciclo de estudos. A realização do Estágio profissionalizante inerente ao curso realizou-se na Escola De Dança Lugar Presente, em Viseu, no contexto da disciplina de Expressão Criativa, durante o ano letivo de 2015/2016. O público-alvo foi constituído pelos catorze alunos da turma do 3º ano do Curso Artístico Especializado de Dança, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos.

A escolha da temática e a delimitação dos objetivos a atingir teve como base a manifestação de falta de confiança e autoestima dos jovens adolescentes e o desejo de se sentirem parte integrante de um grupo. Deste modo, sentiu-se a necessidade de realizar um trabalho que incidisse na promoção da cooperação, do respeito e da confiança entre os elementos da turma, com o intuito de criar um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento das suas capacidades criativas e comunicativas.

O que determinaria a escolha do público-alvo e da disciplina onde iria ser feita a intervenção a desenvolver no estágio seriam sobretudo as características psicológicas e emocionais dos jovens nesta fase de crescimento, bem como os conteúdos presentes no plano de estudos previsto para a disciplina de Expressão Criativa, que permitissem a implementação de exercícios de cooperação e cocriação.

A prática de estágio foi previamente estruturada de forma a cumprir com os procedimentos estabelecidos no Regulamento do Curso e no Regulamento de Estágio em articulação com as especificidades e disponibilidades da instituição de acolhimento. Dividido em quatro fases de desenvolvimento, o estágio decorreu durante todo o ano letivo de 2015/2016 e a carga horária mínima exigida foi cumprida, totalizando assim **60** horas de prática pedagógica, distribuída da forma e na sequência que se indicam em seguida: Observação Estruturada (**9** horas); Participação Acompanhada (**7,5** horas); Lecionação Supervisionada (**40** horas); Colaboração em Atividades Pedagógicas (**4** horas). O estágio decorreu durante as aulas de Técnica de Dança Contemporânea, uma vez que a disciplina de Expressão Criativa não consta no Plano de Estudos para o 7º ano, da EDLP. Assim sendo, a carga horária disponibilizada foi de 1h30 por semana, ocupando uma das aulas de Técnica de Dança Contemporânea, à exceção das fases de Observação Estruturada e Participação Acompanhada, durante a qual foram utilizadas as duas aulas previstas para a disciplina de Técnica de Dança Contemporânea.

Foi realizado um estudo educativo de caráter prático, com base na metodologia de Investigação-Ação, visando a participação ativa do investigador e a adoção de estratégias metodológicas de ensino para melhorar uma determinada situação.

Neste estágio, a prática pedagógica incidiu no processo ensino-aprendizagem na área da Expressão Criativa, ao nível das relações interpessoais dos alunos. Neste sentido, procurou obter-se respostas para uma variedade de questões acerca das interações entre os alunos, do tipo de relações estabelecidas entre estes e do ambiente criado em contexto de aula. Este estudo centralizou-se na compreensão do impacto do desenvolvimento das relações interpessoais dos alunos na promoção das suas capacidades criativas, expressivas e comunicativas. Foi com este propósito que foi estudada a dinâmica da turma e dos grupos formados dentro desta, tendo em conta as características de cada aluno e a forma como poderia ser garantida uma maior igualdade e integração de todos os alunos.

No presente documento, apresentar-se-ão a caracterização do contexto do estágio bem como os objetivos gerais e específicos previstos. Seguir-se-á o enquadramento teórico, com referências a diversos autores e temáticas de relevância que orientam e fundamentam o estágio. Será feita uma abordagem ao plano de ação utilizado, referindo a metodologia e instrumentos escolhidos, entre os quais o diário de bordo, ao qual recorreremos em todas as fases do estágio, a grelha de observação, o questionário e o grupo de discussão, aplicados em fases específicas do mesmo. Posteriormente, apresentar-se-ão as diferentes fases que constituíram o estágio, expondo a análise dos dados obtidos através dos instrumentos utilizados e a caracterização das estratégias pedagógicas e metodológicas observadas e desenvolvidas, com ênfase na planificação de alguns dos exercícios desenvolvidos com a turma.

O relatório será concluído com uma análise e avaliação global do trabalho desenvolvido e conseqüentes reflexões, seguidas pela bibliografia que sustenta a pesquisa realizada e pelos anexos que apoiam a prática desenvolvida.

2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

De acordo com Feith e Alencar (2005), nos dias de hoje, têm sido observadas diversas adaptações das práticas e estratégias de ensino, baseadas no estudo da criatividade e da importância do ambiente educacional na criação de condições propícias ao seu desenvolvimento. Mais especificamente no que diz respeito à fase da adolescência, reconhece-se a manifestação de falta de confiança e autoestima dos jovens e a necessidade de se sentirem parte integrante de um grupo. Nesta fase de desenvolvimento, os adolescentes enfrentam uma etapa de grande indecisão, dúvidas e falta de conhecimento de si próprios, resultado de uma grande e contínua transformação física, psicológica e emocional.

Neste sentido, propõe-se o desenvolvimento de trabalho de exploração de temáticas que possam ajudar os alunos a conhecerem-se melhor a si próprios e aos outros, a compreenderem as diferenças e características que os distinguem e, ainda, a definirem a sua individualidade. Reconhece-se também a necessidade do trabalho em grupo, promovendo a cooperação e a interdependência, e de fomentar a confiança entre os seus elementos.

No âmbito da Expressão Criativa, cujo objetivo primordial é a capacidade de improvisação/criação de movimento espontâneo, é fundamental que haja um ambiente favorável ao desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, que depende, em grande parte, das interações e relações estabelecidas entre pares. Deste modo, através do plano de estudos definido para a disciplina de Expressão Criativa do 3º ano do Ensino Vocacional, propõe-se um trabalho bidimensional, permitindo que a dimensão social da aprendizagem ganhe relevância, em prol do desenvolvimento das capacidades comunicativas e expressivas.

Considera-se fundamental educar os jovens no sentido de uma maior abertura a diferentes pensamentos e perspetivas, o que pode ser conseguido através do trabalho com os pares: os alunos têm oportunidade de conhecer a personalidade, história pessoal e especificidades dos outros, diferentes de si. Numa sociedade cada vez mais multicultural, é fundamental que se promova o respeito pela diferença e o gosto pela diversidade. Pretende, assim, evidenciar-se as relações interpessoais dos alunos, através da dança e da arte. Segundo Puccetti (2005),

a produção artística deve ser considerada sob a perspetiva da diversidade, propiciando a inclusão social, compreendida como abandono, paradigma da igualdade e da transformação da diversidade em singularidade, de rutura com a hierarquia, com a classificação segregacionista dos níveis cognitivos e demais deficiências, que busca

não o tratamento especial, mas o singular e criativo. Nesse sentido, representam a possibilidade ilimitada de percepções do mundo e podem fugir ao sistemático, ao convencional, ao normal, ao modelo instituído, pois o que faz a diferença é o olhar que se tem para a diversidade. (s.p.)

3. ENQUADRAMENTO GERAL

3.1. Contexto do estágio e caracterização

O estágio curricular desenvolvido realizou-se no âmbito da disciplina Expressão Criativa, no ano letivo de 2015/2016, com uma turma do 3º ano do Curso Artístico Especializado de Dança, na EDLP. A localização e a experiência pessoal anterior com a instituição de acolhimento foram fatores decisivos na escolha da instituição. A seleção do grupo-alvo, uma turma do 7º ano de escolaridade do Ensino Básico, resultou da análise das características intrínsecas à faixa etária representada neste grupo, ao nível dos domínios psicomotor, afetivo e social.

Do programa do 3º ciclo do Curso Básico da EDLP, não consta a disciplina de Expressão Criativa. Nesse sentido, as aulas lecionadas durante o estágio foram inseridas na carga letiva disponibilizada para a disciplina de Técnica de Dança Contemporânea, correspondente a 180 minutos semanais, divididos em duas aulas de 90 minutos, permitindo que uma das aulas fosse destinada ao estudo da Expressão Criativa. Deste modo, durante as modalidades de Observação Estruturada e Participação Acompanhada, a professora estagiária esteve presente nas duas aulas semanais. Contudo, a prática de Lecionação Supervisionada foi realizada apenas uma aula por semana.

3.2. Caracterização da instituição de acolhimento

O presente estágio teve a sua aplicação prática na EDLP¹, um estabelecimento de ensino particular, em Viseu, com a autorização definitiva de funcionamento nº 4 / EPC / Centro / 2014 por parte da Direção Regional de Educação do Centro, sendo a entidade titular a Companhia Paulo Ribeiro - Associação Cultural. A atividade da EDLP tem como objetivo primário o desenvolvimento e funcionamento do ensino artístico especializado da dança, para crianças e adolescentes que frequentam o ensino básico e secundário, na região que envolve a cidade de Viseu. Paralelamente, esta escola oferece cursos livres de dança e teatro, para além de *workshops* e ateliês de férias, residências e apresentações informais para todos os tipos de públicos.

A EDLP possui um Regulamento Interno que visa criar as condições para que professores, alunos e funcionários possam desenvolver, de forma rigorosa, ações coerentes,

¹ Do Anexo A, constam informações retiradas do seu Projeto Educativo referentes à caracterização da instituição.

quer na solução de eventuais conflitos, quer na análise de situações pedagógicas, administrativas, jurídicas ou outras, cuja resolução requeira a intervenção da comunidade escolar:

"(...) o desenvolvimento de formas de sensibilidade criativa e a obtenção de níveis de proficiência artística devem ser anteparados por hábitos de vida escolar regulados por valores sociais de cooperação, sentido de responsabilidade e respeito mútuo, e valores individuais assentes na verdade, na lealdade e na justiça" (Regulamento Interno, p. 2).

3.2.1. Plano curricular

O plano curricular apresentado diz respeito aos Cursos Básico (Quadro 1) e Secundário (Quadro 2) de Dança da EDLP. São indicadas as disciplinas que compõem o currículo dos cursos básicos de dança do 2º ciclo e 3º ciclos do Ensino Básico e do Curso Secundário, assim como as respetivas cargas horárias, que constituem a oferta curricular da escola para estes níveis de ensino.

Quadro 1: Plano de Estudos do Curso Básico de Dança da EDLP: 2º e 3º ciclos (continua)

CURSO BÁSICO DE DANÇA (plano de estudos ² semanal para aulas de 90 minutos)	
2º ciclo do Ensino Básico	3º ciclo do Ensino Básico
- 3 aulas - Técnica de Dança Clássica	- 3 a 5 aulas - Técnica de Dança Clássica

² O Plano de estudos dos 2º e 3º ciclos, presente no Projeto Pedagógico da Escola, encontra-se no Anexo A, seguido dos objetivos gerais e específicos da disciplina de Expressão Criativa (Anexo B) e do programa de Técnica de Dança Contemporânea (Anexo C).

Quadro 1: Plano de Estudos do Curso Básico de Dança da EDLP: 2º e 3º ciclos (conclusão)

- 1 aula - Técnica de Dança Contemporânea	- 1 a 3 aulas - Técnicas de Dança Contemporânea
- 1 aula - Técnica de Dança Moderna	- 1 aula - Técnica de Dança Moderna
- 1 aula - Expressão Criativa (Práticas corporais, Expressão Teatral e Danças Tradicionais)	- 1 aula - Práticas Complementares de Dança (Práticas corporais, Hip Hop, Interpretação e Ateliê Coreográfico)
- 1 aula – Música	- 1 aula – Música

Quadro 2: Plano de Estudos do Curso Secundário de Dança da EDLP

<p>CURSO SECUNDÁRIO DE DANÇA*</p> <p>(plano de estudos semanal para aulas de 90 minutos)</p> <p>*Componentes de Formação Científica e Técnica-Artística</p> <p>(Portaria n.º 243-B/2012 de 13/08)</p>
- 5 aulas - Técnica de Dança Clássica
- 4 a 5 aulas - Técnica de Dança Contemporânea
- 1 a 2 aulas - Técnica de Dança Moderna
- 1 a 2 aulas – Oferta Complementar (Ateliê coreográfico) / Opção (Composição/Técnicas Teatrais)
- 1 aula – Música
- 1,5 aula - História da Cultura e das Artes

A escola oferece ainda um curso de iniciação para alunos entre os 6 e os 10 anos, correspondente ao ensino básico do 1º ciclo. Os alunos têm duas aulas semanais: uma de Iniciação à Técnica Clássica e outra de Iniciação à Técnica Contemporânea / Dança Criativa, com duração de 1h.

O programa dos cursos livres da EDPL é constituído por disciplinas de frequência livre e é destinado a uma faixa etária bastante alargada, a partir dos 3 anos de idade. Este programa pode ser alterado em cada ano letivo, em função da procura e da disponibilidade dos professores, sendo constituído nomeadamente pelas seguintes disciplinas, entre outras a definir anualmente: Dança Criativa, Iniciação à Dança, Iniciação às Técnicas de Dança, Dança Jazz, Hip Hop, Dança Oriental, Yoga, Técnica Clássica, Dança Contemporânea, Danças Afro-Latinas, Expressão Dramática e Curso de Teatro.

3.2.2. Recursos físicos e humanos³

Tendo em conta a experiência pessoal da mestrande e o contacto direto anterior com o contexto educativo em causa, reconhece-se uma disponibilidade e colaboração constantes por parte dos profissionais da instituição de acolhimento, tanto a nível de recursos físicos como a nível de apoio e orientação à prática de lecionação.

Inicialmente, foram cedidas, pela Diretora Pedagógica da instituição, Ana Cristina Pereira, e pela professora titular e cooperante de Técnica de Dança Contemporânea, Andrea Mesquita, todas as informações relativas à turma, ao plano curricular e à disciplina-alvo. Durante todo o estágio, foram disponibilizados estúdios (sala de aula prática), com ótima iluminação e ventilação natural, chão revestido a linóleo e sistema de som de qualidade. Para a concretização de um grupo de discussão, foi facultada uma sala própria para o efeito, com material à disposição.

Na última fase a que corresponde o presente estágio, “Colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola cooperante”, a professora estagiária colaborou com os restantes professores da instituição, participando em variadas atividades organizadas e dinamizadas pela escola.

³ Do Anexo A, constam informações retiradas do Projeto Educativo referentes à comunidade escolar e às instalações da EDLP

3.3. Caracterização geral da turma (grupo-alvo)

A turma onde foi concretizada a aplicação prática de estágio é constituída por um grupo de catorze alunos, treze do sexo feminino e um do sexo masculino, como se apresenta no gráfico 1 do Apêndice A. As idades dos alunos estão compreendidas entre os 12 e os 13 anos, à exceção do único elemento masculino que tem 16 anos (Apêndice A, gráfico 2). Trata-se de um aluno com necessidades educativas especiais, por ser portador de Trissomia 21. A turma integra o 3º ano do Ensino Artístico Especializado em Dança, correspondendo ao 7º ano de escolaridade do Ensino Básico. No entanto, o elemento do sexo masculino não é um aluno oficial do Ensino Artístico, acompanhando a turma apenas na aula de Técnica de Dança Contemporânea e frequentando o 11º ano no Ensino Regular. Através da informação cedida pela instituição e o contacto posterior com os alunos durante a prática de estágio, sabe-se que o grupo-alvo compreende experiências artísticas variadas, sendo que metade da turma iniciou a sua formação oficial em dança no presente ano letivo (2015/2016) e os restantes elementos já frequentavam o Curso Básico de Dança nos anos anteriores (Apêndice A, gráfico 3). Deste modo, o grupo é caracterizado como heterogéneo quanto às competências técnicas e artísticas que apresentam.

3.4. Objetivos gerais

Este estágio teve o propósito de perceber de que forma é possível o desenvolvimento de relações interpessoais entre os alunos do 3º ano do Curso Artístico Especializado em Dança, no âmbito da disciplina de Expressão Criativa. Neste sentido, procurou criar-se, através da promoção de relações positivas entre os pares, um clima de aula favorável ao desenvolvimento das capacidades criativas, expressivas e comunicativas da turma. Com base nos conteúdos programáticos previstos para este nível de ensino no âmbito da Expressão Criativa, o trabalho desenvolvido teve como foco compreender se as relações que os alunos estabelecem em contexto de aula influenciam o seu desenvolvimento e progresso académico e pessoal.

3.5. Objetivos específicos

O Projeto Pedagógico da EDLP apresenta como um dos objetivos para o ensino básico "(...) incentivar a integração de valores de vivência e trabalho em grupo como sejam: a solidariedade, a cooperação e o respeito pela individualidade dos pares" (Projeto Pedagógico, p. 8). Neste sentido, respeitando o espírito que norteia a EDLP e de acordo com a temática subjacente ao estágio desenvolvido, foram delineados os objetivos, nunca perdendo de vista os dos programas curriculares da disciplina de Expressão Criativa em vigor noutras escolas de ensino vocacional. Assim, foram definidos os seguintes objetivos específicos para o trabalho desenvolvido durante este estágio:

- Promover a confiança, interajuda e cooperação entre os alunos;
- Conduzir ao conhecimento, respeito e compreensão do outro;
- Reforçar a iniciativa e participação dos alunos no contexto de aula;
- Incentivar a partilha de ideias, interesses e experiências entre os alunos;
- Fomentar o gosto pela diversidade e o respeito pela diferença;
- Orientar os alunos para a aceitação de diferentes perspetivas e formas de pensar;
- Desenvolver as capacidades comunicativas e criativas dos alunos, promovendo a exploração e a criação de movimento espontâneo, criativo e individual.

4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

4.1. A dança e a educação

Marques (2012) refere a dança como motor de transformação no comportamento e desenvolvimento de competências sociais das crianças, atuando ao nível da interação entre pares e conseqüente crescimento académico e pessoal. Deste modo, são promovidas não só as capacidades criativas e expressivas, como as de comunicação e sociabilização, "(...) fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem se centre no desenvolvimento da criança/ser humano, com a finalidade de se viabilizar o desenvolvimento com base nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser." (p. 27). Para Delors (1999), os quatro pilares merecem a mesma atenção "(...) a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo e prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (...)" (p. 78). Tendo em conta a temática deste estágio, realça-se o terceiro pilar no sentido em que "desenvolver [uma] atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida" (Delors, 1999, p. 84), reforçando a capacidade do ser humano em compreender o outro.

De acordo com Gray (1998), ao estudar qualquer forma de arte, o aluno torna-se mais consciente da necessidade de autodisciplina, aprendendo imediatamente que tem que trabalhar arduamente se quer aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, contribuindo para o seu sucesso e crescimento, não só a nível profissional ou artístico, mas também a nível pessoal. Na mesma linha de pensamento, Lacerda e Gonçalves (2009) afirmam que a dança promove uma maior consciência social e reciprocidade individual e permite a manifestação da singularidade de cada um, assumindo um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo em qualquer faixa etária. Deste modo, a dança contribui para o alargamento dos horizontes do indivíduo, podendo alterar os seus ideais, conceitos, hábitos e forma de comunicação, e, conseqüentemente, influenciando o seu desenvolvimento a nível cognitivo, social, físico e emocional (Ferreira, 2005).

Segundo Resende e Soares (1997), é fundamental a promoção "(...) dos valores sociais, morais, éticos e estéticos subjacentes à cultura corporal identificados com a formação de uma cidadania humanista e democrática, em crítica àqueles que reproduzem a marginalização, os estereótipos, o individualismo, a competição discriminatória, a intolerância com as diferenças (...)" (p. 4).

Tavares (2001) acrescenta que a arte da dança no processo de desenvolvimento atua ao nível individual e coletivo, no sentido de que se trata de uma experiência existencial de cada indivíduo, inserido num universo de inter-relações. De acordo com Oliveira et al (2002), citado por Branco (2011), a dança pode favorecer uma aliança entre os pares, uma vez que estes devem cooperar entre si e não tentar sobrepor-se um ao outro. Sendo uma atividade de grupo, a prática da dança permite a criação de novas relações sociais e afetivas, possibilitando o sentimento de pertença a um grupo e a fomentação do espírito coletivo.

Segundo Kourkouta, Rarra, Mavroeidi e Prodromidis (2014), a dança permite uma interação social que pode contribuir para ajudar a gerir emoções e a expressar sentimentos e ideias, bem como a moldar a personalidade dos jovens, através da promoção da confiança, do respeito, da concentração e da disciplina. É promovida ainda a noção de responsabilidade e companheirismo, fundamental para um ambiente favorável à aprendizagem. Os mesmos autores reforçam que um dos objetivos da dança é a criação de um espaço seguro, tanto a nível físico como psicológico, no sentido em que isso vai influenciar o comportamento dos alunos.

A identidade e a essência de cada um surgem através das improvisações, revelando os seus verdadeiros pensamentos, gostos e preocupações. Segundo Devries e Kohlberg (1987) citados por Williams (2010), Piaget defendia que o direito do indivíduo à educação não poderia ser limitado pela aquisição dos conteúdos específicos como a leitura e o raciocínio matemático. Pelo contrário, deveria ser valorizado o seu desenvolvimento intelectual, moral e afetivo, levando a sociedade, mais do que instruir, a promover o potencial de cada um. Os autores acrescentam ainda que o desenvolvimento intelectual é indissociável das relações emocionais e sociais permitidas no contexto escolar.

Para além dos conteúdos presentes nos planos de estudo, a educação deve ser vista como um "(...) processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua maior integração individual e social" e ainda como "(...) aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas (...)" (Ferreira, 1999, p. 619). É neste sentido que a dança atua, não só como promotora de aquisição de habilidades, mas também como instrumento potenciador da relação do indivíduo com o mundo (Verderi, 2000). A educação através da dança deve integrar as relações estabelecidas entre o aluno e a sociedade, ao invés de se centrar nas experiências individuais de cada aluno (Marques, 1990). Estas relações entre o aluno e o mundo que o rodeia sofrem grandes transformações durante a fase da adolescência, marcada pela crise de identidade e a baixa autoestima. É neste contexto que a dança pode intervir como promotora de confiança e segurança, através

de melhorias ao nível das capacidades motoras e da expressividade. Para além disso, esta pode ser vista como agente socializador, influenciando os pensamentos, ideias, valores e atitudes dos alunos e reforçando a própria identidade de cada um.

Para Pereira (2012), "a compreensão das necessidades e capacidades dos alunos [pela parte do professor] torna-se, então, fundamental no processo de ensino aprendizagem" (p. 91). Assim, a dança pode ser ensinada de uma forma comunicativa, utilizando o quotidiano e conceitos familiares a cada um, como estímulos à sua criatividade e expressão. Segundo Vargas (2007), a escola poderá criar um ambiente de relações amigáveis que ofereça a participação, colaboração e integração de todos os participantes.

Silva e Alexandre (2014) confirmam esta ideia afirmando que a criação, o conhecimento e a aprendizagem do corpo e através do corpo, possibilita a integração do indivíduo num meio social, facilitando o seu contacto com o outro. Esta aprendizagem do corpo atua sobre a memória corporal, incidindo conseqüentemente na postura, na consciência corporal e na expressão do indivíduo.

A dança permite uma interação com o outro, levando à procura e descoberta dos limites e possibilidades de relações, através de experiências corporais. Esta disponibilidade e abertura para com o outro facilita as relações interpessoais e favorece a autoestima e o autoconceito dos alunos (Ferreira e Villela, 2011). É também através deste contacto com o outro que é estimulado o desenvolvimento intelectual e social do aluno, contribuindo para "a exploração das capacidades individuais e (...) [a] formação do sentido crítico e da autonomia". (Ferreira e Villela, 2011, parágrafo 11).

4.1.1. A Expressão Criativa

Segundo Silva (2014), a disciplina de Expressão Criativa, baseada na teoria de Rudolf Von Laban, engloba um conjunto de propostas de movimento expressivo-criativo, com o intuito de promover o desenvolvimento integral da criança.

Laban (1990), importante pedagogo, coreógrafo e bailarino, define uma metodologia para a exploração do movimento, destacando componentes essenciais para a dança com o intuito de criar uma harmonia entre o corpo e a alma, através do movimento. De acordo com este, ao dançar, o indivíduo torna-se disponível para vivências únicas e significativas na sua experiência de vida, permitindo-lhe um reconhecimento do seu potencial físico-mental-espiritual e tornando-o mais sensível e consciente do mundo que o rodeia (Divino, 2013).

Os alunos devem experienciar tanto a composição como a *performance* e ainda a análise crítica do trabalho efetuado. Quando falamos de composição, referimo-nos à capacidade de criar, compor e coreografar, permitindo ao aluno a expressão individual e a exploração de situações imaginárias através do movimento. Segundo Novaes (1972), “criar é expressar o que se tem dentro de si, devendo ser a conceção criativa sempre original e individual, uma vez que todo o esforço autêntico de criação é interior” (p. 87). Scott (1996) compara a composição à linguagem: uma frase de movimento é formada por movimentos, compostos por elementos; uma frase escrita/falada é formada por palavras, compostas por letras.

A Expressão Criativa é assumida como uma disciplina na qual os alunos chegam a uma resposta criativa, através de estímulos e da imaginação (Akroyd, 2000). Além da composição e da *performance*, nestas aulas, deve fomentar-se a análise crítica, como sensibilização à apreciação e reflexão sobre a dança, levando os alunos a analisar de uma forma crítica o seu próprio trabalho e o dos colegas (Gough, 1999). É ainda adquirida uma maior consciência corporal e espaço-temporal, através da descoberta de novas formas de movimento.

Segundo Laban, a Dança Criativa engloba a aprendizagem das diferentes componentes do movimento, aliada ao desenvolvimento das capacidades musicais, criativas e de reflexão e apreciação, bem como da consciência estética e artística (Divino, 2013). Smith-Autard (2002) descreve a dança como uma oportunidade para que os alunos componham, improvisem, explorem e selecionem formas de movimento. A composição e ligação de todos estes elementos exigem uma experiência de qualidade que desenvolva a imaginação, intuição e criatividade, e que impulse respostas originais. Os estímulos, determinantes para as improvisações e impulsionadores da criação, podem ser externos ou internos ao indivíduo, contribuindo para a definição da intenção do movimento (Smith-Autard, 2002). A mesma autora defende que os estímulos podem ser visuais, auditivos, cinestésicos, táteis ou ideacionais, acrescentando que a disciplina de Dança Criativa deve conter os três eixos fundamentais: a interpretação (o trabalho técnico, a experiência do movimento e a sua expressividade); a composição ou criação (criar, coreografar, imaginar e inventar); a apreciação (analisar, sentir, pensar e intervir num discurso coerente e reflexivo).

Para Divino (2013), a Dança Criativa explora a expressividade, a criatividade e a liberdade de movimentos espontâneos, com emoção e combinações infinitas. Desenvolve também a expressão artística, promovendo uma perspetiva diferente sobre a relação do

indivíduo com o seu corpo e o corpo do outro, tendo em conta que, de uma forma geral, o conhecimento da criança em relação ao seu próprio corpo não é muito estimulado (Laban, 1990). A expressão criativa revela-se uma conjugação entre o corpo e a alma, contribuindo para o desenvolvimento total do indivíduo. Focando-nos na sua dimensão educativa, e tendo em conta as suas outras dimensões (terapêutica, artística e lúdica), a dança prevê, além dos objetivos a nível técnico, uma educação estética e artística do aluno (Divino, 2013).

Os conteúdos programáticos da disciplina de Expressão Criativa, no âmbito do ensino vocacional, foram definidos com base nos estudos de Laban (1990), abrangendo as componentes do movimento: Corpo, Dinâmicas, Ações, Espaço e Relações. É necessário compreender o que se move, sejam partes específicas do corpo, áreas, articulações, superfícies ou o corpo na sua totalidade, e trabalhar a partir desta diversidade de opções. Por sua vez, o próprio movimento apresenta dinâmicas diferentes, consoante o espaço (se é flexível ou direto na sua trajetória), o peso (se é pesado ou leve), a fluência (se é leve ou controlado) e o tempo (se é urgente ou suspenso, distinguindo-se da possibilidade do movimento ser lento ou rápido). Laban defende que, ao estudar-se o corpo e as diferentes dinâmicas que o movimento pode ter, é imprescindível perceber-se a base de qualquer ação do próprio corpo e, por isso, restringe-as a doze ações primárias que dão origem a todos os movimentos que se executam: locomover, gesticular, parar, encolher, esticar, rodar, torcer, saltar, inclinar, desequilibrar, transferir peso e qualquer movimento. Perante as diferentes ações possíveis, é necessário compreender-se que espaço ocupa o movimento e como se relaciona espacialmente esse movimento com o nosso corpo e com o espaço envolvente, tendo em conta as seguintes variáveis: a direção (pode ser para a frente ou para trás, para a direita ou esquerda, para cima ou para baixo); os níveis (baixo, médio e alto); a sua forma (reto ou curvo); o tamanho (pequeno ou grande); a distância (perto ou longe); a localização (cinesfera e espaço comum); os planos (sagital, frontal e horizontal). Ainda dentro do mesmo tópico, Laban distingue a possibilidade de convergências e tensões espaciais, seja a nível de progressão ou de projeção do movimento no espaço. Por último, é fundamental ter em consideração que, apesar de um corpo poder dançar sozinho, há sempre a possibilidade de estabelecer uma interação com outro corpo, seja ele humano ou objeto, apresentando-se variadas relações que podem ser criadas: prestar atenção a, rodear, afastar e/ou aproximar, carregar e tocar. De acordo com as bases da Dança Criativa, todas estas componentes são igualmente relevantes aquando do ensino e exploração de movimento, uma que vez que são indissociáveis umas das outras.

4.1.2. O clima de sala de aula

Segundo Fleith e Alencar (2005), para se compreender o desenvolvimento da criatividade no contexto educacional, é necessário considerar o clima de sala de aula. Nesse sentido, conclui-se que o indivíduo precisa de um ambiente que encoraje e reconheça as suas ideias criativas. "O indivíduo pode ter todas as condições internas necessárias ao desenvolvimento do pensamento criativo, mas sem o estímulo do ambiente, [a] sua criatividade nunca se manifestará." (Sternberg e Lubart, 1999, citados por Fleith e Alencar, 2005, p. 11).

Os contextos de educação artística devem assumir um papel marcante na formação básica e específica dos alunos, cumprindo os objetivos desenvolvimentais ao nível pessoal e interpessoal, através da promoção de experiências significativas para os jovens (Marques, 2012).

Num ambiente escolar estimulante e favorável ao desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, deve haver tempo e espaço para o erro, para o pensamento criativo e para a aceitação de ideias e pontos de vista diferentes. Os mesmos autores sugerem ainda a recompensa de ideias e produtos criativos, *feedbacks* construtivos e o encorajamento à autoconfiança e à reflexão (Ossona, 1988). Deve ser feita uma envolvimento dos alunos na própria avaliação e incentivar a cooperação, bem como a partilha de experiências, ideias e materiais.

Tendo em conta a singularidade e especificidades de cada aluno, o seu desenvolvimento a nível académico e social vai ser inevitavelmente diferente. Deve ser valorizada a cultura e a identidade pessoal de cada um, através da promoção dos ideais de respeito, compreensão e cooperação. Integrando a sua dimensão individual e social, cada indivíduo deve procurar conhecer-se a si próprio, - os seus interesses, fraquezas, potencialidades, medos, etc - permitindo assim uma interação mais equilibrada com os outros, bem como uma abertura à diversidade de opiniões e perspetivas. Doyles (1979), citado por Goh e Fraser (2000), enfatiza a importância da relação interpessoal e a comunicação entre todos os membros de uma turma. Todos os momentos de aprendizagem "(...) always are accompanied by interpersonal interaction and interpersonal sentiments" (p. 216). É neste sentido que a escola deve atuar, como promotora do saber estar, ser, conhecer e agir. É necessário, então, que o ambiente social favoreça o desenvolvimento das motivações, atitudes e habilidades, condicionando o desenvolvimento das capacidades criativas (Lubart, 2007) e favorecendo, ao mesmo tempo, as dinâmicas e interações intragrupais, seja entre turma ou entre grupos de trabalho. Segundo Novaes (1972), "(...) o comportamento criativo

pode ser estimulado por condições do meio ambiente, sendo muito importantes as experiências educativas de estímulo à criatividade.” (p. 90).

4.1.2.1. A relação entre professor e aluno

O comportamento e a comunicação recíproca entre professor e aluno não só afetam os dois envolvidos como têm uma influência bastante forte no clima de sala de aula e, conseqüentemente, na prestação do aluno, tornando-se cruciais no processo de ensino-aprendizagem.

Um estudo feito na Holanda, no início da década de 90, por Wubbe, Brekelmans e Hooymayers, compara a percepção dos professores e dos alunos em relação ao ambiente da sala de aula e conclui que ambos preferem "a more positive classroom environment (...) and teachers tended to perceive the classroom environment more positively than did their students in the same classrooms" (Goh & Fraser, 2000, p. 217).

Graham, West, and Schaller (1992) acreditam que "teaching involves a process of relational development and requires effective interpersonal communication skills to achieve satisfying outcomes" (p. 11). Apesar de única, a relação entre professor e aluno tem várias semelhanças com outro tipo de relações interpessoais: passam por um processo de conhecimento mútuo, de troca de informações, de estabelecimento dos objetivos que querem atingir e de ajuste e desenvolvimento de expectativas sobre a relação. O cumprimento e alcance desses objetivos e expectativas obrigam a uma capacidade de adaptação e resolução de conflitos. Apesar das diferenças claras entre a relação professor-aluno, como é o caso da existência de uma hierarquia e desigualdade de papéis e a definição de um tempo específico para desenvolver essa relação, esta tem como base principal a comunicação entre ambos (Frymier & Houser, 2000).

Esta relação afeta a aprendizagem do aluno direta e indiretamente: a atitude do aluno em relação aos conteúdos aprendidos e ao professor, entendida como aprendizagem afetiva, influenciam a sua aprendizagem cognitiva. (Bloom, Hastings, & Madaus, 1971, citados por Frymier e Houser, 2000). Deste modo, uma relação positiva entre ambos facilita a aprendizagem afetiva, favorecendo igualmente a aprendizagem cognitiva. Apesar dos estudantes serem capazes de aprender cognitivamente ainda que o interesse e ligação sejam negativos, a sua vontade em usar, aplicar e valorizar essa aprendizagem será menor. "When teachers and students move beyond the formal teacher/student roles and begin to see each

other as individuals, interpersonal relationships form. When communication becomes interpersonal (...) individuals treat one another with greater respect and trust develops." (Frymier e Houser, 2000, p. 217).

Frymier e Houser (2000) concluem que "communication skills are important to good teaching, particularly referential skill, ego support and conflict management" (p. 215) e reconhecem que o processo de ensino-aprendizagem envolve duas dimensões - a dimensão relacional e a dimensão do conteúdo/conhecimento - e cabe aos professores encontrar um equilíbrio entre as duas, de forma a facilitar o processo.

When trust develops it is much easier to ask "stupid questions," or ask for feedback and clarification. All teachers know that such questions can make the difference between confusion and enlightenment in students. When teachers communicate with students as individuals and utilise skills such as ego support, they make it easier for students to ask risky questions. Students avoid asking questions because they fear being seen as stupid or foolish. When a trusting and caring relationship develops between teachers and students, a safe learning environment is created. (Frymier e Houser, 2000, p. 2)

4.2. As relações interpessoais

Segundo Berndt (1982), entende-se por **relações interpessoais** as interações com pessoas amigas, ou não amigas, de maneira íntima, envolvendo sentimentos intensos, sendo abertas e honestas.

De acordo com Rocha (2010), relacionar é dar e receber simultaneamente, abrindo-se para a novidade. É aceitar e fazer-se aceite, através da escuta, procurando compreender e fazer-se compreender.

Segundo Neto (2000), citado por Caetano (2005), para que haja um relacionamento entre pessoas, é necessário que haja uma afiliação ou uma atração. Pela primeira, entenda-se um desejo ou motivação para se estar com alguém, independentemente de se gostar de outras. Por sua vez, a atração baseia-se numa atitude ou emoção positiva que se sente em relação a algumas pessoas e que nos leva a procurar a sua companhia.

Apesar da necessidade do indivíduo se afiliar em situações de medo ou ansiedade, quando se sente embaraçado a probabilidade de afiliação diminui, levando-o ao isolamento e à privacidade (Caetano, 2005). Esta tendência é influenciada pelas necessidades sociais: necessidade de integração social, refletida no "(...) sentimento de ter atitudes e interesses partilhados, o que se proporciona muitas vezes pelas relações com amigos, colegas" (Caetano, 2005, p. 90); a necessidade de vinculação, entendida como um sentimento de segurança e conforto proveniente das relações mais íntimas; a necessidade de orientação, fornecida por quem nos aconselha e encaminha.

Em relação à atração interpessoal, esta depende de fatores como a familiaridade (exposição prolongada com alguém), a proximidade e a partilha dos mesmos valores, interesses, atitudes e comportamento. Caetano (2005) indica ainda a reciprocidade como um fator que aumenta a atração, afirmando que nos atraímos mais pelas pessoas que expressam atitudes positivas e que gostam de nós, realçando a importância que o indivíduo dá às qualidades positivas dos outros, sendo que cada um valoriza qualidades diferentes.

Importante será realçar que, resultante dos estereótipos criados, "as pessoas fisicamente atrativas têm interações mais gratificantes, têm um melhor autoconceito e mais habilidades sociais do que as pessoas menos atrativas" (Neto, 2000, citado por Caetano, 2005, p. 92).

De acordo com Santos e Ferreira (s.d.), a educação interfere invariavelmente nas relações. Partindo deste pressuposto, estes autores procuram perceber qual é o espaço oferecido no ensino para a construção de relações efetivamente humanas, e ainda se seria possível uma formação humana que incluísse dispositivos capazes de favorecer a melhoria da comunicação e das relações interpessoais.

Jacques Delors (2003) acredita que a ideia "aprender a ser", como um dos pilares da educação, tem o intuito de desenvolver a personalidade e expandir os potenciais do indivíduo, permitindo uma maior autonomia, discernimento e responsabilização. Wilber (2007) fala da educação como possibilidade de formação, através do encontro do indivíduo consigo mesmo e de uma relação recíproca e interdependente com os outros. Através da interação social, a escola é vista como um instrumento promotor da cidadania. Ferreira (2011) acrescenta que o indivíduo aprende a ser através da tomada de consciência de si próprio e do outro.

Na sociedade atual, é constante a envolvimento das relações interpessoais nas mais diversas situações do quotidiano. Desde que nasce, o indivíduo encontra-se em contacto com os mais variados sujeitos, estabelecendo relações essenciais à sua sobrevivência, tendo em

conta que "(...) as relações interpessoais [são] a mais importante fonte de gratificação, companheirismo e prazer para a maioria das pessoas de todas as idades, [e] a incapacidade para iniciar e manter relações é a causa de angústia e solidão mesmo na infância" (Ladd, 1990, citado por Santos, 2014, p. 24). É através das diferentes situações sociais que vivencia que o indivíduo adquire as várias competências sociais, "(...) vendo, interagindo, imitando e aprendendo, necessitando de um ambiente propício e desafiante" em contexto de aula (Santos, 2014, p. 25).

Os indivíduos estabelecem entre si interações de reciprocidade, garantindo que ambos se influenciam mutuamente, contribuindo para a construção das suas identidades. Deste modo, a sociedade é composta por um conjunto de indivíduos, associados a diferentes grupos sociais, com ideologias e valores diferentes. Grupos diferentes podem ter posições e opiniões divergentes, e essa questão, apesar de aparentemente conflituosa, pode trazer vantagens para todos, no sentido de promover o espírito crítico e a capacidade de reflexão (Marcelino, 2007).

Placco (2002) refere que "a formação do indivíduo se dá no seio da cultura, em parceria e na presença do outro" (p. 10). Neste sentido, acredita numa articulação de saberes, na qual o indivíduo expõe os seus pensamentos, interpretações, perspectivas, motivos, intenções, expectativas e desejos. A mesma autora faz referência a Vygotsky quando este defende as interações sociais como promotoras de desenvolvimento e como experiências de aprendizagem, no sentido em que mesmo aquilo que já era conhecido do indivíduo vai ser reestruturado de uma forma mais consolidada e profunda através da interação com os outros. As capacidades relacionais são aprendidas e desenvolvidas através da experiência, sendo que podem influenciar as atitudes, habilidades e valores de cada indivíduo envolvido, levando à construção de processos de identidade (Placco, 2002).

Nos anos 80, o psicólogo Howard Gardner defende a existência de inteligências múltiplas em cada ser humano, contrariando a ideia de uma inteligência única bem como as teorias que apenas valorizam a existência de uma aptidão, como o Quociente de Inteligência (QI) (Sternberg et al., citado por Trindade, 2011). Gardner (1994) amplia a definição de inteligência, definindo-a como a capacidade de resolver problemas ou de construir produtos que são valorizados em um ou mais padrões culturais. O psicólogo americano cria a Teoria das Inteligências Múltiplas, na qual identifica sete tipos de inteligências diferentes e independentes que incidem sobre aspetos diferentes da realidade, entre as quais, além da Corporal - Cinestésica, destacamos a Interpessoal. Entenda-se por **Inteligência Interpessoal** a competência do indivíduo para gerir contextos sociais, permitindo a interpretação de

palavras, gestos e intenções subentendidos em cada discurso, aprimorando a nossa "capacidade de empatia" e de compreensão das motivações, desejos e objetivos do outro, e reforçando a importância da comunicação não verbal e emocional. (Sternberg et al., citado por Trindade, 2011). O desenvolvimento desta inteligência influencia a forma como se constrói a relação com o outro e a capacidade de socialização, de comunicação, de cooperação, de fazer amigos ou de estabelecer relações próximas. O déficit desta inteligência é refletido em crianças muito tímidas e que tendem a isolar-se. Segundo Gardner (1998), da mesma forma que cada um se distingue pelas suas características físicas e de personalidade, também todos possuem potenciais de inteligências diferentes, defendendo-se que todos os indivíduos possuem as sete inteligências.

4.2.1. O adolescente como ser social

Corteville (2009) refere que, na fase da adolescência, os jovens lutam por descobrir quem são enquanto pessoas e em que valores e ideais acreditam. Esta procura interior é dificultada por uma capacidade de comunicação reduzida e por baixa autoestima e autoconfiança. O mesmo autor defende que a comunicação, seja verbal ou não verbal, sobre os sentimentos e ideias pessoais com amigos pode exercer uma influência positiva no desenvolvimento dos jovens.

O contacto com outros jovens constitui um contexto de desenvolvimento fundamental para os adolescentes, sendo que as experiências com os pares podem ocorrer a diferentes níveis, seja na interação com os colegas, nas amizades e na inserção em grupos (Ryan, et al., 2009). Focando-nos na interação entre colegas, esta pode surgir como suporte emocional, ajudando os jovens a formular as suas ideias através de uma maior abertura a diferentes pontos de vista e realidades socioculturais.

Oliver (2009) referencia a importância que os alunos de dança dão aos seus colegas, tendo em conta que essa interação social lhes permite clarificar a sua identidade mais facilmente. O autor apresenta-nos o conceito de bem-estar social (*social wellbeing*), que distingue de saúde, bem-estar físico, mental e emocional, uma vez que este inclui a percepção dos alunos das suas relações sociais. Através da Dança Criativa, a interdependência e a interação entre os pares influenciam a sua autoestima e autoconfiança.

Segundo Moshman (1999), a adolescência é, mais do que um estado de desenvolvimento físico e cognitivo, uma construção social, na qual o diálogo e a comparação

com os pares surge como estimulação à reflexão crítica e à descoberta da sua própria identidade.

Costa (2001), citado por Ferreira e Villela (2011), define autoconceito como "(...) as percepções que a pessoa tem de si" e a autoestima como "(...) o grau de satisfação e aceitação de um indivíduo para consigo mesmo" (sem página). Os mesmos autores defendem que o autoconceito depende, em grande parte, das relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar.

Em situações desfavoráveis, um autoconceito realista e positivo está sempre associado a uma atitude de segurança e autoavaliação mais positiva, permitindo ao indivíduo criar estratégias para lidar com as suas limitações (Ferreira & Villela, 2011).

A adolescência é assumida como uma fase de estruturação da identidade corporal, social, sexual e afetiva, e a dança pode atuar como espaço para expressar emoções, sentimentos e vontades, levando ao autoconhecimento e à autoexpressão. Uma sala de aula com um ambiente favorável à partilha e à troca de opiniões e/ou sentimentos acaba por influenciar ou mesmo alterar alguns comportamentos e ideias.

"É com base no modelo que o adolescente vai tentar reconstruir o seu mundo de valores, que irá influir no seu comportamento social" (Nérici, 1969, p. 104, citado por Oliveira, Feliciano e Faúla, 2010, p. 34). A interação com os pares surge assim como fator possibilitador do desenvolvimento de competências interpessoais, como a cooperação e a empatia. Sendo comum o convívio e a identificação com o grupo basear-se em interesses semelhantes, a dança assume um papel preponderante na criação de relações interpessoais.

Os adolescentes debatem-se com as mais variadas mudanças de personalidade, de desenvolvimento cognitivo, hormonais, emocionais e físicas, procurando a sua identidade, o seu caminho e a sua independência, tornando-se capazes de pensar abstratamente, testar hipóteses e ver o mundo de infinitas perspetivas (Williams, 2010). A interação com os pares contribui para promover este desenvolvimento global e esta abertura a novas descobertas e respostas.

A combinação das alterações hormonais e a percepção de uma diminuição de capacidades faz com que esta fase seja um verdadeiro desafio emocional. Os alunos tendem a perder confiança nas suas habilidades, refletindo-se numa baixa autoestima e num autoconceito reduzido. É fundamental que os alunos estejam conscientes de que esta fase é temporária e que vão recuperar as habilidades que aparentemente perderam, assim que o

corpo se desenvolver na sua totalidade. Segundo a International Association for Dance, Medicine and Science (2000), cabe aos pais e educadores reconhecer o seu esforço e fornecer-lhes uma perspectiva positiva acerca desta etapa visivelmente confusa.

De acordo com Wraith e Duncan (1991), citados por Vicario, Henninger e Chambliss (2001), a prática de exercício físico é facilmente relacionada com o bem-estar psicológico, com a redução de fatores de depressão e com melhorias ao nível da autoestima e do autoconceito. Sendo a educação através da dança planeada para uma evolução progressiva, o facto de o adolescente ser constantemente desafiado leva a uma maior satisfação por parte do indivíduo, aumentando a sua autoeficácia e motivação. Tendo em conta que a imagem corporal é uma preocupação geral ao longo da vida, mas que é acentuada durante a fase da adolescência, a prática de uma atividade física acaba por contribuir para uma melhoria na confiança dos jovens, aumentando a sua autoestima. Pipher (1994) reconhece que, independentemente do género, a adolescência é uma fase difícil para todos os indivíduos, e as mudanças características nesta idade afetam as relações interpessoais e a *performance* artística dos jovens.

No seu estudo, Vicario, Henninger e Chambliss (2001) relatam que as jovens com melhores resultados nas avaliações de dança sentem-se mais atrativas tanto a dançar como no seu ambiente escolar normal, mostrando ainda uma atitude mais relaxada e positiva, enquanto as alunas com classificações e capacidades mais reduzidas sentem-se desajeitadas e menos confiantes. Dessa forma, conclui-se que as alunas com mais habilidades físicas e artísticas sentem-se mais confortáveis em contexto de aula, conduzindo a sentimentos de inferioridade e baixa autoestima por parte das restantes.

4.2.2. A importância do grupo para o adolescente

Sousa (2003) define **grupo** como um conjunto de pessoas, sendo que o comportamento de cada elemento está sujeito a influências recíprocas, repercutindo-se as ações de cada um sobre o outro. Fraile (1998) acredita que o trabalho em grupo e a cooperação não são inatos ao ser humano, têm que ser aprendidos e requerem tempo e esforço. Contudo, na sociedade atual, é constante a necessidade de trabalhar em grupo, seja numa dimensão social, educativa ou empresarial, entendendo um grupo como um conjunto de pessoas que atuam com certas finalidades ou metas. De entre diversas definições, é importante realçar a ideia de pluralidade de pessoas e de uma certa solidariedade entre estas, para que haja coesão dentro do próprio grupo. Segundo Pingaud (1962), citado por Sousa

(2003), "O grupo não é somente uma reunião de indivíduos, mas um movimento pelo qual os indivíduos se modificam uns aos outros" (p. 209). A pertença e a identificação com o grupo são fatores fundamentais para o autoconceito e a identidade de cada indivíduo. Os grupos contribuem para uma maior coesão social, através da partilha de interesses e objetivos comuns (Marcelino, 2007).

Fau (1952), citado por Sousa (2003), distingue os diferentes grupos, de acordo com as idades, sendo que, dada a amostra do proposto estágio, considerou-se relevante referir apenas grupos na idade escolar e na adolescência:

- Idade escolar (6 aos 12) - o grupo e o trabalho interativo e criativo são fundamentais e decisivo para a aquisição das aprendizagens académicas e sociais. Nesta fase, os elementos dos grupos tendem a unir-se devido à idade e às atividades em comum e há tendência para a formação de subgrupos aquando de grupos muito extensos. Com o avançar da idade, o grupo começa a conseguir desenvolver uma capacidade organizativa interna, de maior interação e cooperação;

- Adolescência (dos 12 aos 18) - os grupos tendem a ser mais transitórios e os seus elementos abandonam os grupos e passam de uns para os outros, consoante os seus papéis no grupo. Estando inseridos numa fase de necessidade de afirmação social, os grupos desenvolvem-se no sentido de contestar ou defender um ideal / interesse comum.

Segundo Lewin (1959), citado por Sousa (2003), "(...) o conteúdo de dinâmica de grupo é o conjunto de características gerais comuns a cada grupo como tal, prescindindo das particularidades específicas e dos antagonismos, que diferenciam as várias formas umas das outras" (p. 210).

Nos seus estudos sobre a organização dos grupos, Mucchielli (1969), citado por Sousa (2003), definiu **tensão intragrupal** como um estado emocional latente e coletivo, que afeta negativamente o trabalho e a harmonia do grupo. Estas tensões podem ser criadas por mal entendidos entre elementos do grupo, ou divergência de opiniões, contudo esta discussão de posições e perspetivas deve ser promovida. Como garantia de plena integração num grupo, os seus elementos deverão ser capazes de esperar pela sua vez para falar, esforçar-se por compreender os outros e ouvir o que eles dizem, expor as suas opiniões, saber argumentar, saber retirar a sua opinião ao constatar que a do outro é melhor, etc.

Segundo o mesmo autor, podemos identificar vários tipos de tensões: criadas por conflito latente (de insegurança), que se traduzem na inibição e na tentativa de evitar as

dificuldades; por conflito aberto, geralmente de liderança e tentativa de domínio do grupo; por ansiedade grupal, que resultam da submissão de alguns elementos do grupo; por oposição do grupo ao seu líder, baseadas no descontentamento e na revolta.

Para que o grupo funcione de uma forma rentável e criativa, é necessário que o somatório dos seus elementos se converta numa massa homogênea, cooperativa e criativa, o que vai depender de vários fatores, referidos por Sousa (2003):

- a motivação social - a motivação das crianças para procurarem a companhia das outras e para se organizarem em padrões de interdependência social depende das experiências que têm em casa, na comunidade, etc.;

- a comunicação - permite o conhecimento entre os elementos e ainda que estes, através do diálogo ou da comunicação não verbal, troquem ideias e soluções criativas;

- a aceitação - implica a aceitação genuína do outro, através do reconhecimento das suas opiniões como válidas e da aceitação e partilha de ideias;

- os objetivos comuns - deverão tornar-se numa preocupação pessoal de todos os elementos;

- a criação de papéis - cada aluno tende a assumir um papel dentro do grupo, atuando em harmonia para o resultado final;

- as normas do grupo - devem ser definidas natural e espontaneamente, através do desenrolar do trabalho criativo, caracterizando a dinâmica do grupo;

- o desenvolvimento da autoimagem - o grupo deve encontrar a sua identidade e desenvolver uma autoimagem grupal, baseada nas características positivas, desenvolvendo a autoimagem e a autoimagem positiva de cada elemento;

- a atmosfera grupal - retrata o grau de bem-estar que os elementos sentem no grupo.

4.1.3. Comunicar através da dança

Para Gray (1998), todas as formas de arte são um meio de comunicação, possibilitando a quem dança a expressão de pensamentos ou emoções que estes não conseguem exprimir de outra forma: "For some students, the arts provide an outlet for thoughts, emotions, or aspirations they cannot express any other way. «If i could tell you what

i mean,» the famous modern dancer Isadora Duncan once said, «there would be no point in dancing.»” (p. 86).

Robinson (2001), citado por Oliver (2009), reconhece que as mais variadas formas de arte são exemplo da forma como a comunicação não verbal e não escrita pode ser igualmente eficaz. O mesmo autor afirma que a dança por si só é uma linguagem e uma forma de comunicação, facilitadora para os que apresentam dificuldades em comunicar verbalmente.

De acordo com Santos (2008), o ser humano só pode ser entendido na sua globalidade e a expressão do seu corpo está intrinsecamente ligada à relação consigo próprio e com o outro. Segundo a teoria aristotélica da natureza humana, o ser humano é um ser social que tende a viver em comunidade. Através das relações interpessoais e do apoio social dos pares, Branco e Salomão (2001) acreditam que é possível desenvolverem-se qualidades e capacidades anteriormente condicionadas. Os outros atuam assim como suporte social, favorecendo a construção da identidade e fortalecendo o sentimento de pertença e partilha. O suporte social tem um impacto variado conforme a faixa etária, sendo que, nos mais novos, a família atua como principal apoio. No entanto, os amigos e colegas, no contexto educativo, assumem um papel fundamental neste processo de identificação social e de combate ao isolamento (Vilhjalmsson, 1994).

Para Sousa e Caramaschi (2011), a adolescência é uma fase crítica do desenvolvimento cheia de contradições e transformações. A dança, como contributo benéfico ao nível biopsicossocial, pode contribuir para amenizar as confusões resultantes desta idade. Através da dança, os adolescentes estabelecem novas formas de comunicação (não verbal) pela expressividade do seu corpo e, conseqüentemente, da manifestação do seu ser. Segundo os mesmos autores, a utilização da comunicação não-verbal pode ter um impacto nas relações interpessoais, com base na compreensão mútua entre os indivíduos. Deste modo, é permitida uma troca e a transmissão de mensagens, sentimentos, pensamentos, emoções, ideias, etc. (Knapp e Hall, 1999), podendo "(...) repetir, substituir, complementar, enfatizar e contradizer as mensagens verbais" (Sousa & Caramaschi, 2011, p. 620). Pease e Pease (2005) acrescentam que a linguagem do corpo, através de cada gesto ou movimento, reflete o estado emocional do indivíduo.

Para Ramos e Sampaio (2007), o desenvolvimento do potencial expressivo de cada um depende em grande parte da sua capacidade de comunicação, uma vez que é através da expressividade que transmitimos os pensamentos, ideias, emoções e sentimentos.

Como garantia de uma comunicação corporal perceptível pelos outros, é necessário que primeiro entendamos e conheçamos o nosso próprio corpo, como estrutura fundamental ao desenvolvimento físico, psicológico e emocional, para depois podermos entender os outros corpos (Ramos e Sampaio, 2007). A dança atua assim como instrumento de relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros, através da sua consciência corporal. Os mesmos autores consideram que, durante a aula de dança, os ritmos e as linguagens corporais são uma forma de comunicação interpessoal, dando origem a relações sociais e, conseqüentemente, à realização do indivíduo, uma vez que, segundo Bruhns (1994), esta depende em grande parte da relação com o outro. De igual modo, o processo de reconhecimento de cada um resulta das relações sociais estabelecidas.

É, por isso, fundamental que haja um ambiente onde os alunos se sintam confiantes, seguros e confortáveis para se expressarem e desenvolverem, sem se sentirem reprimidos, julgados ou ignorados. Ramos e Sampaio (2007) afirmam que "o significado didático da necessidade da autoexpressão é o seguinte: uma sala de aula, em que o aluno sinta liberdade de expressar-se a si mesmo, torna-se um ambiente significativo para ele. Quando um aluno classifica um ambiente como significativo, ele naturalmente assimila a matéria que é ministrada" (p. 22).

Blom e Chaplin (2000) referem que "we are constantly impressed with the ability of the body to support or contradict verbal declarations. It has been estimated that 70 percent of daily communication takes place on a nonverbal level" (p. 5) e acrescentam "I can understand and connect with your movement about fear even though my experience of fear may be failing or falling, while yours is of an abusive father" e "realization through movement allows such truths to be abstracted, not away from their emotions, but away from their specific references" (p. 6).

Os mesmos autores acreditam que, num trabalho de improvisação, o elemento essencial é a confiança, sendo que "If the movers trust themselves and the situation they are in, they will be willing to open up, to put themselves on the line. When they feel free to respond honestly, the door is open to creative movement." (Blom e Chaplin, 2000, p. 54). O papel do professor é garantir que as condições para uma resposta criativa sejam asseguradas, criando um ambiente onde a exploração e a experimentação possam assumir um lugar dominante e seguro. Neste sentido, referem que o professor "(...) must see that each person is accepted, respected, and dealt with equally; that no one is judged or compared (...)" (p. 54).

Os alunos têm que sentir que estão num ambiente de tolerância e receptividade, permitindo-lhes estar mais confortáveis e confiantes em experimentar e arriscar. Para Blom e Chaplin (2000), "(...) if they are concerned with how they look, if they're worried about the right-

or-wrongness of something they may do, or if they're afraid of being put down, made fun of or singled out" (p.54).

É essencial um ambiente onde os alunos sejam incentivados a descobrir, criar, encontrar as suas próprias respostas e relações. Segundo Blom e Chaplin (2000), a confiança entre os alunos pode ser desenvolvida gradualmente, através de exercícios de confiança⁴:

Having fun, sharing responsibility and working with different individuals are necessary factors in group improvisation (...). An attitude of acceptance of each other's work and worth therefore becomes paramount. The extent to which one person is trusted by others will be extent to which he is able and willing to be open, honest and truly explorative himself. (p. 55)

⁴Os autores descrevem inúmeros exercícios de confiança e interação com o outro, no livro *The Moment of Movement – Dance Improvisation*, de Bloom e Chaplin (2000), pp. 161-179.

5. PLANO DE AÇÃO

5.1. Metodologia

Durante o estágio, foi desenvolvido um estudo exploratório e qualitativo, através de uma metodologia de investigação aplicada a um contexto educativo, recorrendo ao processo de investigação-ação.

Este estudo teve como objetivo recolher informação sobre as relações interpessoais entre os jovens adolescentes do 3º ano do Curso Artístico Especializado em Dança da EDLP, observando e analisando os seus comportamentos, interações e sentimentos para com os outros, nas aulas de Expressão Criativa.

Relativamente ao estudo qualitativo, foram previstas a descoberta e exploração de estratégias para favorecer essas mesmas relações. Segundo Fortin (2006), neste tipo de estudo, à medida que se obtém resultados, é permitida a reformulação do problema. A investigação quantitativa mostrou-se ineficaz na análise dos conteúdos subjetivos adjacentes ao trabalho (Sousa e Batista, 2011), optando-se, dessa forma, por um estudo qualitativo, uma vez que este se foca nos comportamentos humanos.

Sendo um estudo desta natureza, o investigador, como principal agente de recolha dos dados, atua num ambiente natural. As suas características emocionais e intelectuais vão influenciar inevitavelmente a recolha dos dados. Bogdan e Biklen (1994) defendem que os investigadores que optam por métodos qualitativos revelam um maior interesse pelo processo do que pelo resultado final e ainda, pelo significado que os participantes atribuem às suas experiências. Os dados, geralmente descritivos, referem-se ao modo de pensar e agir dos participantes e o investigador deve envolver-se com estes, através do diálogo e participação nas suas atividades. Assim sendo, pode concluir-se que este método implica uma observação e participação diretas, presenciais, colaborativas e interventivas, orientadas para melhorias de práticas e comportamentos. Frequentemente usado no domínio da educação, o processo de investigação-ação pressupõe ainda a possibilidade de mudanças e adaptações das práticas de ensino, geradas por eventuais descobertas durante a evolução da investigação (Mendonça, 2014) e a intervenção crítica e reflexiva de todos os envolvidos (Esteves, 2013).

A finalidade desta metodologia de carácter prático e reflexivo é a análise aprofundada de práticas educativas, recorrendo a diferentes técnicas e instrumentos que incluem "(...) ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão)" (Coutinho, et al. 2009, p.6). Ainda dentro dos objetivos da metodologia escolhida, destacam-se a compreensão da prática educativa, como

forma de aperfeiçoamento da mesma e a consciência da constante mudança e renovação do conhecimento. Uma das características da investigação-ação defendida por Bogdan e Biklen (1993) é que "(...) independentemente dos seus resultados, cumpre sempre o seu objetivo que é precipitar a mudança, fruto da sua componente cooperativa. De facto, o esforço e a dedicação dos professores e dos alunos implicados produzem sempre melhorias pedagógicas na sala de aula e mesmo na comunidade escolar" (p. 113).

O estágio curricular realizou-se segundo as modalidades específicas para o efeito e de acordo com o art.º 9 do Regulamento de Estágio: Observação Estruturada, Participação Acompanhada e Lecionação Supervisionada. Decorreu durante todo o ano letivo, obedecendo a uma planificação prévia feita em concordância com a escola e a professora cooperantes, iniciado em outubro e finalizado em junho, e permitiu um acompanhamento da turma durante um período de tempo alargado.

5.2. Instrumentos de avaliação

Entenda-se por **técnica de recolha de dados** um conjunto de processos operativos que nos ajudam na recolha de dados empíricos, com base em várias fontes de informação (Sousa & Baptista, 2011). Segundo Carmo e Ferreira (2008), a recolha dos dados, numa investigação descritiva, é feita através de questionários, entrevistas ou do registo de observações em contexto real, exigindo, posteriormente, uma análise e reflexão dos elementos considerados relevantes. É através de uma observação rigorosa de situações e factos que podemos efetuar modificações, reajustamentos e mudanças de direção.

As várias fases do processo investigação-ação devem ser sistematicamente controladas, através de diferentes instrumentos (Rego, 2010). Com base no caráter prático e interventivo do estágio, recorreu-se inicialmente à observação como técnica para analisar os comportamentos e atitudes dos alunos. Durante a recolha de dados, pretendeu-se integrar o contexto da investigação, interagindo e vivenciando as situações relativas à relação entre os alunos em sala de aula, procurando compreender os processos de interação entre estes e as suas ações comportamentais e relacionais. No estágio realizado, foi utilizada, de forma constante e durante as três fases de desenvolvimento, a metodologia da observação (indireta e direta). A técnica da observação indireta implicou a recolha e análise dos documentos cedidos pela instituição, sendo eles os regulamentos da própria e das disciplinas de Técnica de Dança Contemporânea e Expressão Criativa, bem como informações sobre o grupo-alvo. A técnica da observação direta foi aplicada em contexto de aula e implicou a conceção prévia

de uma grelha de observação, na qual se incluem uma lista dos critérios avaliativos considerados pertinentes para este estudo. Estrela (1994) defende que a observação direta é o único método que capta, *in vivo*, os próprios comportamentos, sem a intervenção de qualquer documento ou testemunho. Como complemento, optou-se pelo uso da grelha de observação, do diário de bordo e do questionário, sendo que para a elaboração destes, foram consideradas as dimensões afetiva, comportamental e social dos alunos envolvidos. Recorreu-se ainda, durante toda a fase de lecionação supervisionada, ao registo audiovisual de excertos das sessões. Numa fase final, considerou-se pertinente a criação de um grupo de discussão com os alunos, como forma de debater presencialmente o processo de trabalho e as competências desenvolvidas por estes.

- Grelhas de observação:

Este instrumento foi construído com o intuito de registar informações relativas às ações comportamentais e relacionais entre os alunos, tais como: se estes se relacionam entre si, que tipo de interações existem, se há visíveis situações de liderança/exclusão, se há abertura para partilha de perspetivas e ideias divergentes, etc.

- Diário de bordo:

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), este instrumento permite registar impressões, através de tópicos ou esquemas, de modo a facilitar o registo posterior dos resultados da observação. Assim, procurou anotar-se situações, comportamentos, opiniões, relativamente às situações de aula. Considerou-se possível, através de um registo mais pessoal e descritivo, a análise das estratégias adotadas pelo docente em algumas situações reveladoras de discriminação e desvalorização de alguns alunos e do seu trabalho.

- Questionário:

Este instrumento, "estandardizado, tanto no texto das questões, como na sua ordem" (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 110), é, segundo Sousa e Baptista (2011), utilizado para recolher informações sobre a amostra em estudo, permitindo recolher conhecimentos, comportamentos, valores e atitudes e opiniões. Permite uma recolha de informação relativamente rápida, uma maior sistematização dos resultados fornecidos e uma maior facilidade de análise (Carmo & Ferreira, 1998). No entanto, deve ser utilizado em concordância com outros instrumentos, uma vez que não há uma garantia da sua veracidade, visto que os inquiridos só escrevem o que querem e não necessariamente o que realmente pensam ou sentem. Na prática, aplicou-se um questionário no início do estágio, na fase da

Observação Estruturada. A escolha apontou para um questionário de resposta fechada, que para Sousa e Baptista (2011) "facilita o tratamento e análise da informação" (p. 91), aplicando-se uma escala do tipo Likert.

- Grupo de discussão:

Entenda-se por **grupo de discussão** um grupo que se reúne para uma discussão aberta sobre um tema/problema. Alonso (1998) descreve-o como um grupo "artificial, convocado em função dos objetivos da pesquisa e controlado pelo pesquisador". O grupo deve ter um número mínimo de seis ou sete participantes e um número máximo entre oito e quinze, de acordo com o tema estudado. Segundo Costa (2012), o grupo de discussão é referido como *entrevistas de grupo*, e definido como "uma discussão informal sobre tópicos específicos entre indivíduos selecionados", como "uma discussão cuidadosamente definida, que ocorre num ambiente definido de forma a obter percepções" ou como um "grupo de discussão controlado com base na ideia que a interação gerada pela discussão é de importância primordial para esta metodologia" (p. 179). Este instrumento fornece uma pesquisa qualitativa subjetiva, não estatisticamente válida, sobre as percepções, crenças ou atitudes da maioria de uma comunidade educativa, sobre um determinado tema, procurando compreender a problemática através das palavras dos participantes e não de números. Os grupos são formados por um certo número de participantes e um moderador/facilitador, com o objetivo de encorajar os participantes a discutir e partilhar as suas ideias/opiniões/sentimentos, levando-os a interagir entre si e a ganhar uma compreensão mais profunda da forma como cada um pensa.

Segundo Costa (2012), este tipo de instrumento só se justifica quando se pretende "explorar as experiências, opiniões, ideias, desejos, preocupações das pessoas bem como a interação gerada pela discussão e participação de cada um" (p. 180). Nesse sentido, o moderador do grupo deve elaborar um guião com questões tanto gerais como específicas, de forma a manter a discussão organizada e coerente. Espera-se flexibilidade e abertura da parte do moderador, para adaptar e adicionar/retirar algumas questões, acompanhando a dinâmica do grupo. Tendo em conta que todos os participantes são voluntários, é fundamental agradecer-se a presença de todos, cumprir o horário (entre 1h e 1h30) e fazer com que todos se sintam confortáveis, garantindo que estes "tenham o consentimento informado com antecedência e que lhes seja assegurada e respeitada a confidencialidade" (Costa, 2012, p.180). A melhor forma de recolher os dados resultantes é através de vídeo e/ou áudio, transcrevendo posteriormente o material e acrescentando as notas elaboradas durante a discussão e/ou no final da sessão.

Com o propósito de se evidenciar as modalidades previstas no desenvolvimento do estágio, segue-se uma esquematização de todas as suas fases, na qual se apresenta a respetiva calendarização, objetivos propostos e instrumentos utilizados.

Quadro 3: Calendarização das Modalidades de Estágio, Objetivos e Instrumentos utilizados

Calendarização	Organização	Objetivos	Instrumentos
Out – Nov 2015	Observação estruturada (9h)	- Observação, recolha e análise de informações acerca dos comportamentos, atitudes e interações dos alunos uns com os outros.	- Questionário inicial aos alunos - Grelha de observação - Diário de bordo
Nov 2015	Participação acompanhada (7,5h)	- Observação dos alunos - Introdução de estratégias pedagógicas para favorecer as relações entre os alunos.	- Diário de bordo
Dez – Jun 2015	Lecionação supervisionada (40h)	- Implementação de estratégias para favorecer as relações entre os alunos. - Reflexão crítica sobre as mesmas. - Análise dos dados.	- Diário de bordo - Registo audiovisual - Grupo de discussão
	Colaboração em Atividades Pedagógicas (10h)	- Ensaios e assistência à escola cooperante em apresentações públicas. - Apoio e orientação nas audições do Curso Artístico Especializado para o ano letivo 2016/2017 e em outras atividades da escola.	- Registo audiovisual

6. ESTÁGIO

Será apresentada, em seguida, cada uma das modalidades desenvolvidas no estágio, descrevendo e analisando cada fase: Observação Estruturada, Participação Acompanhada, Lecionação Supervisionada e Colaboração em Atividades Pedagógicas.

6.1. Período de Observação Estruturada

No plano curricular da EDLP, a carga letiva semanal prevista para a disciplina de Técnica de Dança Contemporânea, neste nível de ensino, era de 180 minutos. Para possibilitar a concretização deste estágio, ficou reduzida a 90 minutos, tendo sido disponibilizado o restante tempo letivo para a disciplina de Expressão Criativa. Deste modo, as aulas de Técnica de Dança Contemporânea realizaram-se à segunda-feira e as aulas de Expressão Criativa, à quarta-feira.

A modalidade de Observação Estruturada foi desenvolvida com base na incidência das aulas de Expressão Criativa e algumas aulas de Técnica de Dança Contemporânea, contabilizando-se um total de seis aulas com duração de 1h30 (tempo total de observação: 9h).

Quadro 4: Horário, Calendarização e Informações gerais do Período de Observação Estruturada

Turma: 7º A		
Local: Escola de Dança Lugar Presente		
Horário: 2ª feira 12h – 13h30 4ª feira 14h20 - 15h50		
<u>Mês / Disciplina</u>	<u>Expressão Criativa</u>	<u>Técnica de Dança Contemporânea</u>
Outubro	14, 21, 26	19, 26
Novembro	4	2
Informações gerais: Em todo o processo foi registada uma falta a um aluno e, nas sessões 1, 3 e 6 outro aluno apenas assistiu (por lesão/doença). O mesmo aconteceu com outro aluno, na sessão 2. Verificaram-se alguns atrasos nas várias sessões, levando a aula a começar geralmente atrasada, não implicando com a hora de término. Os alunos apresentaram-se sempre vestidos de acordo com a indumentária prevista.		

Em todas as aulas foi feita uma recepção aos alunos, bem como o registo das faltas e presenças. No entanto, a estrutura das aulas variou, obviamente, conforme a disciplina em questão: as aulas de Técnica de Dança Contemporânea foram divididas entre *warm up* e *deep work*, envolvendo diversos exercícios técnicos com e sem deslocação no espaço; as aulas de Expressão Criativa dividiram-se entre *warm up*, improvisação e criação/composição, seguido geralmente de um momento de apresentação do trabalho realizado.

Na sessão 1 de Expressão Criativa, foi proposta aos alunos a temática "Os Cinco Sentidos" como base para a exploração, ao longo das aulas.

6.2. Análise dos instrumentos de observação

Feita uma análise dos diferentes instrumentos de observação elaborados para este estágio - diário de bordo, grelha de observação e questionários - é facilmente percebida a relevância dada às atitudes e comportamentos dos alunos na grelha de observação, refletindo-se no diário de bordo uma maior preocupação em registar as competências criativas e artísticas dos alunos. No entanto, os três instrumentos utilizados tinham como objetivo principal a análise de:

- Atitudes e comportamentos dos alunos;
- Relação professor-aluno;
- Competências físicas e artísticas.

6.2.1. Grelha de observação

A grelha de observação (Apêndice B) foi construída com o propósito de facilitar a observação feita nas aulas e divide os aspetos a ter em conta em três tópicos principais: atitudes e comportamentos dos alunos, relação professor-aluno e competências físicas e artísticas.

De acordo com as listagens presentes na grelha, apresentamos de seguida os resultados obtidos durante as 6 sessões desta fase do processo. Os números referem-se às sessões (1, 2, 3, 4, 5 e 6) e a indicação 6/6 aplica-se quando se verificou essa situação na totalidade das sessões.

Quadro 5: Grelha de Observação – síntese dos aspetos observados durante o período de Observação

Estruturada (continua)

Atitudes e comportamentos				
	Sim	Não	Nem sempre	Não observado
Os alunos evidenciam uma atitude positiva envolvendo-se nas atividades propostas.	6/6			
Quando o trabalho corre mal, desistem.			1,3	2,4,5,6
Os alunos encorajam-se uns aos outros.	2,5,6			1,3,4
Quando alguém tem uma opinião diferente, os outros aceitam.	5,6			1,2,3,4
Existem evidências de respeito entre os alunos.	1, 2		3,4,5,6	
Os alunos revelam empenho nas atividades.	1,3,4, 5,6		2	
Existem evidências de tolerância à diferença entre os alunos.	2,5,6		1,3,4	
Os alunos estão concentrados durante as atividades.			6/6	
Existe um bom ambiente na sala de aula.	1,3,4		2,5,6	
Existem evidências de motivação por parte dos alunos.	1,3,4, 5,6		2	
Os alunos pedem ajuda quando precisam.	2,3,4, 5,6		1	
Os alunos são autónomos na realização das atividades.	1,3,4		2,5,6	
Os alunos comunicam entre si.	6/6			
Os alunos oferecem ajuda uns aos outros.	2,3,4		1	5,6
Os alunos apresentam facilidade em trabalhar em grupo.	2,3,5, 6		1	4

Quadro 5: Grelha de Observação – síntese dos aspetos observados durante o período de Observação

Estruturada (continuação)

Todos os alunos participam de igual forma.		6/6		
Os alunos expõem as suas dificuldades.	1,2,3, 6			4,5
Existem evidências de liderança entre os alunos.	6/6			
Existem evidências de situações problemáticas entre os alunos.		1	3,4	2,5,6
Os alunos provocam situações de indisciplina.	6/6			
Os alunos demonstram preferência por atividades individuais.		6		1,2,3,4,5
Os alunos assumem responsabilidade sobre as suas ações.	2,3,4, 5,6			1
Os alunos refletem sobre o seu trabalho e o dos colegas.	3,4,5, 6			1,2
Os alunos demonstram capacidade de iniciativa.	1,2,3, 4		5, 6	
Relação professor-aluno				
	Sim	Não	Nem sempre	Não observado
Existem evidências de respeito entre professor e alunos.	1,2,3, 4		5 e 6	
O clima da sala de aula é favorável à aprendizagem dos alunos.	3,4,		1,2,5,6	
É solicitada a participação de todos os alunos.	3,4,5, 6	1		2
São permitidas sugestões e a participação ativa por parte dos alunos.	2,3,4, 5,6			
Os alunos assumem uma posição ativa no desenvolvimento da aula.	2			1,3,4,5,6

Quadro 5: Grelha de Observação – síntese dos aspetos observados durante o período de Observação Estruturada (conclusão)

São dadas aos alunos oportunidades de assumirem responsabilidade.	2,3,4, 5,6			1
Os alunos participam na sua própria avaliação.				6/6
Os alunos são apoiados/orientados de acordo com as suas necessidades.	1,5,6		2,3,4	
Os alunos tiram dúvidas/fazem perguntas sobre as atividades.	2,3,4, 5,6		1	
Competências físicas e artísticas				
	Sim	Não	Nem sempre	Não observado
Existem evidências de aprendizagem por parte dos alunos.	6/6			
O nível de conhecimento da matéria é homogéneo.		6/6		
O nível de criatividade dos alunos é homogéneo.		6/6		
Os alunos respondem aos estímulos sugeridos.	2,3,4, 5		1,6	
Os alunos revelam boas capacidades físicas.			6/6	
Os alunos apresentam propostas de movimento criativas.			6/6	
Os alunos conseguem criar movimento expressivo e individual.			6/6	
Os alunos compreendem a estrutura de uma frase de movimento.	6/6			
Há uma utilização autónoma de diferentes dinâmicas de movimento.		6/6		
É feita uma exploração do espaço de trabalho de forma autónoma.		4,5	1,2,3,6	

6.2.2. Diário de bordo

De acordo com o diário de bordo, recorremos a algumas transcrições que corroboram as ideias anteriormente apontadas na grelha de observação.

Quanto às relações estabelecidas entre os alunos, estes mostraram-se cooperativos e preocupados em colaborar e ajudarem-se uns aos outros:

Quadro 6: Diário de Bordo – Relações estabelecidas entre os alunos (I)

"Uma aluna com mais facilidade explica aos outros alunos com quem vai trabalhando."	Sessão nº 1
"Os alunos aceitam facilmente a mistura de pares (alunos antigos + alunos novos)"	
"Quando a professora está virada de costas, os alunos avisam-se uns aos outros para tirarem as meias – reflexo de algum companheirismo"	Sessão nº 2
"Os alunos antigos vêm corrigir e ajudar os novos"	
"M do grupo de H, explica-lhe o que é a locomoção e trabalham em conjunto."	Sessão nº 3
"H não tem caderno e os alunos oferecem folhas e canetas."	

No entanto, por vezes, é revelada pouca integração de alguns elementos da turma e pouca flexibilidade na sua aceitação, bem como alguns problemas a resolver:

Quadro 7: Diário de Bordo – Relações estabelecidas entre os alunos (II)

"Todos conversam em pequenos grupos, à exceção de P e H."	Sessão nº 1
"Raramente os alunos tocam em H." [referente a um exercício de toque]	Sessão nº 3
"Em pares, todos experimentam (...) mantendo o contacto das costas, à exceção de N e H, que ficam parados a ver os outros fazerem o exercício – destaque para uma situação de má integração de alguns alunos."	
"M foi convidada pela C e recusa, convidando O."	
"Os alunos têm dificuldade em se organizar em pares, e há alguns mal entendidos na criação dos grupos"	Sessão nº 5
"M refere que a B puxa sempre as pessoas para baixo por ser muito crítica."	Sessão nº 6

Na Sessão nº 6, destacaram-se três participações de I referentes ao tópico anterior sobre a integração e aceitação dos outros:

Quadro 8: Diário de Bordo – Relações estabelecidas entre os alunos (III)

"Cada um tem a sua forma de ser e ninguém é igual a ninguém"	Sessão nº 6
"Cada um se expressa de forma diferente"	
"Toda a gente deve aceitar as maneiras diferentes de toda a gente"	

No que diz respeito à interação entre a professora e os alunos, foram registados alguns momentos que revelam uma relação positiva:

Quadro 9: Diário de Bordo – Relações estabelecidas entre professora e alunos

"A professora é simpática e agradável com os alunos; aparentam estabelecer uma boa relação."	Sessão nº 1
"É partilhada com os alunos a avaliação diagnóstica do início do período. A professora explica as condições da avaliação e, quando uma aluna chora, a professora mostra-se compreensiva e carinhosa e tenta mostrar que as atitudes e comportamentos afetam muito as avaliações."	Sessão nº 4
"É dado um reforço positivo a G e orientações extra a H."	Sessão nº 6

Destacam-se ainda registos, essencialmente negativos, em relação ao comportamento e capacidade de concentração dos diversos elementos da turma, que confirmam as informações provenientes dos outros professores e da escola oficial que os alunos frequentam. A turma é muito faladora, apresenta comportamentos infantis e dispensáveis dentro da sala de aula e desconcentra-se com muita regularidade:

Quadro 10: Diário de Bordo – Comportamento da turma (I) (continua)

"Os alunos conversam enquanto a professora explica o exercício."	Sessão nº 1
"A professora explica o exercício e todos estão à conversa, obrigando a professora a falar cada vez mais alto."	
"Os alunos falam durante o exercício, mostrando entusiasmo e motivação, mas também indisciplina e desordem."	

Quadro 10: Diário de Bordo – Comportamento da turma (conclusão)

"Na sua preparação, os alunos encontram-se concentrados e em silêncio."	Sessão nº 2
"Enquanto os alunos esperam pela música, estão em silêncio, mas passado pouco tempo, dispersam."	
"Dois alunos (dos novos) são convidados a sentarem-se porque não prestam atenção."	
"Há muito barulho e confusão enquanto os alunos participam num diálogo com a professora: os outros não estão a ouvir, e voltam a colocar questões repetidas."	Sessão nº 3
"A professora obriga os alunos a saírem da sala e a voltarem a entrar, para se portarem corretamente e em silêncio."	
"Após entrarem na sala em grande conversa, a professora sugere aos alunos saírem e voltarem a entrar em silêncio."	Sessão nº 4
"Os alunos estão sempre a falar e aqueles que não fizeram o trabalho de casa não escrevem nem se preocupam em estar atentos."	Sessão nº 5

Existe uma grande heterogeneidade na frequência de participação oral na aula, dada a timidez, a falta de confiança e personalidade dos alunos. Destacam-se os alunos B, C, F, I e L, pela positiva, e D, E, H, N, O e P, pelos escassos contributos que dão à turma nos momentos de partilha oral, quando voluntariamente. Uma das estratégias adotadas foi a distribuição de tarefas por todos os alunos, para que todos possam participar nas reflexões orais sobre os trabalhos dos colegas.

Quadro 11: Diário de Bordo - Participação oral dos alunos (I)

"A professora pede a participação de vários alunos para falarem sobre o tema."	Sessão nº 1
"Cada dueto tem que identificar noutro dueto as componentes escolhidas."	Sessão nº 3
"A, G, P, M, O e N não fizeram o tpc."	Sessão nº 5
"A I e B participam ativamente na reflexão sobre o grupo apresentado."	

Em relação às capacidades físicas, artísticas e criativas dos elementos da turma, apresenta um nível, uma vez mais, bastante heterogéneo, destacando-se pela positiva, e de uma forma geral, os alunos que já frequentavam o curso. De entre os alunos iniciantes, O apresenta uma compreensão positiva das temáticas e componentes do movimento estudadas e uma maior facilidade a nível corporal, refletindo-se nos trabalhos apresentados nesta fase do estágio.

Quadro 12: Diário de Bordo: Capacidades físicas e artísticas dos alunos (I)

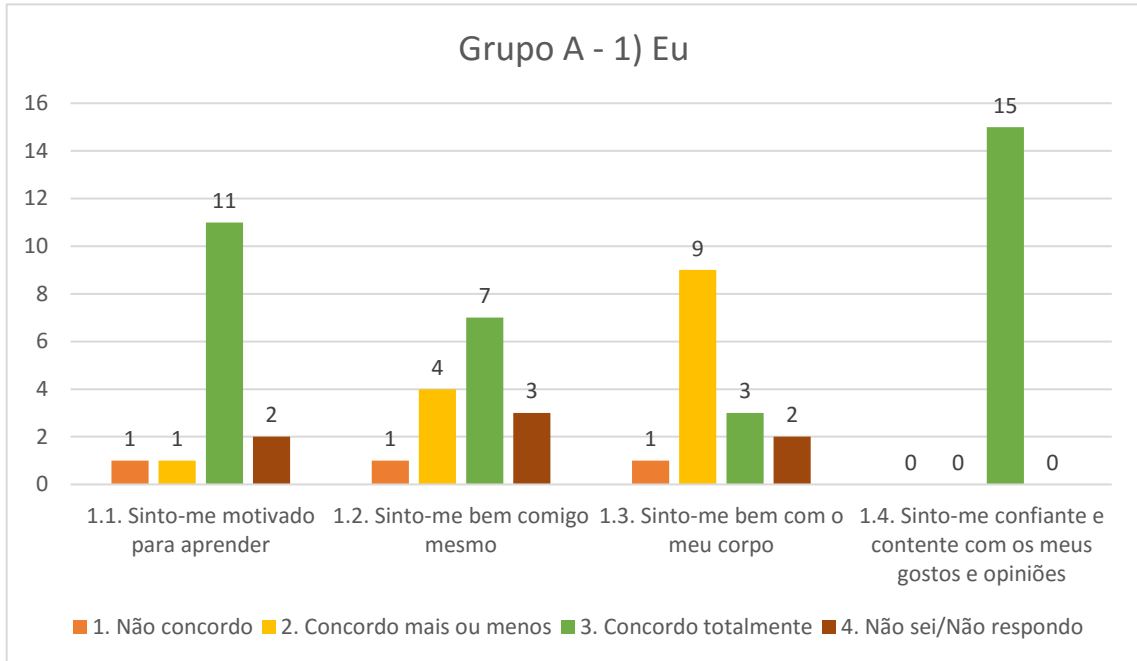
"O nível de consciência corporal do grupo é heterogéneo, de uma forma geral os alunos que frequentaram o curso básico destacam-se pela positiva."	Sessão nº 1
"Durante o exercício, a professora procura novas formas de explicar o exercício ao aluno que apresenta dificuldades."	
"A professora divide o exercício, acrescentando uma parte mais complexa para os alunos antigos."	
"A professora orienta os alunos com mais dificuldades."	
"Os grupos trabalham autonomamente, mas alguns dos alunos recorrem constantemente à professora para garantir que estão a ir no caminho certo e colocam muitas dúvidas."	
"Alguns alunos fazem uma apresentação muito simples e pobre em termos expressivos e de movimento, enquanto outros são muito expressivos e movimentam-se com facilidade."	Sessão nº5
"Os alunos L, A, N e G têm dificuldade em identificar e caracterizar os movimentos, de acordo com a matéria estudada."	Sessão nº 6

6.2.3. Questionários:

Após a aplicação dos questionários, apresentados no Apêndice C, foi feita a análise dos dados e a sua apresentação através de gráficos de barras e circulares, com o intuito de tornar mais claros os resultados obtidos. Após cada gráfico, é apresentada uma pequena análise conclusiva e uma reflexão escrita sobre as respostas dos alunos. Consideramos que algumas das respostas não correspondem à realidade e, tendo em conta o público-alvo e o tipo de pergunta-resposta utilizadas, pensamos que houve alguma dificuldade na compreensão de algumas perguntas presentes no questionário.

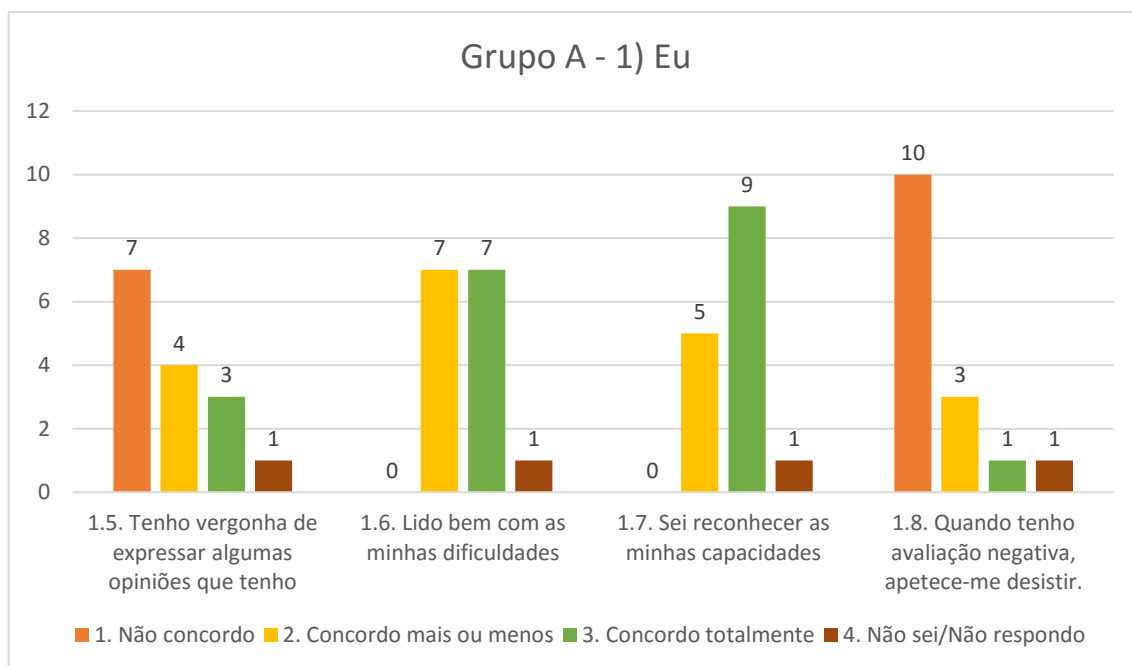
Apresentam-se os gráficos com as perguntas e respectivas respostas, seguidos de uma breve análise.

Figura 1: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A – 1) Eu (1.1. – 1.4.)



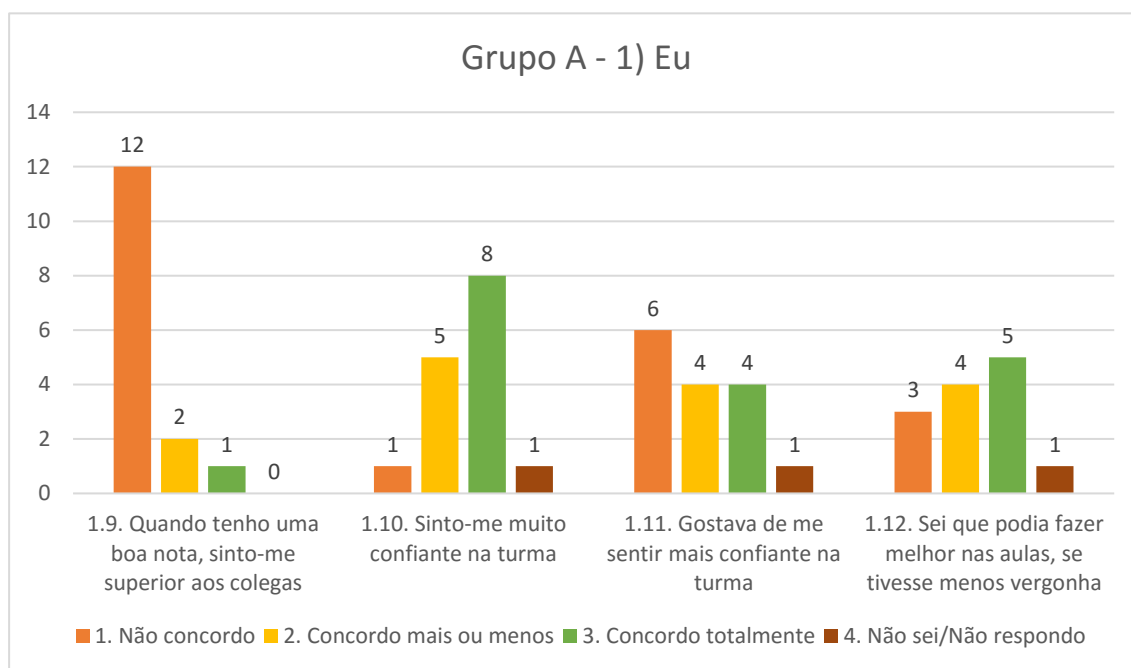
Ao falarem sobre a sua motivação, os alunos demonstraram estar bastante motivados para aprender, apesar de haver duas respostas que revelaram o contrário. Os alunos não se sentiram completamente bem consigo mesmos, sendo que apenas metade da turma respondeu que está totalmente de acordo. As respostas alteraram-se bastante quando falaram do seu próprio corpo: apenas três alunos se sentiram totalmente bem com o seu corpo, havendo uma grande percentagem que concordou apenas mais ou menos, revelando as inseguranças presentes nesta fase da adolescência. No entanto, todos os alunos se mostraram confiantes com os seus gostos e opiniões, revelando uma maior autoestima do que a demonstrada anteriormente.

Figura 2: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 1) Eu (1.5. – 1.8.)



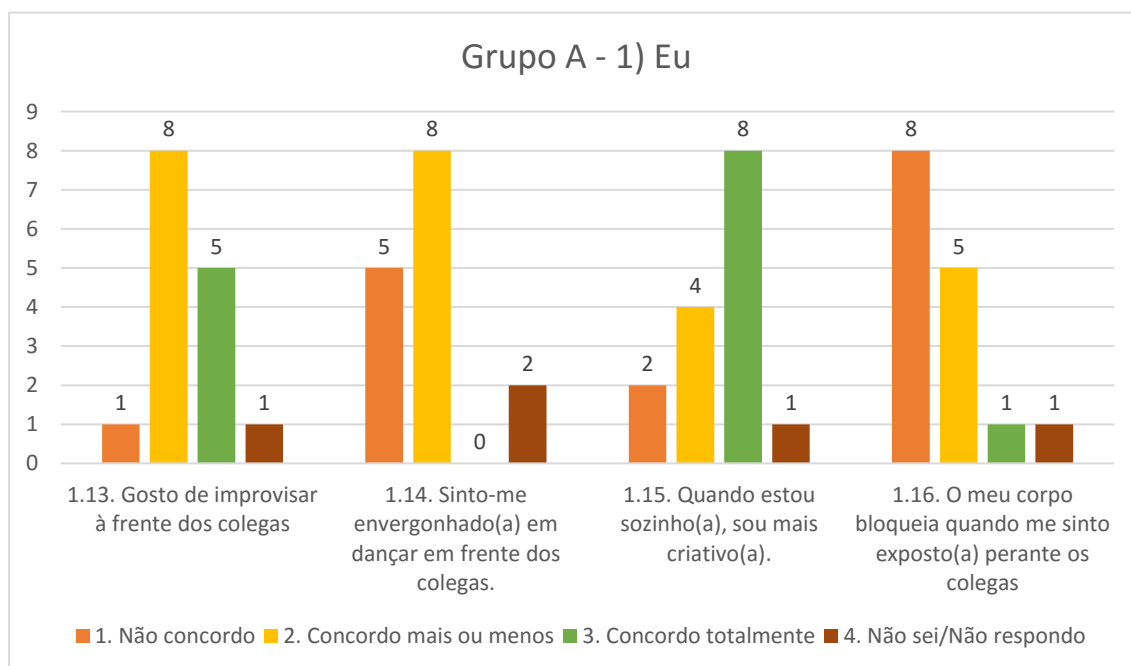
Apesar da confiança que os alunos demonstraram nas suas opiniões e ideias (gráfico 1.4.), sete dos alunos não se mostraram totalmente confiantes em partilhá-las com os outros, revelando alguma contradição. Metade dos alunos disseram lidar bem com as suas dificuldades, enquanto a outra metade não se identificou tanto com esta afirmação. No entanto, nove alunos consideraram reconhecer totalmente as suas capacidades enquanto apenas cinco disseram que nem sempre são capazes de o fazer. A persistência da turma foi revelada quando dois terços dos alunos afirmaram não terem qualquer vontade de desistir perante uma avaliação negativa, e apenas um concordou com esta possibilidade.

Figura 3: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A – 1) Eu (1.9. – 1.12.)



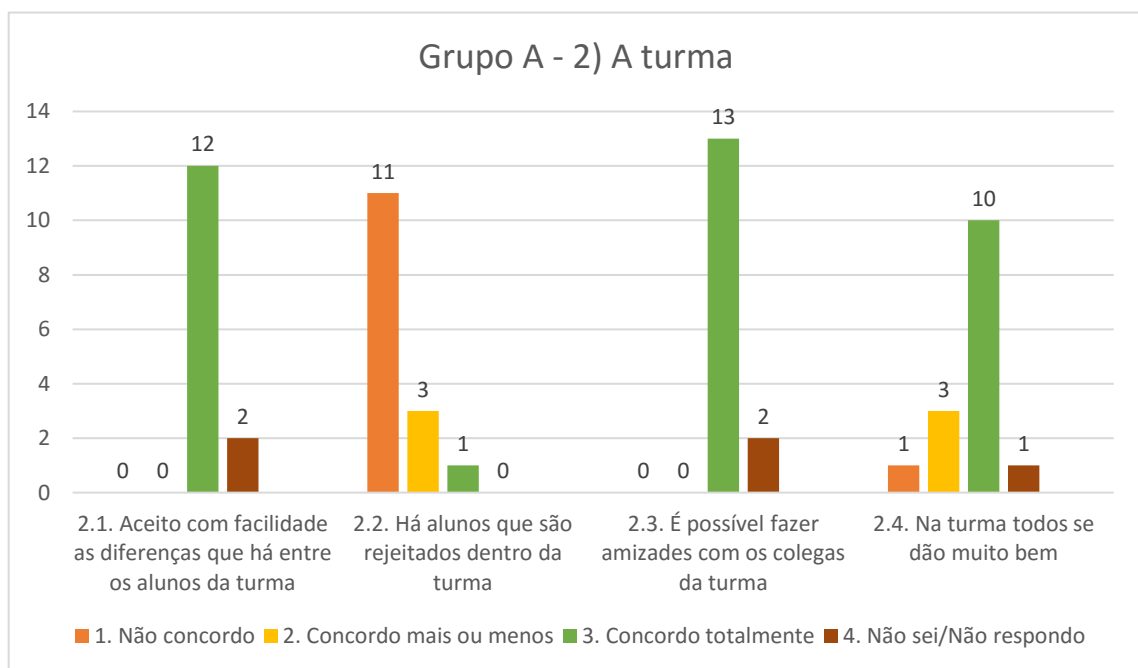
Os alunos revelaram que não se sentiam superiores aos outros quando tinham uma boa avaliação, à exceção de três. Apenas metade dos alunos se sentiam muito confiantes na turma, apesar de oito desejarem sentir-se mais, o que nos revelou, que dos oito anteriormente assumidos como confiantes, pelo menos dois gostariam de se sentir mais. Quanto ao à vontade dos alunos, sete acreditam que, se fossem mais confiantes, poderiam ter resultados mais positivos nas aulas.

Figura 4: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 1) Eu (1.13. – 1.16.)



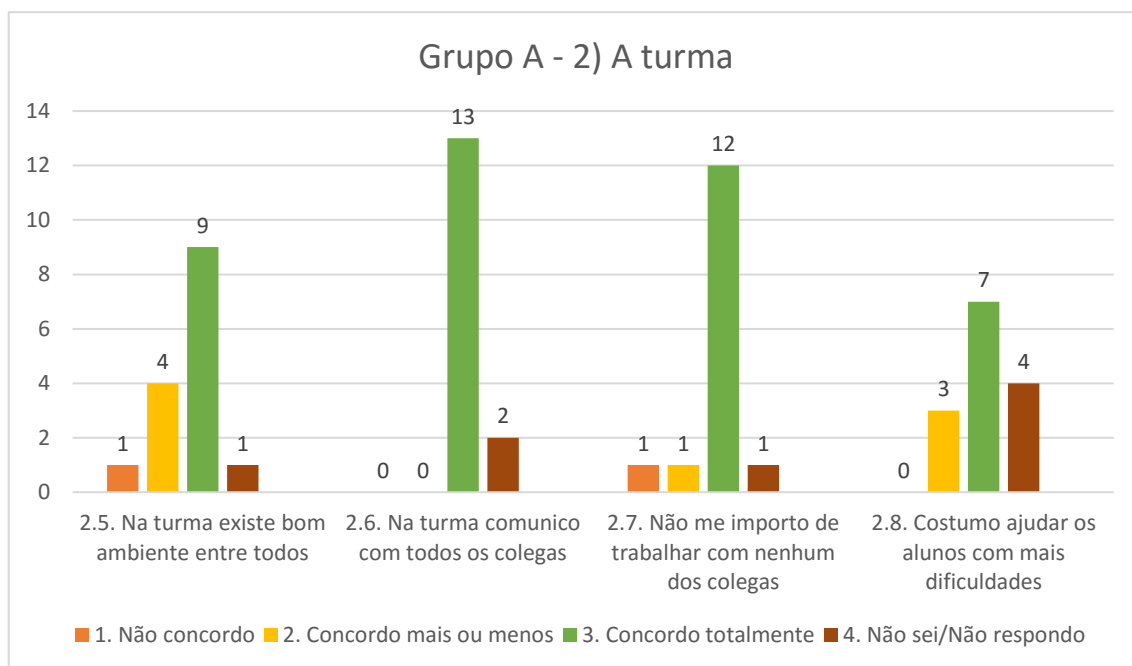
Quando confrontados com as suas capacidades criativas e de exploração de movimento, os alunos nem sempre se revelaram muito confiantes. Apenas cinco alunos disseram que gostavam de improvisar à frente dos outros e que não se sentiam, de forma nenhuma, envergonhados com isso, enquanto os restantes, de uma forma geral, mostraram-se menos confortáveis nessa situação, mas não rejeitam totalmente a ideia. Quando estão sozinhos, metade dos alunos consideraram-se evidentemente mais criativos e o mesmo número de alunos rejeitou a ideia de bloquear quando se sentia exposto à frente dos colegas, sendo que cinco concordaram parcialmente com esta afirmação, revelando uma vez mais as suas inseguranças.

Figura 5: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 2) A turma (2.1. – 2.4.)



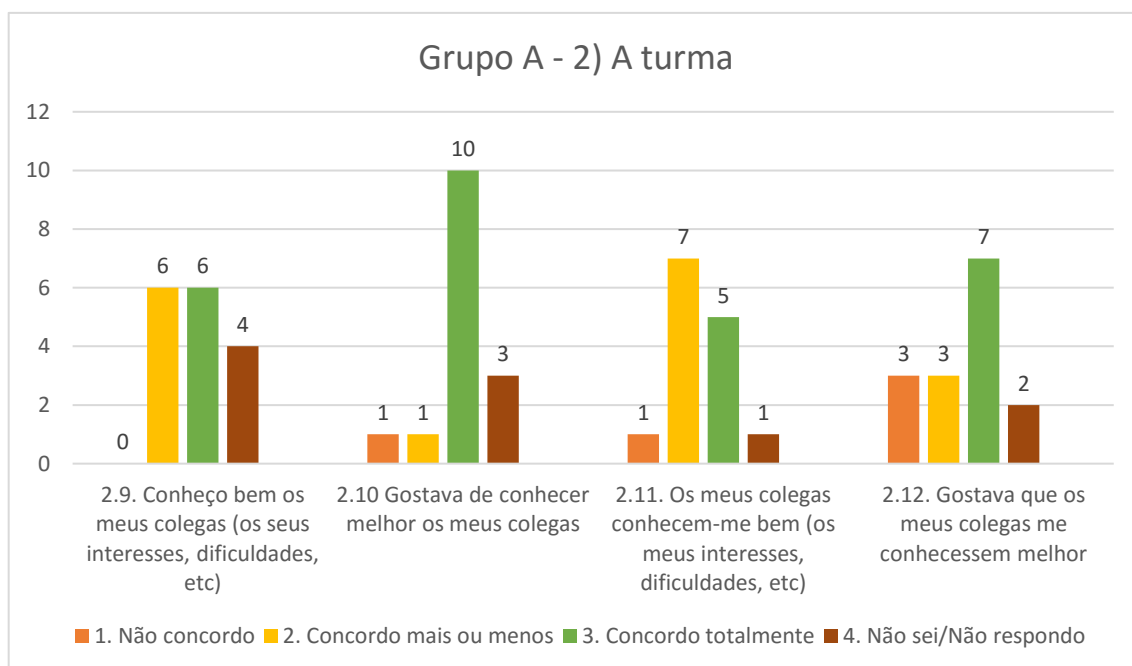
Quanto à dinâmica da turma, todos os alunos se mostraram flexíveis em aceitar as diferenças existentes entre seus pares, mas quatro consideraram que nem todos eram aceites da mesma forma, denunciando algumas situações de rejeição. Todos os alunos acreditaram ser possível criar amizades dentro da turma, mas quatro discordaram de que todos se deem bem.

Figura 6: Resultados obtidos no Questionário – 2) A turma (2.5. – 2.8.)



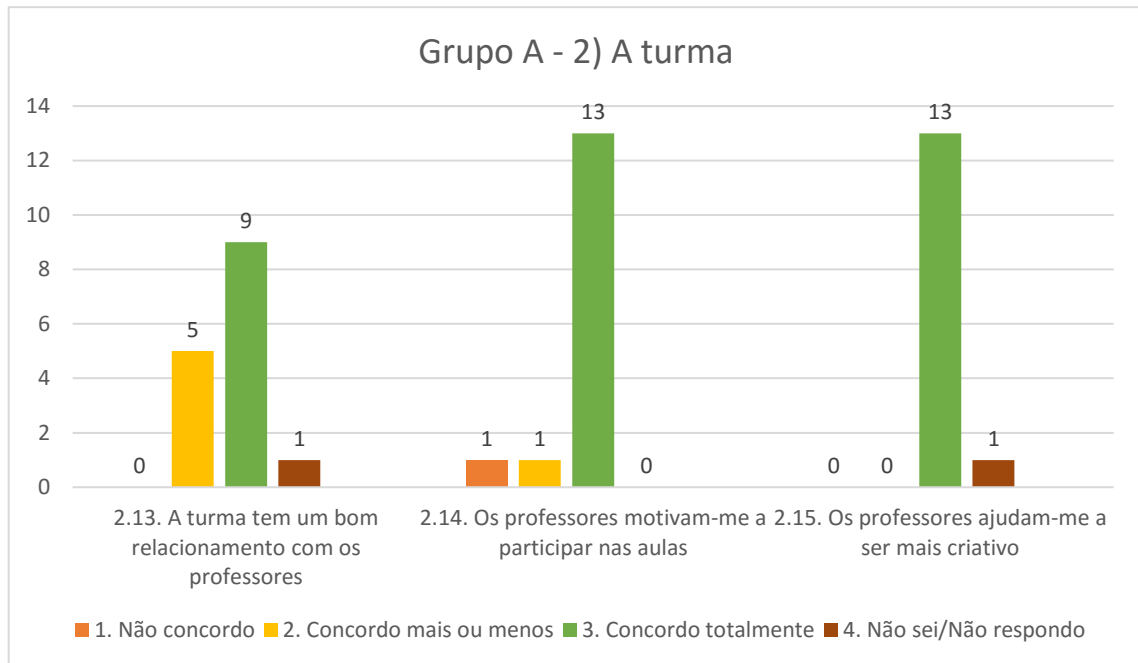
O bom ambiente da turma, não é consensual, sendo que apenas nove alunos concordaram com a afirmação. No entanto todos os alunos afirmam comunicar com todos os colegas. Dos catorze alunos, doze não se importaram de trabalhar com qualquer colega e apenas sete alunos afirmaram que ajudam os colegas com mais dificuldade.

Figura 7: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 2) A turma (2.9. – 2.12)



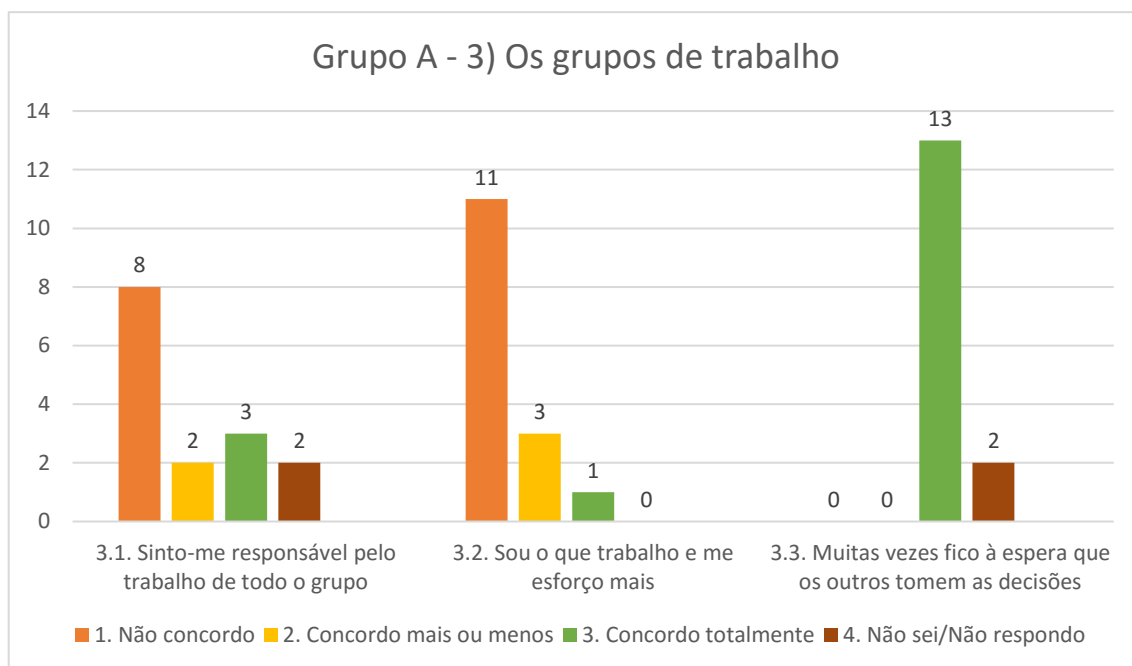
Quanto à proximidade entre pares, apenas seis alunos consideraram que conheciam bem os colegas. No entanto, dez mostraram vontade de os conhecer melhor. Quanto ao facto dos colegas se conhecerem entre si, apenas cinco alunos consideraram que os colegas os conhecem bem e sete gostavam que os colegas os conhecessem melhor, revelando alguma contradição ou falta de vontade de criar uma maior proximidade.

Figura 8: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 2) A turma (2.13. – 2.15.)



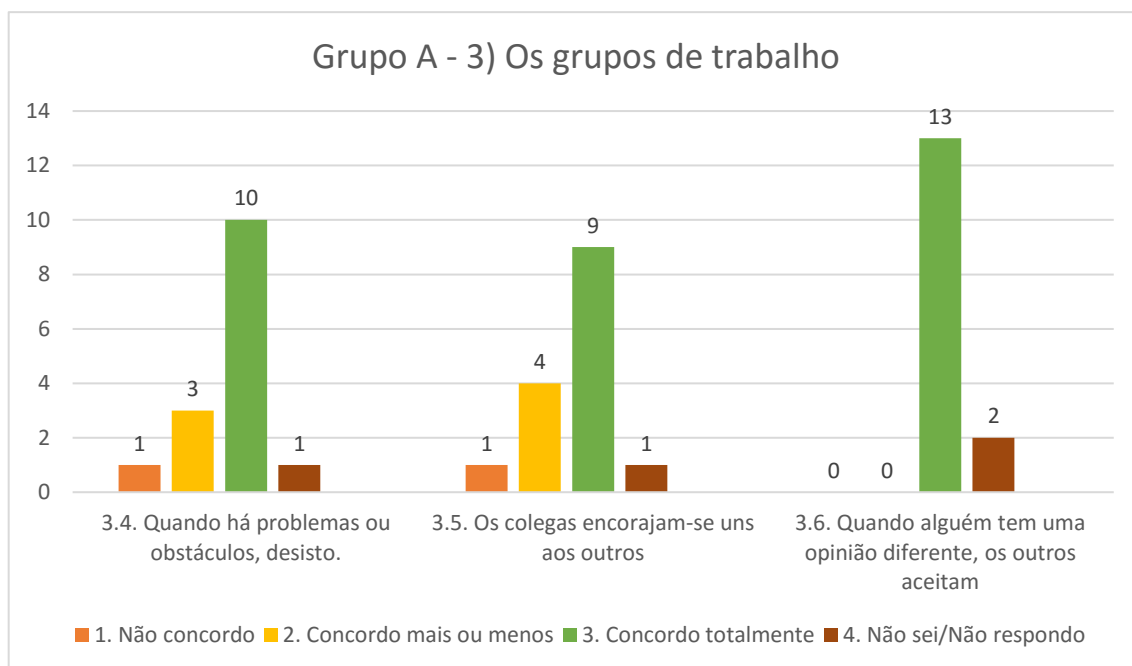
Quando questionados sobre a relação com os professores, as respostas não variaram muito: nove alunos consideraram que a turma tinha boa relação com os professores, enquanto os restantes não concordaram totalmente. Quanto à capacidade dos professores para os motivarem e os ajudarem a ser mais criativos, as respostas foram, de uma forma geral, bastante positivas.

Figura 9: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 3) Os grupos de trabalho (3.1. – 3.3.)



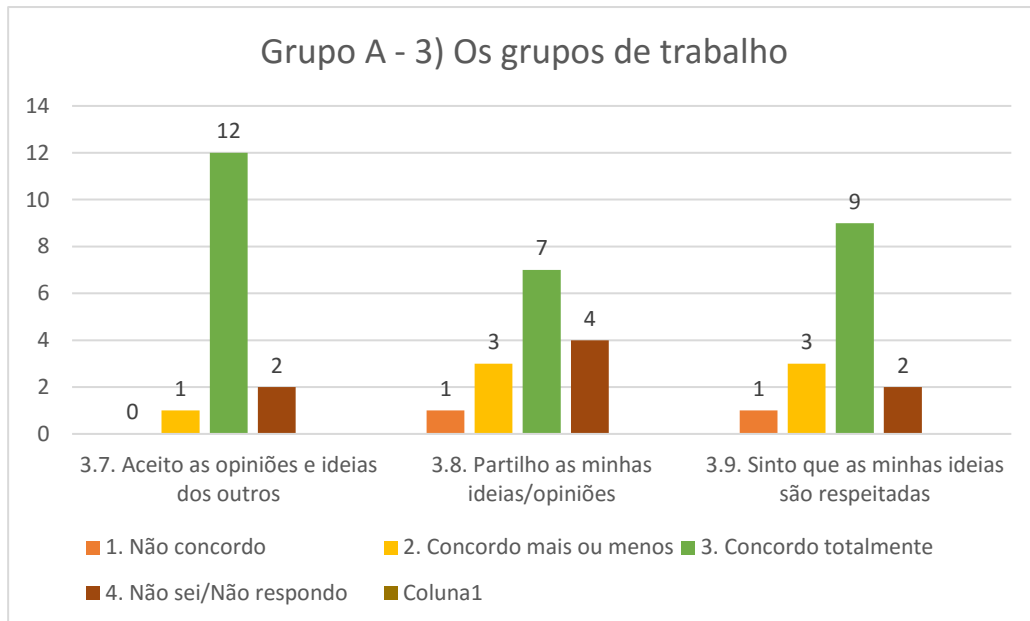
Em relação aos grupos de trabalho, alguns alunos sentiam-se responsáveis pelo trabalho de todo o grupo, acreditando que não há partilha de responsabilidades. No entanto, e tendo em conta o público-alvo, os alunos poderão ter respondido desta forma no sentido de dizerem que sentiam que tinham sempre responsabilidade em relação ao que faziam, partilhando-a com todo o grupo. Apenas quatro alunos se consideraram, de alguma forma, os elementos do grupo que se esforçaram mais e todos os alunos afirmaram que esperavam que os outros tomassem as decisões quando trabalhavam em grupo.

Figura 10: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 3) Os grupos de trabalho (3.4. – 3.6.)



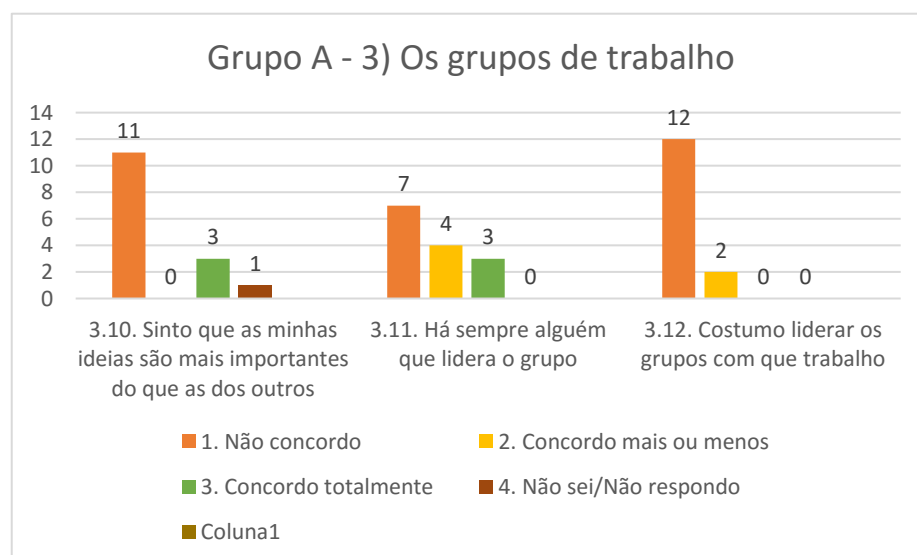
Quando questionados acerca da vontade de desistir quando obtinham avaliações negativas, os alunos mostraram-se persistentes perante as dificuldades (gráfico 1.8, figura 2). No entanto, na resposta à pergunta 3.4., os alunos afirmaram, na sua maioria, que desistem quando deparados com problemas ou obstáculo, pelo que consideramos que a pergunta não foi bem compreendida. Por outro lado, mais de metade da turma considerou que os colegas se encorajavam uns aos outros de forma a melhorarem, e todos consideraram que opiniões diferentes eram respeitadas e aceites. Uma vez mais, os alunos afirmaram que aceitavam as opiniões dos outros, mas não só nem todos as partilhavam, como também nem todos sentiam que as suas ideias eram respeitadas.

Figura 11: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 3) Os grupos de trabalho (3.7. – 3.9.)



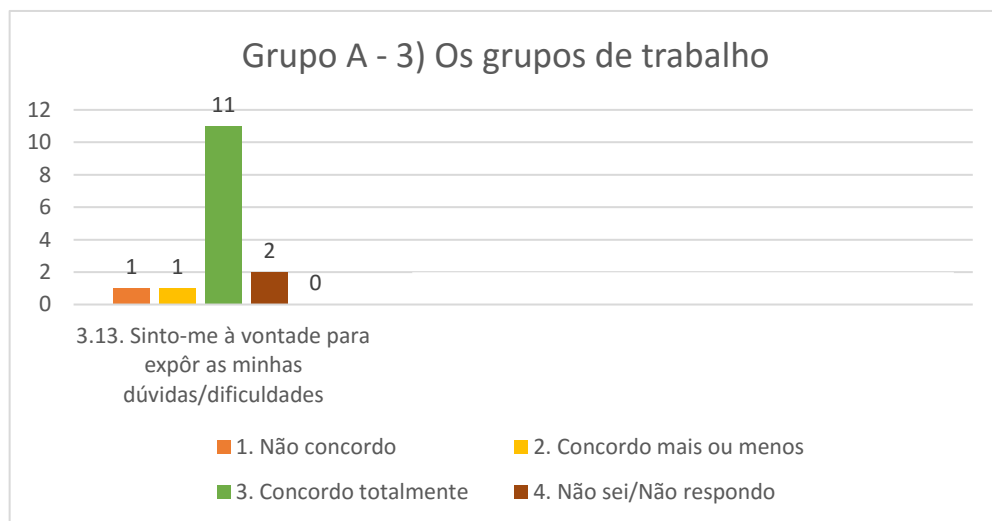
Uma percentagem elevada dos alunos afirmou aceitar a opinião dos colegas, demonstrando uma flexibilidade a possíveis divergências de ideias. Apenas metade da turma considerou que partilhava as suas ideias e um terço optou por não responder à questão. Quatro alunos disseram que as suas ideias não eram respeitadas totalmente, o que pode justificar o facto de, na questão 3.8. (figura 11), afirmarem optar por não as partilhar. No entanto, nove alunos afirmaram sentir que as suas ideias eram respeitadas quando partilhadas com os outros.

Figura 12: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 3) Os grupos de trabalho (3.10. – 3.12.)



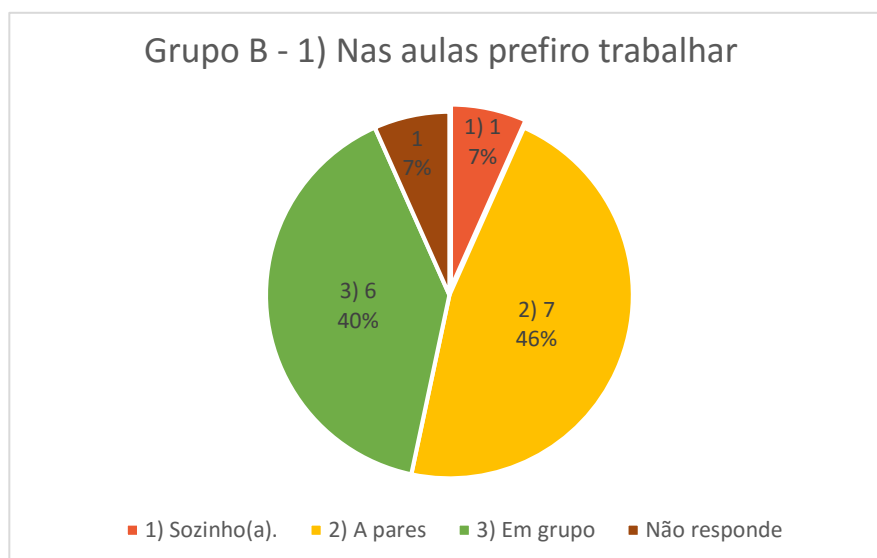
Relativamente à partilha e aceitação de ideias nos grupos de trabalho, três alunos consideravam as suas ideias mais importantes do que as dos outros, revelando alguma liderança dentro da turma, o que se confirma pelas respostas apresentadas no gráfico 3.11 (figura 12), apenas sete discordaram quando se referiu que existiam líderes dentro dos grupos. No entanto, partimos do princípio que os líderes nem sempre se apercebiam ou pelo menos eram rotativos, porque apenas dois alunos concordaram parcialmente que costumavam liderar os seus grupos de trabalho e ninguém concordou totalmente com a afirmação.

Figura 13: Resultados obtidos no Questionário: Grupo A - 3) Os grupos de trabalho (3.13.)



Apesar da maioria da turma se mostrar à vontade para expor as suas dúvidas, dois alunos não concordaram totalmente e revelaram-se pouco à vontade.

Figura 14: Resultados obtidos no Questionário: Grupo B - 1)



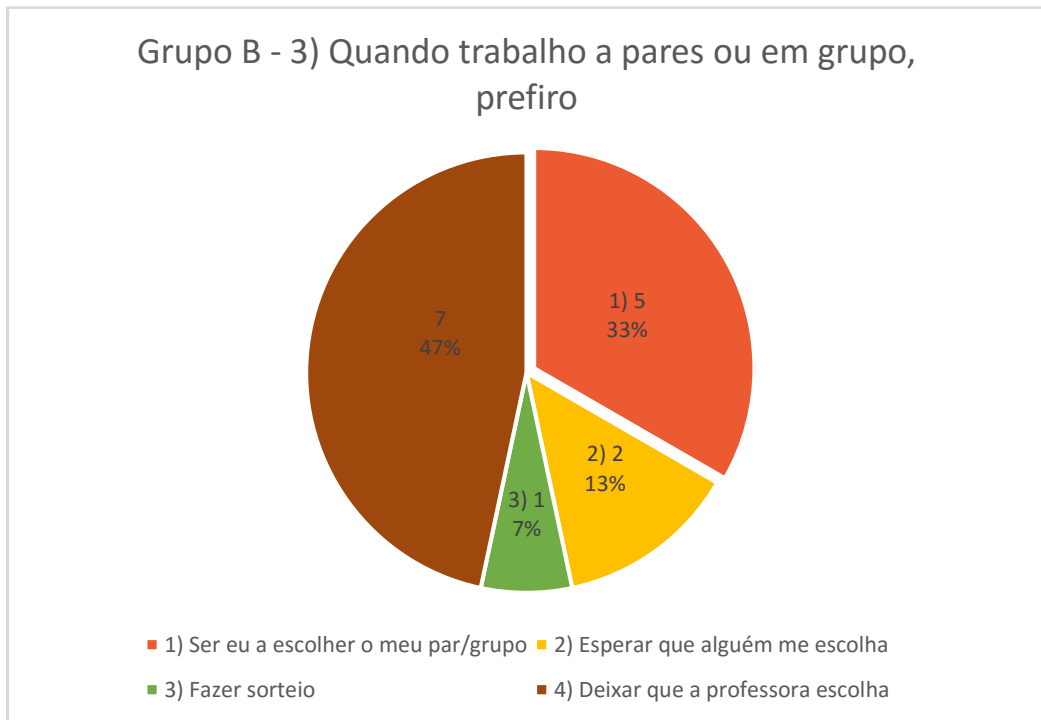
Quando confrontados com o tipo de dinâmicas de trabalho em aula que preferem, a maioria das respostas varia entre trabalhar a pares e em grupo, e apenas um aluno prefere trabalhar sozinho.

Figura 15: Resultados obtidos no Questionário: Grupo B - 2)



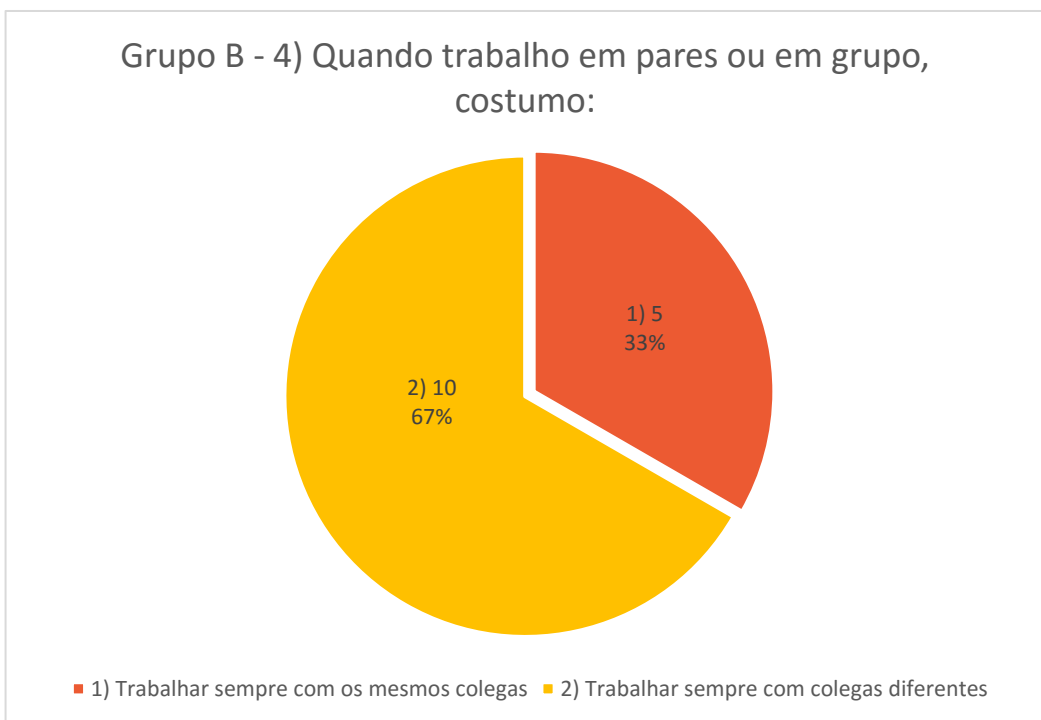
Dos alunos que disseram preferir trabalhar a pares ou em grupo (figura 14), conhecer melhor os colegas e as suas experiências e ajudar/ser ajudado/aprender com os colegas foram as respostas mais escolhidas. O interesse em aprender a partilhar opiniões e ideias também foi indicado por alguns alunos e por um número inferior, aprender a relacionar-se melhor com os colegas e compreender melhor a matéria. De uma forma geral, todas as respostas foram escolhidas por vários alunos, revelando vontade em cooperar e aprender uns com os outros.

Figura 16: Resultados obtidos no Questionário: Grupo B - 3)



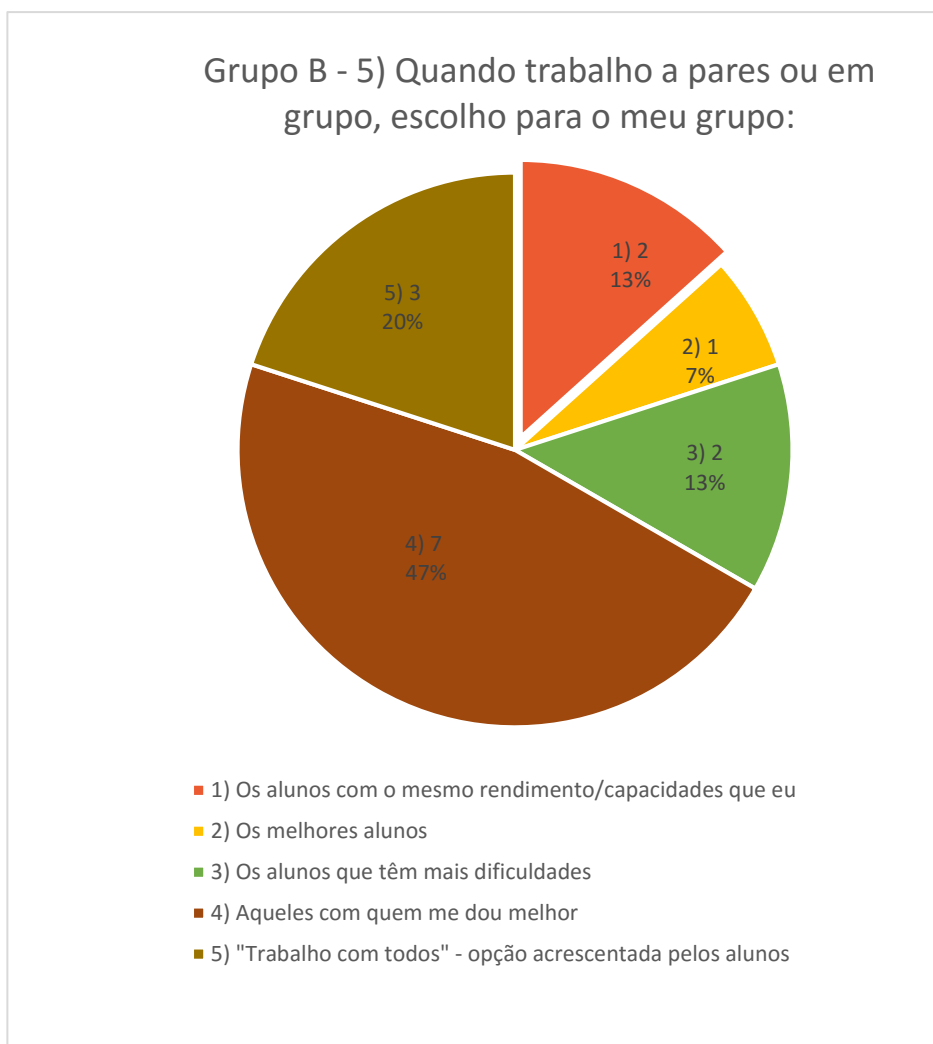
Quando trabalhavam em grupo, dois terços dos alunos afirmaram não quererem que a seleção dos restantes elementos do grupo fosse uma escolha sua, sendo que, na sua maioria, preferiram que fosse o professor a escolher.

Figura 17: Resultados obtidos no Questionário: Grupo B - 4)



Em resposta aos hábitos de rotatividade nos trabalhos de grupo, um terço dos alunos afirmou trabalhar sempre com os mesmos colegas.

Figura 18: Resultados obtidos no Questionário: Grupo B - 5)



Ao formarem os grupos, metade dos alunos escolheu os colegas com quem se dava melhor, ao invés de optarem pelos melhores alunos, o que aconteceu apenas num caso. Quatro alunos escolheram os alunos com mais dificuldades ou capacidades semelhantes às suas e três alunos reforçaram que trabalhavam com todos os colegas sem diferenciação.

Em suma, consideramos que nem todas as perguntas foram bem compreendidas pelos alunos, e, nesse sentido, as respostas variaram bastante. No entanto, através de uma análise geral dos resultados obtidos, concluímos que a turma tinha elementos com maior espírito de liderança e que nem todos foram integrados da mesma forma. Os alunos, de uma forma geral, ainda se mostraram inseguros em relação aos colegas e reconheceram que poderiam desenvolver um trabalho com mais qualidade, se estivessem mais confiantes e

confortáveis em contexto de aula. Aquando do trabalho em grupo, os inquiridos defenderam esta forma de organização da turma e reconheceram as suas vantagens no que dizia respeito à partilha e à cooperação inerente à mesma. Apesar das amizades criadas e do nível heterogéneo da turma, os seus elementos preferiam que fosse a professora a formar os grupos, acreditando que a sua constituição seria mais equilibrada dessa forma.

6.2. Período de Participação Acompanhada

O estágio desenvolvido pautou-se na conciliação das aulas das disciplinas de Expressão Criativa e Técnica Dança Contemporânea. Tal como durante o período de observação, na fase de Participação Acompanhada foi possível a utilização das aulas destinadas às duas disciplinas de forma a facilitar e encurtar o tempo despendido nesta fase. Deste modo, as aulas decorreram à segunda-feira (Técnica de Dança Contemporânea) e à quarta-feira (Expressão Criativa), contabilizando-se um total de cinco aulas com duração de 1h30 (tempo total de observação: 7,5h).

Quadro 13: Horário, Calendarização e Informações do Período de Participação Acompanhada

Turma: 7º A		
Local: Escola de Dança Lugar Presente		
Horário: 2ª feira 12h – 13h30 4ª feira 14h20 - 15h50		
<u>Mês / Disciplina</u>	<u>Expressão Criativa</u>	<u>Técnica de Dança Contemporânea</u>
Novembro	11, 16, 23	9, 18
Informações gerais: Durante este período, L assistiu a todas as sessões (por lesão/doença, à exceção da sessão 1 e 2 na qual todos participaram. De uma forma geral, os alunos foram mais pontuais e as sessões começaram e terminaram a horas. Os alunos apresentaram-se sempre vestidos de acordo com a indumentária prevista.		

Nas aulas que decorreram durante a modalidade de Participação Acompanhada, foi feita uma receção aos alunos bem como o registo das faltas e presenças. A estrutura das aulas variou conforme a disciplina em questão, apesar de, nas aulas de Técnica de Dança Contemporânea ter sido acrescentado um momento de exploração criativa, com duração variável entre 10 a 30 minutos, orientado pela professora estagiária, tendo em conta que se tratava de uma fase na qual a lecionação teria que ser partilhada entre as duas professoras.

6.2.1 Análise dos instrumentos de observação

6.2.1.1. Diário de bordo

À semelhança dos procedimentos adotados na fase de Observação Estruturada, o diário de bordo foi utilizado na fase de Participação Acompanhada com o intuito de conseguir um registo mais pessoal e descritivo das aulas. Seguem-se algumas transcrições que refletem não só o comportamento dos alunos, mas também o seu desempenho técnico e artístico e as relações estabelecidas entre si em contexto de aula.

Quanto à relação entre os alunos, mantiveram-se algumas evidências de preocupação e cooperação entre pares:

Quadro 14: Diário de Bordo – Relações estabelecidas entre os alunos (IV)

"H está de calças de ganga e a F avisa as professoras que F tem duas mochilas portanto talvez tenha equipamento, mostrando preocupação com o colega."	Sessão nº 4
"H volta a mostrar alguma preocupação com F".	
"Os alunos mostram uma maior união enquanto turma."	Sessão nº 6

No entanto, apesar de uma breve melhoria na interação entre todos, permaneceram diversas intrigas e pouca flexibilidade na aceitação e compreensão do outro, revelando a falta de maturidade de vários alunos.

Quadro 15: Diário de Bordo – Relações estabelecidas entre os alunos (V)

"D e O, sob a influência de M, tentam substituir G por B no trio que estão a criar, por acharem que o colega tem mais capacidades."	Sessão nº 2
"F magoa um colega durante uma improvisação em grupo e todos realçam isso. A situação repete-se mais vezes durante a aula."	
"I queixa-se que «há quem magoe os outros durante as improvisações e nem pede desculpa»."	Sessão nº 3
"F corrige M e este responde: «preocupa-te com o teu trabalho»."	Sessão nº 4
"M recusa convites de colegas para trabalhar consigo".	Sessão nº 5

Uma vez mais, destacou-se, durante as aulas, o mau comportamento e a pouca capacidade de concentração de vários elementos da turma, confirmando os registos da fase de observação. Os alunos revelaram ser muito infantis e desconcentrados, aproveitando todas as oportunidades de conversa e brincadeira, principalmente durante a apresentação dos trabalhos dos colegas ou quando as professoras se dirigiam à turma ou a algum elemento em particular.

Quadro 16: Diário de Bordo – Comportamento da turma (II)

"Quando assistem aos trabalhos dos colegas, os alunos têm dificuldade em se manterem concentrados."	Sessão nº 1
"A, C e P estão constantemente distraídos durante as improvisações."	
"A professora sai da sala e gera-se uma confusão. Os alunos agrupam-se em pequenos pares e trios, brincam e conversam."	Sessão nº 3
"A, em especial, não se consegue concentrar ou levar o exercício a sério."	
"O 1º exercício para a aula aberta é marcado pela professora em conjunto com os alunos e estes estão silenciosos e concentrados."	Sessão nº 4
"Os alunos não prestam atenção às orientações da professora."	Sessão nº 5

Nunca foram propostos, pelas professoras, momentos de improvisação individual com todos os colegas a assistir, de forma a não expor os alunos demasiado. No entanto, durante as improvisações de grupo realizadas na fase de Participação Acompanhada, os alunos revelaram, à exceção de alguns elementos, um grande desconforto a explorar movimento individual em frente aos colegas.

Quadro 17: Diário de Bordo – Comportamento da turma (III)

"A, C e P mostram-se nervosos e desconfortáveis a improvisar."	Sessão nº 1
"Alguns alunos mostram-se pouco à vontade durante as improvisações".	Sessão nº 2
"Enquanto improvisam, alguns alunos riem-se constantemente e estão sempre a olhar à volta para ver se alguém está atento ao que estão a fazer."	
"Os alunos com mais dificuldades observam os colegas para poderem improvisar com base no que os outros estão a fazer."	Sessão nº 3
"E e F estão muito inseguros com a sua apresentação."	

Manteve-se uma grande diversidade na frequência de participação oral nas sessões, devido não só à timidez, confiança e personalidades dos alunos, como também às capacidades e conhecimentos que tinham para refletir sobre o que é pedido. No entanto, alguns alunos, apesar da pouca familiaridade que tinham com algumas das matérias trabalhadas, esforçaram-se em contribuir positivamente para uma reflexão conjunta. Durante os diversos trabalhos, foi proposto que cada aluno analisasse algumas das componentes do movimento observadas.

Quadro 18: Diário de Bordo – Participação oral dos alunos (II)

"Os alunos devem escolher um adjetivo que descreva o sabor selecionado e todos os alunos participam ativamente."	Sessão nº 1
"Os alunos sugerem voluntariamente cores e alimentos associados aos sabores."	
"Os alunos B, E e I oferecem-se constantemente para comentar e refletir sobre os trabalhos apresentados."	Sessão nº 3

As capacidades físicas e artísticas dos alunos variaram bastante tendo em conta a sua experiência e formação. Nas aulas de técnica, a professora adaptou alguns exercícios para os alunos que frequentavam o curso pela primeira vez, conseguindo uma harmonia bastante positiva no decorrer das sessões, apesar da heterogeneidade que existe a nível técnico. Alguns dos alunos com menos experiência anterior apresentaram uma evolução positiva na sua exploração criativa, refletindo-se nos trabalhos apresentados. De um modo geral, os resultados foram mais positivos do que na fase de Observação, conseguindo que os alunos se abstraíssem dos movimentos codificados e já conhecidos das aulas de Técnica de Dança Contemporânea, e explorassem movimento pessoal e criativo.

Quadro 19: Diário de Bordo - Capacidades físicas e artísticas dos alunos (II) (continua)

"Os alunos A, G, L e N apresentam algumas dificuldades em improvisarem criativamente."	Sessão nº 3
"As frases criadas são bastante mais positivas e de encontro ao que foi pedido do que as criadas em aulas anteriores."	
"Os alunos conseguem representar as sensações e coreografá-las sem utilizarem movimentos codificados que aprendem nas aulas de técnica."	

Quadro 19: Diário de Bordo - Capacidades físicas e artísticas dos alunos (II) (conclusão)

"É incentivada a flexibilidade dos alunos, a elasticidade e a amplitude do movimento. Alguns alunos da turma tem pouca facilidade neste tipo de competências."	Sessão nº 4
"Verifica-se falta de tónus e controlo de centro de alguns alunos que caem facilmente em vez de desenrolarem lentamente."	
"Há uma distinção na marcação do exercício dos <i>swings</i> , entre alunos antigos e novos: os primeiros fazem deitados no chão, os últimos fazem sentados."	
"O exercício de <i>slides</i> é estruturado de forma diferente para os alunos antigos e os novos, motivando os alunos novos a esforçarem-se para conseguirem chegar ao nível dos colegas antigos."	
"Alguns alunos ficam desiludidos por não poderem saltar entre os <i>chassés</i> , mas têm consciência de que nem o <i>chassé</i> simples conseguem fazer."	

6.2.2. Planificação, metodologias e estratégias utilizadas

Durante a fase de Participação Acompanhada, o objetivo primordial passou por, através da observação, registo e análise, conhecer os alunos e as relações interpessoais estabelecidas entre os elementos da turma verificando quais as organizações grupais que eram adotadas. A par disso, o foco assentou ainda na compreensão da matéria de movimento que estava a ser desenvolvida assim como nas capacidades técnicas, criativas e artísticas dos alunos. Com efeito, uma das preocupações foi a criação de uma relação coerente com o trabalho desenvolvido até ao momento, indo ao encontro do programa e temáticas escolhidas pela professora cooperante.

Tendo em conta a heterogeneidade da turma e a formação escassa de metade dos alunos, considerou-se que, inicialmente, seria pertinente incidir-se no desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem centrado na improvisação de movimento, com o intuito de serem desenvolvidas as capacidades criativas e expressivas dos alunos, revendo e consolidando as várias componentes do movimento. Neste sentido, optou-se por um aprofundamento da matéria relacionada com as dinâmicas do movimento e a exploração do

espaço. Procurou perceber-se, através do trabalho de improvisação, as competências criativas e expressivas da turma e, com base na análise feita, reforçar o ensino de algumas das componentes do movimento não aprendidas anteriormente pelos alunos recém-chegados ao curso vocacional, procurando assim heterogeneizar o nível da turma.

Foram propostas improvisações através da exploração de variadas dinâmicas, optando-se pela exploração individual, a pares, em grupo e ainda orientadas pelos próprios alunos. Quanto ao uso do espaço, os alunos criaram e desenharam percursos, escolhendo autonomamente onde se colocariam na sala e que espaços percorreriam. Segundo Rodrigues e Fernandes (2010), "the way people position themselves in relation to one another in space and the different spaces in interaction they create convey relevant cues for the interpretation of both interpersonal relations and the engagement and disengagement in interaction/conversation" (p. 249).

As mesmas autoras fazem referência a diversos estudos que procuram perceber e descrever a relação entre o movimento do corpo, o discurso e a sua localização no espaço: que "espaço pessoal" este escolhe para se posicionar. A análise do movimento corporal e do espaço criado pelos alunos enquanto dançam pode refletir formas de organização da turma, as suas emoções, e até ideias pré-estabelecidas pela sociedade acerca da relação entre o eu e o grupo, e a singularidade do eu num conjunto de indivíduos. Algumas destas ideias ou emoções dos alunos podem ser representadas através do seu próprio movimento e ocupação do espaço, com maior facilidade do que se fossem traduzidos verbalmente.

Após a escolha de espaços individuais e percursos pela sala e o seu registo em papel, os alunos trocaram os papéis entre si, percorrendo e preenchendo com movimento os percursos e espaços atribuídos a cada um.

Seguem-se alguns exemplos de exercícios implementados com a turma durante este período, que refletem, de uma forma analítica e resumida, o trabalho desenvolvido e os objetivos previstos.

Quadro 20: Planificação de um exercício realizado em aula (I)

Temática : Percursos		
Objetivos	Descrição	Materiais / Estímulos Utilizados
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a consciência espacial e o cumprimento de uma trajetória. - Compreender a ocupação e exploração do espaço por parte de cada aluno. - Explorar movimento com diferentes dinâmicas e níveis. - Rever algumas ações: transferência de peso, locomoção, esticar e encolher. - Promover a exploração de movimento com um par, através da criação de relações improvisadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizando os percursos previamente desenhados pelos alunos, estes exploram níveis, dinâmicas e as ações de esticar e encolher. - Trocam de percurso com os colegas (através da troca de papéis) e percorrem-nos a caminhar, com transferências de peso e com diferentes níveis. - Após explorarem as diferentes possibilidades, são agrupados em pares e improvisam em frente aos colegas, tentando criar uma relação com o par, enquanto fazem o seu percurso. 	<p>Percursos criados pelos alunos</p> <p>Dinâmicas aprendidas</p>

Quadro 21: Planificação de um exercício realizado em aula (II)

Temática : Dinâmicas de movimento		
Objetivos	Descrição	Materiais / Estímulos Utilizados
<ul style="list-style-type: none"> - Explorar as diferentes dinâmicas aprendidas. - Desenvolver a capacidade de observação e análise do movimento do outro. - Fomentar o trabalho em grupo e a partilha de ideias. - Criar estímulos à criação e composição coreográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Divididos em trios e quartetos, um dos alunos vai sugerindo as diferentes dinâmicas estudadas anteriormente e os outros improvisam. - De cada improvisação, o aluno que está parado apenas a orientar os outros seleciona dois ou três movimentos. Trocam os papéis. - Mantendo os grupos, criam em conjunto uma frase coreográfica com os movimentos escolhidos por cada aluno que observou os outros. 	<p>Dinâmicas aprendidas e sugeridas pelos alunos</p> <p>Movimento criado e observado por cada um</p>

Quadro 22: Planificação de um exercício realizado em aula (III)

Temática: Seguindo o líder		
Objetivos	Descrição	Materiais / Estímulos Utilizados
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a coesão do grupo. - Desenvolver a capacidade de observação e reprodução do movimento do outro. - Explorar a adaptação do mesmo movimento para diferentes dinâmicas. - Promover a criação de movimento individual e criativo e a interpretação clara e definida do mesmo, para que possa ser copiado pelos colegas. 	<p>- Todos se movimentam, próximo dos colegas, de acordo com uma das pessoas que a professora elege como líder do grupo. Os alunos devem seguir a dinâmica dessa pessoa, não precisando de copiar o seu movimento. Deste modo, todos os alunos seguem uma mesma dinâmica que percebem do líder, mas cada um cria o seu próprio movimento e a sua própria interpretação dessa mesma dinâmica. Têm que se manter num grupo coeso, sem se afastarem uns dos outros, e devem seguirem as direções do líder.</p> <p>- Após a transição de vários líderes, a situação inverte-se. Os alunos têm que copiar o movimento do líder mas alterar a dinâmica, mantendo a intenção de coesão do grupo.</p>	<p>Dinâmicas aprendidas e sugeridas pelos alunos</p> <p>Movimento criado e observado por cada um</p>

6.3. Período de Lecionação Supervisionada

Após o término das modalidades de Observação Estruturada e Participação Acompanhada, iniciou-se o período de Lecionação Supervisionada, durante o qual a prática de lecionação é autónoma e da responsabilidade total do professor estagiário, sob a supervisão do professor titular da disciplina. Esta terceira fase decorreu apenas durante as aulas de Expressão Criativa, à quarta-feira, contabilizando-se um total de 24 aulas com

duração de 1h30, ao qual se acrescentam dois ensaios de 2h cada (tempo total de lecionação: 38h).

Quadro 23: Horário, Calendarização e Informações gerais do Período de Lecionação Supervisionada

Turma: 7º A	
Local: Escola de Dança Lugar Presente	
Horário: 4ª feira 14h20 - 15h50	
<u>Mês / Disciplina</u>	<u>Expressão Criativa</u>
Novembro	11
Dezembro	2, 16
Janeiro	6, 13, 20, 27
Fevereiro	3, 17, 24
Março	3, 10
Abril	6, 11, 18, 20, 27
Maio	4, 11, 18, 25
Junho	1, 8
Informações gerais:	
Os alunos foram assíduos, verificando-se apenas faltas esporádicas, por motivo de doença. A turma revelou-se mais pontual e as sessões começaram e terminaram a horas. Os alunos apresentaram-se sempre vestidos de acordo com a indumentária prevista e fizeram-se acompanhar dos materiais necessários aos exercícios.	

6.3.1. Análise dos instrumentos de observação

6.3.1.1. Diário de bordo

À semelhança da metodologia adotada nas modalidades de estágio anteriores, recorreu-se ao diário de bordo com o objetivo de registar o comportamento dos alunos, as revelações das relações estabelecidas entre si e a dinâmica da turma, ao longo do ano. As competências e capacidades dos alunos foram analisadas aquando das apresentações dos trabalhos e durante os processos de exploração e criação de movimento. A evolução dos alunos é gradual em todos os tópicos analisados, apesar de ainda se verificarem manifestações de desconcentração e quebra do ritmo de aula, bem como algumas

divergências entre os elementos da turma. Durante esta fase, o aluno H esteve lesionado, portanto participou ativamente em poucas sessões, apesar de ter assistido a quase todas.

Seguem-se alguns excertos que refletem as relações estabelecidas entre os alunos, com diversos apontamentos e observações que fizeram uns sobre os outros.

Quadro 24: Diário de Bordo: Relações estabelecidas entre os alunos (V) (continua)

“E diz que F sabe conjugar a brincadeira com o trabalho.”	Sessão nº 1
“G elogia as ideias e o talento de O.”	
“C diz que D tem boas ideias e elogia o trabalho de todos os colegas.”	Sessão nº 2
“I diz que gosta de trabalhar em grupo e que o contraste de ideias ajuda a conhecerem-se melhor e a explorarem diferentes movimentos. Também acrescenta que trabalhar com L fez-lhe <i>«abrir os olhos para a realidade (...) foi mais desafiante tentar compreender o outro e acompanhá-lo»</i> .”	
“L diz que foi divertido trabalhar com I porque tem uma grande imaginação.”	
“B diz que foi um bom processo embora H esteja constantemente distraído e não dê muitas sugestões.”	
“As professoras partilham informações sobre divergências e problemas pessoais entre G, E e J mas no exercício tudo decorre da melhor forma.”	Sessão nº 4
“Apesar de a professora sugerir que, após já ter criado tantos grupos, podem ser os alunos a organizarem-se, estes pedem para ser a professora a escolher <i>«para não haver injustiças»</i> .”	Sessão nº 7
“As reflexões dos alunos sobre as apresentações são positivas e revelam uma tentativa de fazerem comentários construtivos.”	Sessão nº 8
“Os alunos revelam uma maior abertura para trabalhar com todos os colegas, fazendo questão de experimentar os exercícios com todos.”	Sessão nº 21

Quadro 24: Diário de Bordo: Relações estabelecidas entre os alunos (V) (conclusão)

<p>“No grupo 1, os alunos revelam a preocupação de variar os lugares durante a coreografia, de forma que todos possam estar à frente em algum momento.”</p>	<p>Sessão nº 23</p>
<p>“G diz que prefere ficar atrás na coreografia porque está insegura e B diz-lhe para não estar preocupado com isso, porque <i>«não tem mal enganares-te»</i>.”</p>	
<p>“A mostra preocupação em que todos os alunos participem ativamente.”</p>	
<p>“I defende que <i>«Mesmo que alguém não consiga fazer muito bem, deve fazer o melhor que pode»</i>.”</p>	
<p>“F afirma que <i>«Se alguém não conseguia fazer alguma coisa, as outras alteravam o movimento»</i>.”</p>	

Ao longo do período letivo, o nível de concentração da turma foi variando, sendo que tanto revelaram uma maior maturidade e capacidade de foco, como se apresentaram bastante desconcentrados, perturbando a dinâmica da aula e os próprios colegas. A turma é bastante heterogénea a nível de comportamento, uma vez que há alunos a quem é necessário chamar à atenção constantemente, outros que se mostram sempre concentrados e silenciosos.

Quadro 25: Diário de Bordo: Comportamento da turma (III) (continua)

<p>“Os alunos mostram-se bastante concentrados durante o processo de criação.”</p>	<p>Sessão nº 3</p>
<p>“Quando a professora chegou à sala, os alunos já estavam aquecidos, mostrando uma maior responsabilidade e organização da turma do que o normal.”</p>	<p>Sessão nº 4</p>
<p>“Enquanto trabalham, os alunos estão focados e concentrados, mas aproveitam qualquer momento de pausa para se distraírem e perturbarem o bom funcionamento da aula.”</p>	<p>Sessão nº 19</p>
<p>“A professora tenta intervir para sugerir ideias e os alunos não estão a ouvir.”</p>	<p>Sessão nº 20</p>

Quadro 25: Comportamento da turma (IV) (conclusão)

“Os alunos trabalham de uma forma mais concentrada e alguns grupos mantêm-se silenciosos durante as improvisações.”	Sessão nº 22
“O grupo 2 está com dificuldades porque todos falam ao mesmo tempo, mas conseguem solucionar a situação de forma organizada.”	Sessão nº 23

Considera-se que, ao longo do ano letivo, o nível criativo da turma foi-se tornando mais equilibrado. Houve uma evolução grande por parte de alguns alunos, graças ao trabalho desenvolvido em todas as disciplinas, revelando-se mais fácil a organização dos trabalhos de grupo e a criação de trabalhos individuais. Apesar de continuar a haver alunos que se destacam pela sua capacidade artística, criativa e técnica acima da média da turma, ao longo do ano o nível da turma foi-se tornando mais heterogéneo.

Quadro 26: Diário de Bordo: Capacidades físicas e artísticas dos alunos (III)

“Os alunos mostram um domínio razoável da matéria, e o nível de criatividade na exploração de movimento é maior do que nas aulas anteriores.”	Sessão nº 3
“O resultado é positivo, com destaque para o trabalho do grupo 3.”	
“No exercício de aquecimento, há uma boa motivação e participação por parte dos alunos, tanto a fazerem os sons como em termos de movimento, apesar de ainda estarem pouco à vontade e a projeção da voz não ser muito boa.”	Sessão nº 4
“Os alunos memorizam facilmente a coreografia aprendida.”	Sessão nº 15
“Os alunos demonstram uma maior facilidade em contar os tempos musicais.”	Sessão nº 17
“Os alunos exploram movimento de uma forma mais criativa e autónoma. Demonstram uma boa evolução desde o início do ano.”	
“Os alunos propõem um exercício de criação de movimento em grupo e apresentam-no à turma.”	Sessão nº 23

6.3.1.2. Grupo de discussão

Como finalização não só do período de Lecionação Supervisionada como de toda a prática de estágio, optou-se pela concretização de um grupo de discussão. Neste sentido, além do diário de bordo, e tendo em conta o questionário entregue aos alunos no início do ano, recorreu-se ao grupo de discussão para concluir o ano letivo com uma reflexão analítica em conjunto com os alunos da turma.

Considerando a temática estudada e avaliada durante todo o processo, as relações interpessoais entre os alunos e a sua influência no seu desempenho, concluiu-se que faria sentido a junção de todos os alunos num grupo informal de debate e partilha. Deste modo, foi permitida uma reflexão conjunta de diversas questões referentes à turma e a cada um dos elementos, obrigando os alunos a partilharem experiências e sentimentos e a discutirem entre si possíveis discórdias. A sinceridade e disponibilidade de todos os participantes foi notória, contribuindo para uma reflexão aberta sobre os comportamentos e dinâmica da turma, realçando algumas situações problemáticas.

O grupo foi constituído por doze alunos, uma vez que dois faltaram à sessão por motivos de saúde, e reuniu-se durante uma hora e quinze minutos, numa sala disponibilizada para o efeito.

De acordo com as orientações para a realização de um grupo de discussão descritas anteriormente, foi criado um guião (quadro 27) com uma lista de questões (algumas semelhantes às questões presentes no questionário inicial) com o intuito de compreender se se verificaram mudanças nos comportamentos, atitudes e sentimentos dos alunos, e no conhecimento dos mesmos em relação aos colegas. Optou-se por colocar as questões na primeira pessoa, de forma a tornar a discussão mais pessoal e menos diretiva, criando uma partilha entre participantes e moderador.

Quadro 27: Guião orientador do Grupo de Discussão (continua)

A) Eu
1. Sinto-me confiante com as minhas opiniões e ideias?
2. Sinto-me à vontade em dançar/improvisar e apresentar trabalhos à frente dos colegas?
3. Algum exercício contribuiu para isso?
4. Acredito que, ao perder a vergonha, posso ser mais criativo e conseguir alcançar melhores resultados e fazer um trabalho com mais qualidade?
B) Eu / Professor
5. Aceito as minhas dificuldades ou lido mal com elas? Esforço-me por melhorar ou desisto?
6. Os professores incentivam-me a melhorar? Como é a relação com os professores? Estes mostram-se disponíveis para ajudar?
C) Turma
7. Como é a relação entre os alunos da turma? Existe bom ambiente? Converso com todos os colegas?
8. Conheço bem os colegas ou esforço-me por conhecer?
9. Dou-me a conhecer aos outros facilitando as amizades? Algum exercício contribuiu para isso?
10. Há alunos que são postos de parte na turma?
11. Há pessoas que lideram a turma?

Quadro 27: Guião orientador do Grupo de Discussão (conclusão)

D) Grupo
11. Prefiro trabalhar sozinho/a pares ou em grupo? Por que razões?
12. Nos grupos assumo as consequências e responsabilidades pelo grupo? Há líderes nos grupos?
13. Prefiro escolher os pares/que me escolham/que seja a professora a escolher, e porquê? Quando escolho os pares, prefiro trabalhar com os colegas com quem me dou melhor ou com os que têm mais capacidades, por saber que vão fazer um bom trabalho?
E) Balanço final
14. Que tipo de trabalho gostei mais e que em que me ajudou?
15. Achem que os exercícios contribuíam para estabelecer relações entre os colegas? De que forma?

Em suma, procurou constatar-se se, após o trabalho da estagiária com os alunos, a relação entre estes se tornou mais favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das suas capacidades. Os resultados obtidos foram variados, com a presença tanto de respostas consensuais como de opiniões muito divergentes.

De uma forma geral, os alunos revelaram uma boa autoconfiança, afirmando que se sentiam confiantes naquilo que pensavam:

“Porque basicamente toda a gente tem uma maneira diferente de pensar.” (I)

No entanto, quando aplicada à dança, a confiança variava entre os diferentes elementos. Encontrámos alunos confiantes e destemidos, que afirmaram que:

“Cada pessoa tem a sua maneira de dançar, e não podemos criticá-la pela maneira que ela dança” (B)

“Se nos enganarmos é perfeitamente normal, e se alguém goza nós não devemos ligar, apenas devemos dizer que foi o melhor que conseguimos fazer naquele momento.” (I)

No entanto, outros alunos confessavam alguns dos seus receios:

“Às vezes sinto-me nervosa com medo que faça mal, ou que me engane ou tropece em algum movimento, mas temos que pensar positivamente” (G)

“No início senti-me pouco à vontade por ser uma nova professora, mas depois perdi a vergonha.” (L)

Afirmaram que alguns exercícios contribuíram para aumentar a confiança em si próprios e nos pares:

“O exercício da confiança, com o peso do corpo, fez-me confiar mais nos colegas” (B)

“O exercício de dançar com os olhos fechados é um bom exemplo de confiança no outro” (C)

“O exercício dos pesos divergentes e convergentes faz com que dependamos da outra pessoa, exigindo que confiemos nela” (I)

Concluindo também que o próprio decorrer do ano letivo diminuiu o nervosismo e a vergonha:

“A confiança ganha-se pessoalmente, porque não se deve ter vergonha dos outros. Nos primeiros dias é diferente, não se conheciam os colegas, tínhamos medo do que poderiam dizer.” (R)

“Ao longo do ano, fomos ficando mais habituados a apresentar” (D)

Quando questionados sobre de que forma a falta de confiança tinha consequências no trabalho realizado nas aulas, os alunos variaram nas suas opiniões:

“Ao perder a vergonha, consigo fazer coisas mais criativas” (N)

“Perder a vergonha ajuda, mas não devemos ter vergonha porque aquilo que nós fazemos no momento é aquilo que conseguimos fazer e não podemos mudar isso” (I)

“Independentemente de termos vergonha ou não, a nossa criatividade está sempre lá; claro que termos um pouco de vergonha influencia um bocado, mas não influencia tudo, continuamos a ter trabalhos bons mesmo com vergonha.” (B)

“Quando é para fazer um trabalho de grupo (...) a tal coisa da vergonha faz uma pessoa não expor as suas ideias ou fazer aquilo que ela quer, mas se disser é tudo muito mais fácil, porque temos que chegar a um acordo, com ou sem vergonha.” (I)

Confrontando os alunos com as próprias dificuldades, a partilha foi muito pessoal e as reações de cada um às adversidades que surgiram foram diferentes. Deparámo-nos com alunos com uma atitude mais otimista e que lutavam para contrariar as suas limitações:

“Eu tenho muitas dificuldades de concentração, de memorização de exercícios, mas desde que entrei na dança melhorei muito. Antes de entrar a dança, eu até tropeçava nos meus próprios passos e caía; agora sinto mais confiança.” (G)

“Mesmo quando não conseguimos, não podemos desistir. Porque toda a gente tem uma coisa especial, não podemos ficar tristes porque uma pessoa consegue fazer uma coisa e nós não conseguimos. Não somos menos por causa disso, e todos nós temos algo que nos define, e desistir não é a melhor maneira de conseguirmos alcançar aquilo que queremos. Tento sempre enfrentar as minhas dificuldades e não desisto.” (I)

“Eu tenho uma dificuldade que é a dislexia, e não me acho coitadinha por causa disso, de todo.” (G)

“Cada um tem as suas dificuldades, uns mais do que outros, mas todos devemos superá-las e treinar os nossos pontos fracos. Às vezes temos dificuldade num exercício, outras meninas conseguem fazer bem à primeira, então devemos fazer outra e outra vez, até fazermos bem.” (B)

“Devemos perguntar em vez de guardarmos para nós as nossas dificuldades.” (I)

“Eu tento sempre contornar a situação, mas quando não consigo fico desanimada e às vezes vou a baixo mas recupero sempre” (L)

Por sua vez, outros desanimavam mais facilmente, quer por autorreflexão do trabalho que fazem, quer pelo julgamento dos outros:

“Às vezes lido bem com essas dificuldades, mas outras vezes apercebo-me que gozam comigo.” (G)

“Quando me aparecem dificuldades eu costumo pensar 'por que razão os outros conseguem e eu não? E acabo por desistir, porque sou muito pessimista.” (D)

A relação dos alunos com os professores revelou-se, de uma forma geral, positiva, tendo em conta que reconheciam o esforço e preocupação dos profissionais em ajudá-los, orientá-los e incentivá-los a serem melhores:

“Há certos professores que sim, estão lá para nos ajudar a superar as nossas dificuldades e acabam até por apoiar os alunos com mais dificuldades.” (C)

“Na generalidade, acho que todos tentam ajudar os alunos, uns mais do que outros, mas tentam. Os professores são simpáticos e há uma boa relação.” (L)

“Acho que tenho uma relação boa, os professores tentam ajudar-me nas dificuldades que eu tenho. Claro que há alguns que incentivam mais, outros dizem para tentar as vezes que for preciso para conseguir fazer. “ (G)

“Acho que tentam apoiar-nos ao máximo naquilo em que nós temos mais dificuldades.” (I)

“Em geral, os professores tentam sempre que os seus alunos cheguem aos seus objetivos: ter um 5.” (B)

“Há aqueles professores que se preocupam mesmo connosco e tentam ajudar-nos a alcançar o nível a seguir ou a manter o nível em que já estamos.” (J)

“Às vezes, há professores que são um bocado maus connosco porque sabem que temos capacidades para fazer melhor.” (N)

Apresentaram alguns casos menos positivos:

“Há aquele tipo de professor que chega mal disposto por causa das outras turmas e descarrega em nós.” (J)

“Embora alguns sejam um bocadinho forretas a dar notas... (...) nos exercícios, explicam uma vez e pensam que nós conseguimos fazer tudo certo logo à primeira, e esquecem-se que há pessoas com mais dificuldades.” (B)

“Já aconteceu os professores terem um dia mau, e chegam à sala, mesmo furiosos, e nós acabamos por não perceber muito bem por que é que ele teve aquela atitude. É importante pormo-nos no lugar do professor e entender que, às vezes, ele tem os seus motivos para estar assim.” (I)

“Há outros que só estão lá para apontar o dedo e não ajudam tanto” (C)

No entanto, a turma concordou relativamente à boa relação estabelecida entre todos e à existência de um bom ambiente:

“Eu tenho uma boa relação com esta turma, damo-nos todos bem, às vezes há alguns conflitos mas depois passa.” (A)

“Às vezes, há aquelas pessoas com quem nos damos menos bem, e as confusões já vêm de anos anteriores e influenciaram este ano, mas conversamos mais ou menos com toda a gente e tentamos dar-nos bem” (J)

“Acho que a relação da turma em geral é boa. Eu sou uma pessoa que me dou e falo com toda a gente.” (D)

“Eu acho que me dou bem com todos os alunos da turma, não tenho conflitos com ninguém. Nos anos anteriores houve muitos problemas, mas conseguimos resolver.” (G)

“A minha relação com a turma é muito boa, nunca me cheguei a chatear com ninguém e não arranjo conflitos. O ambiente é muito bom.” (C)

“A relação com a turma é boa. Há problemas, mas isso é normal. Nós não somos obrigadas a ser todas melhores amigas, mas deve haver respeito.” (I)

“Eu dou-me bem com toda a gente. Nós arranjam os problemas mas também os conseguimos resolver, de uma forma organizada. A turma em geral é muito boa. Quando estamos tristes apoiamo-nos.” (B)

Revelaram uma maior proximidade com alguns alunos, o que é comum e esperado em qualquer grupo de jovens adolescentes:

“Com as meninas novas não tinha um relacionamento muito próximo, mas tento dar-me bem com todas.” (M)

“Eu conheço bem os colegas, às vezes mais do que gostaria, mas, por outro lado, é importante, porque assim sei no que posso ou não confia e ajuda-me a lidar com certas situações.” (I)

“Acho que já nos damos bem como turma. No início do ano foi difícil adaptarmo-nos, mas agora somos uma turma unida.” (N)

“Conheço melhor as alunas antigas.” (B)

“Conheço melhor algumas pessoas do que outras, mas acho que é bom andarmos com todos os colegas.” (G)

“Apesar de tudo, eu conheço melhor as alunas antigas, mas eu dou-me melhor com duas das novas.” (M)

De uma forma consensual, os alunos acreditavam que se davam facilmente a conhecer aos outros, mostrando interesse em fazê-lo, apesar de alguns receios iniciais:

“Para mim, é um bocadinho difícil porque sou muito tímida, mas depois de passar algum tempo com as pessoas, sou uma pessoa aberta.” (E)

“Sim, porque sou uma pessoa aberta e gosto de falar dos meus gostos, porque posso partilhar opiniões com pessoas com os gostos iguais aos meus.”(D)

“Eu gosto muito de fazer amigos novos.” (M)

“Eu dou-me a conhecer às pessoas, apesar de inicialmente ser tímida.” (C)

Referiram alguns dos exercícios como facilitadores dessa proximidade que foi sendo criada:

“Sim porque nós aos sabermos os sonhos ou os medos de uma pessoa, por exemplo, passamos a conhecer o que essa pessoa gostaria ou não de fazer na sua vida.” (N)

“Muitos exercícios me ajudaram a mostrar o que eu sou, aquilo que eu queria ser quando fosse grande, os sonhos que eu tenho. Também me ajudou a conhecer os outros.” (G)

“Acho que não foi bom porque todos temos maneiras de pensar diferentes e, se calhar, não entendi muito bem o que as pessoas queriam dizer nos exercícios e acabamos por interpretar erradamente os outros.” (I)

A boa relação defendida por todos e a proximidade que foi crescendo ao longo do ano estão patentes nas seguintes afirmações:

“Nunca vi ninguém nesta turma a andar sozinho, não há problemas desse género.” (D)

“No ano passado, notei que algumas pessoas eram excluídas, até eu, e acabava por não ser escolhida para os trabalhos. Mas, este ano, isso já não aconteceu. (L)

No entanto, os participantes referiram algumas situações de exclusão e discriminação de alguns alunos:

“Acho que o único elemento rapaz, no meio de treze raparigas, estando nós mais habituadas a estar e a trabalhar juntas, torna-se mais estranho e diferente.” (L)

“Eu acho que o põem de parte pelo problema que ele tem e não só por ser rapaz. E eu acho que ele até apanha os exercícios mais facilmente do que outras pessoas aqui.”(C)

“Ele tem aquela doença e eu costumo vê-lo lá na escola no apoio. E eu vejo-o sempre com pessoas, ele não é nada solitário nem anda sozinho. Claro que se o deixassem sozinho por ele ter aquela doença ou não saber fazer alguma coisa bem, eu não acho correto. Ele até consegue fazer coisas que nós não conseguimos e faz coisas muito fixes.” (G)

“Eu acho que é interessante a maneira como ele gosta de dançar, e lá por ele ir sempre buscar o mesmo tema, não quer dizer que não seja especial. Ele faz umas coisas que eu não consigo, e tem muitas ideias, e isso é muito fixe mesmo.” (I)

“Eu acho que algumas pessoas metem as pessoas de parte, ou porque são gordas, ou porque são magras, e há pessoas que pensam assim. Nenhuma pessoa é igual, mas nesta turma, acho que não há este tipo de situações.” (O)

“Não é só o nosso colega que é excluído. Em certos trabalhos, há pessoas que são excluídas e outras que são mais escolhidas, de acordo com as suas capacidades (elasticidade, criatividade, etc.)” (M)

A existência de elementos da turma com características de liderança foi discutida entre todos, levando a problemática para outras questões, tais como a forma como foi sendo realizada a seleção dos alunos para os trabalhos de grupo:

“Eu, às vezes, nos trabalhos, sou um bocadinho líder e individualista.” (M)

“Eu, nos grupos, também sou líder. Às vezes, até sou só eu a dar sugestões nos grupos.” (L)

“Eu não acho correto escolher-se consoante as capacidades dos colegas. Eu não sou posta de parte, estou é mais à vontade a trabalhar com as pessoas com quem me dou melhor.” (G)

“Eu, às vezes, também acho que escolhemos as pessoas por afinidade.” (E)

“Eu acho que há líderes como M: gosta muito de dar ideias e pensa logo no que vem a seguir. Às vezes, uma pessoa dá uma ideia e ela quer logo acrescentar alguma coisa, e para ela pode ficar bem e para a outra pessoa não. Quando algumas planeiam logo como se vai fazer, os outros acabam por desistir e não dizer aquilo que pensam.” (I)

“Eu prefiro quando é a professora a escolher os grupos, porque é mais justo”. (J)

“Eu gosto mais quando a organização dos grupos é feita pela professora, porque assim temos oportunidade de trabalhar com toda a gente” (C)

“Eu escolho logo com quem quero trabalhar, nunca me deixo escolher ou ficar para o fim”. (M)

Quando discutida a questão dos trabalhos individuais, em pares ou em grupo, as opiniões dos alunos foram consensuais pois quase todos referiram preferir trabalhar a pares porque

“Podemos partilhar ideias e fazer coisas diferentes daquilo que costumamos fazer quando somos só nós a criar.” (J)

“Normalmente quando os grupos são muito grandes, é demasiada gente a dar opinião e fica uma confusão; a pares é mais fácil.” (C)

Apesar disso, houve alunos cuja preferência foi o trabalho individual:

“Assim posso fazer exatamente o que eu quero, com as minhas próprias ideias, sem me preocupar se corre mal ou se os outros não gostam”. (I)

Como balanço final do trabalho desenvolvido ao longo do ano, propôs-se uma reflexão sobre os exercícios realizados, levando os participantes a revelarem e justificarem as suas preferências e a explicarem de que forma os ajudou ou contribuiu para o seu crescimento pessoal:

“Eu gostei dos exercícios em que tínhamos que falar sobre nós: o dos objetos; o dos medos e dos sonhos; o da ficha de identidade... ajudou-nos a conhecermo-nos melhor uns aos outros e a percebermos o que as pessoas achavam em relação a nós e às nossas opiniões. (N)

“Cada exercício que fizemos foi diferente e cada um ensinou-nos a ouvir e a perceber as pessoas.” (L)

“Os exercícios em que tínhamos que criar frases a pares e em grupo contribuíram para conhecer as capacidades das pessoas, principalmente o trabalho dos percursos em que nos juntámos com outra pessoa. Foi ótimo. Tivemos que arranjar soluções e chegar a acordos.” (I)

“O exercício em que tínhamos de adaptar a frase - de olhos fechados, sem usar as pernas, etc., - ajudou-me a perceber que todos podem dançar, independentemente das suas limitações.” (C)

“O exercício dos defeitos e qualidades: foi ótimo ver que todos conseguiam encontrar e dizer algo bom sobre os outros.” (O)

“O exercício dos olhos fechados, pelo espaço. Foi uma experiência muito diferente de tudo o que eu já tinha feito.” (E)

Considera-se que fatores como as boas capacidades comunicativa e de autoanálise dos elementos da turma contribuíram para que a participação dos alunos fosse bastante ativa e honesta. Os alunos mostraram-se empenhados e à vontade para expressar as suas opiniões, apesar destas nem sempre serem favoráveis a todos os elementos da turma. Houve uma boa receptividade por parte de todos os presentes para ouvir os restantes e para discutir ideias, mantendo sempre o respeito e a ordem. Apesar de solicitado o envolvimento de todos os alunos, a participação oral não foi homogénea, com destaque para alguns elementos que responderam ativamente a todas as questões, partilhando abertamente as suas opiniões, em

contraste com outros elementos que colaboraram apenas numa ou duas questões, sendo que nas outras apenas afirmaram concordar com o que havia sido dito.

6.3.2. Planificação, metodologias e estratégias utilizadas

Segundo Amabile (1989), podem adotar-se diferentes estratégias com o propósito de garantir um ambiente de aula favorável ao desenvolvimento dos alunos: fornecer *feedback* construtivo e significativo; envolver os alunos na avaliação do próprio trabalho, no trabalho dos outros e na aprendizagem através dos próprios erros e da observação; dar aos alunos possibilidade de escolha e de partilha; enfatizar a cooperação ao invés da competição; encorajar os alunos a partilhar os seus interesses, experiências e opiniões.

Neste sentido, durante todo o período de lecionação, procurou reforçar-se a valorização da diferença e da diversidade, tendo em conta que, sendo jovens adolescentes, sentiam a necessidade de identificar-se com os outros e de seguir modelos de imitação.

Com base na procura de um ambiente de respeito e cooperação, foi sempre uma preocupação a criação de um espaço para partilha de opiniões, reflexão sobre os trabalhos apresentados e discussão de ideias e perspetivas, encorajando a participação de todos.

Outra das estratégias utilizadas foi a utilização da rotatividade em trabalhos de pares e grupos, reforçando a ideia de que todos devem trabalhar com todos, independentemente das características individuais, das capacidades e limitações de cada um, e ainda das empatias já existentes. Chanlat (1993) defende o desenvolvimento das relações interpessoais através de processos de interação em situações de trabalho partilhado e atividades coletivas que exijam a existência de comunicação, cooperação, respeito e empatia. Neste sentido, procurou criar-se exercícios cooperativos que garantissem a interdependência dos alunos e o esforço destes para que todos conseguissem atingir os objetivos previstos.

Com efeito, durante a fase de lecionação, as estratégias utilizadas e os objetivos de cada sessão foram variados. Inicialmente, procurou-se, ao manter a temática dos Cinco Sentidos, possibilitar a exploração máxima do movimento expressivo e criativo dos alunos. A criação de movimento não codificado e que fosse proveniente apenas da exploração criativa foi revelado como uma dificuldade desde o início da prática de estágio. Neste sentido, foram usados diferentes estímulos ideacionais e auditivos pensados como possíveis impulsos à criação de movimento expressivo, espontâneo e individual.

A ideia dos percursos imaginados, desenhados e percorridos por cada aluno, explorada em exercícios implementados na fase de Participação Acompanhada, foi utilizada novamente como complemento a duetos criados pelos alunos, ainda com a temática do Paladar. Desta forma, os alunos criaram duetos com base em dois sabores à escolha e, após a definição e seleção dos movimentos e respetivas dinâmicas e intenções, adaptaram os duetos aos percursos já criados e desenhados em aulas anteriores. Em suma, os alunos foram conduzidos não só a explorarem e a pensarem no espaço de uma forma diferente daquela a que estavam predispostos, mas também a enriquecerem os seus trabalhos coreográficos e a procurarem ferramentas de manipulação do próprio movimento.

Outra das propostas de trabalho desenvolvida teve como base a exploração da acuidade auditiva dos alunos, como continuação do trabalho do Paladar realizado com a professora cooperante durante a primeira fase do processo. Para isso, foram realizados inúmeros exercícios com base em sons variados que estimulassem auditivamente diferentes movimentos. Em algumas das propostas, foram os alunos a criar os próprios sons como estímulo ao seu movimento ou dos colegas e foram criadas "orquestras" com sons diferentes e conseqüentemente diferentes movimentos, utilizando a sincronia e a oposição entre som e movimento. Foram ainda criados e explorados ritmos variados, desenvolvendo a perceção auditiva e a musicalidade dos alunos, bem como a transposição de um ritmo para várias partes do corpo. Facultaram-se textos aos alunos, com o propósito destes serem lidos em voz alta com diferentes ritmos e entoações, permitindo aos pares seguir o som através do movimento, consolidando a relação entre os dois. Os alunos inventaram histórias em tempo real, com o mesmo objetivo. Deste modo, foi possível trabalhar dinâmicas de tempo e simultaneamente criarem-se relações diretas entre os alunos.

Quadro 28: Planificação de um exercício realizado em aula (IV)

Temática: O som dá origem ao movimento		
Objetivos	Descrição	Materiais / Estímulos utilizados
<ul style="list-style-type: none"> - Usar o som como estímulo ao movimento. - Promover a expressividade da voz e do corpo. - Fomentar o trabalho em grupo. 	<p>Agrupados em pares, um dos alunos inventa uma história e vai contando ao colega enquanto este segue o ritmo e a intensidade do discurso, representando-o através do movimento.</p> <p>O exercício segue as mesmas diretrizes, mas em vez de os alunos inventarem uma história, leem textos escolhidos pela professora, entre os quais: uma receita, um relato de futebol, uma notícia, informações do trânsito, etc.</p> <p>Trocam de textos entre os grupos, e experimentam diferentes ritmos e acentuações nas diferentes palavras e frases.</p>	<p>Textos escolhidos pela professora</p>

Foram desenvolvidos vários exercícios com o propósito de levar os alunos a criarem e improvisarem usando diferentes sons. Além de explorarem diferentes ritmos com as várias partes do corpo, não só inventaram sons que acompanhavam o movimento criado, como criaram movimento utilizando o som como estímulo. Foram ainda formados quartetos nos quais todos os movimentos propostos foram acompanhados de um som inventado pelos alunos, utilizando não só a sincronia como a oposição entre som e movimento.

Quadro 29: Planificação de um exercício realizado em aula (V)

Temática: A orquestra		
Objetivos	Descrição	Materiais / Estímulos utilizados
<ul style="list-style-type: none"> - Usar o som como estímulo ao movimento. - Promover a expressividade da voz e do corpo. - Fomentar o trabalho em grupo. 	<p>Os alunos são divididos em dois grupos. Um dos grupos (1) forma um círculo ao redor da sala, e o outro grupo (2) ocupa o centro do círculo.</p> <p>Um de cada vez e ordenadamente, cada elemento do grupo 1 cria um som com o corpo ou a voz, formando uma orquestra entre todos.</p> <p>Os alunos do grupo 2 improvisam com base nos sons criados pelos restantes.</p>	<p>Sons criados pelos alunos</p>

A motivação dos alunos, nesta fase do processo, foi bastante positiva, conseguindo-se a sua participação ativa e empenhada em todas as tarefas. Apesar da constante exploração de movimento criativo e da insistência em garantir que os alunos desenvolvessem a sua criatividade e à vontade em improvisar perante a turma e em criar movimento próprio, foram sugeridas pequenas tarefas de criação coreográfica, levando os alunos a trabalharem e cooperarem uns com os outros, fomentando a partilha de ideias e a interajuda. O resultado dos trabalhos foi melhorando bastante ao longo das primeiras sessões, conseguindo-se uma maior criatividade e exploração variada na grande maioria dos alunos.

Outro dos focos presentes nesta fase do estágio foi perceber a dinâmica e funcionamento da turma, enquanto grupo, criando exercícios que reforçassem a sua coesão e a participação de todos. De forma a promover a participação e inclusão equilibrada de todos os alunos, foi fundamental conhecer as características individuais destes e o papel que assumem na turma. Neste sentido, iniciámos uma segunda fase das sessões que exigiu uma

maior partilha pessoal do aluno, bem como uma envolvimento maior da sua personalidade. Através de exercícios apoiados em temas referentes à personalidade e história individual dos alunos, garantiu-se uma partilha do que cada um é e um maior conhecimento de cada um em relação a si próprio e aos outros. Como forma de promover o respeito, a empatia e a compreensão entre os alunos, considerou-se fundamental, desde o início, que estes se conhecessem melhor. Desta forma, e tendo em conta o plano de estudos para este ano curricular, foram escolhidas diferentes temáticas pessoais como estímulo à exploração das componentes do movimento, tais como: quem sou eu, o meu corpo, as minhas qualidades, os meus medos, os meus sonhos, entre outras.

A partir de objetos pessoais trazidos por todos os alunos e que, posteriormente, foram partilhados entre todos, e após serem estudados individualmente no que diz respeito às suas características físicas (tamanho, forma, textura, cor), utilidade/função e sentimentos/ideias/emoções/histórias que aquele objeto lhes proporcionou, os alunos mostraram-se entusiasmados por partilharem os seus objetos e respetivas histórias, criando uma maior proximidade e cumplicidade entre todos. Nesta tarefa individual, foram criadas frases coreográficas e, mais tarde, após reflexão e avaliação conjunta dos trabalhos, foram formados duetos com base nos diferentes solos. Deste modo, os alunos tiveram que transmitir o seu movimento ao colega e cocriar uma frase conjunta que envolvesse e integrasse o trabalho individual de cada um. Foram partilhados objetos muito variados - sapatilhas de *ballet*, pincel, bola, moldura, chave, *tablet*, peluche, capa de telemóvel, álbum de fotografias, livro, entre outros – e as interpretações dos mesmos foram igualmente diversificadas. Desta exploração individual surgiram movimentos bruscos, violentos, leves, irregulares, flexíveis, retos, circulares e ações como esticar e encolher, suspender, deslizar e tocar no próprio corpo.

Quadro 30: Planificação de um exercício realizado em aula (VI)

Temática: O meu objeto		
Objetivos	Descrição	Materiais / Estímulos utilizados
<ul style="list-style-type: none"> - Promover diferentes estímulos à criação coreográfica. - Desenvolver ferramentas de composição. - Fomentar o trabalho autónomo. - Permitir um maior conhecimento e ligação com o outro através de algo que é importante para ele. 	<p>Previamente, é pedido a cada aluno que traga um objeto que represente ou relembre algo importante para si. Os alunos juntam os objetos todos, sem os identificarem e a cada objeto, assim como a cada aluno, é atribuído um papel com um número aleatório.</p> <p>Cada aluno preencheu uma tabela de observação e classificação do objeto que lhe foi atribuído, com os tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - características físicas: tamanho, forma, textura e cor; - utilidade / função - sentimentos / ideias / emoções / histórias transmitidas pelo objeto <p>Os alunos criam uma frase coreográfica com base na análise que fizeram do objeto e apresentam-na à turma.</p> <p>Após as apresentações, os alunos podem partilhar as razões que levaram à escolha do objeto que trouxeram para a aula ou contar alguma história pessoal relacionada com o mesmo.</p>	<p>Objetos trazidos pelos alunos</p> <p>Papel</p> <p>Caneta</p> <p>Tabela de classificação do objeto</p>

Optou-se também por trabalhar os defeitos e qualidades de cada um, levando os alunos a enfatizarem as características positivas dos colegas. Conduziu-se os alunos a

fazerem referência a partes do corpo que cada um gostava em si e nos outros, permitindo a exploração de diferentes áreas, superfícies e articulações, e utilizando as características psicológicas como estímulo à criação coreográfica. Nesta fase, os alunos revelaram-se confiantes e com uma boa autoestima, partilhando facilmente com os colegas as suas ideias e preferências.

Quadro 31: Planificação de um exercício realizado em aula (VII) (continua)

Temática: As minhas qualidades os meus defeitos		
Objetivos	Descrição	Materiais / Estímulos utilizados
<p>- partilha e reflexão sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> . o que há de bom em mim e nos outros? . o que os outros veem em mim? . o que os outros gostam em mim? . como é que eu sou? . no que posso melhorar? <p>- Criar estímulos à criação coreográfica.</p> <p>- Desenvolver ferramentas de composição.</p> <p>- Permitir o trabalho e discussão com colegas diferentes.</p>	<p>Dispostos num círculo, os alunos descrevem o colega do lado direito numa só palavra "A (nome) é (qualidade)".</p> <p>Todos representam através de movimento essa mesma qualidade.</p> <p>Com a mesma distribuição espacial, os alunos referem uma parte do corpo do colega que gostem. Todos exploram a movimentação dessa parte do corpo.</p> <p>Os alunos escrevem num papel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uma parte do seu corpo de que gostem; - uma parte do seu corpo de que não gostem; - duas qualidades suas; - dois defeitos seus. <p>Trocam de papéis entre si. Cada aluno tem que escolher uma parte do corpo e duas palavras presentes no papel e criar uma</p>	<p>Suporte musical</p> <p>Papéis e Canetas</p> <p>Sugestões e partilhas dos alunos</p>

Quadro 31: Planificação de um exercício realizado em aula (VII) (conclusão)

	<p>frase de movimento com base nas suas três escolhas.</p> <p>Após a criação individual das frases, juntam-se dois a dois e integram o trabalho dos dois elementos numa pequena composição coreográfica.</p>	
--	--	--

Os medos e os sonhos dos alunos também foram temas trabalhados em aula, de forma a permitir a discussão entre todos e um maior conhecimento e compreensão do outro. Em duas cartolinas foram registadas as partilhas de cada aluno referentes aos dois temas e criadas pequenas frases coreográficas em grupo com base nas mesmas. De entre as várias ideias que surgiram, constam medo de espíritos e da possibilidade de perder alguém próximo ou de todos os amigos se afastarem. Por outro lado, os sonhos da turma-alvo passam por ter superpoderes, ser feliz, viajar, ser fotógrafa ou bailarina profissional.

Quadro 32: Planificação de um exercício realizado em aula (VIII) (continua)

Temática: Os meus Sonhos e os meus Medos		
Objetivos	Descrição	Materiais / Estímulos utilizados
<p>- partilha e reflexão sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> . qual é o meu sonho? . quais são os sonhos dos outros? . tenho sonhos diferentes dos outros? . são sonhos atingíveis? . quais os meus medos? . quais os medos dos outros? . tenho medos diferentes dos outros? . como posso superá-los? 	<p>São apresentadas duas cartolinas vazias, apenas com os respetivos títulos no centro: "os meus sonhos" e "os meus medos".</p> <p>A cada aluno são distribuídos dois papéis em branco nos quais têm que escrever respetivamente um dos seus sonhos (como objetivo / desejo / propósito de vida) e um dos seus medos.</p>	<p>Suporte musical</p> <p>Cartolinas</p> <p>Papéis e Canetas</p> <p>Sugestões e partilhas dos alunos</p>

Quadro 32: Planificação de um exercício realizado em aula (VIII) (conclusão)

<ul style="list-style-type: none"> - Criar estímulos à criação coreográfica. - Fomentar a composição coreográfica em trio. - Permitir o trabalho e discussão com colegas diferentes. - Promover um conhecimento mais íntimo e uma maior compreensão do outro. 	<p>Todos os papéis são juntos e baralhados, distribuindo-se novamente um por cada aluno. Cada um lê, em voz alta, os dois papéis que lhe foram atribuídos e cola-os na cartolina adequada.</p> <p>Os alunos refletem e partilham sobre as diferentes ideias retiradas das cartolinas.</p> <p>Cada aluno escolhe um medo ou um sonho de todos os sugeridos e agrupa-se num trio. Cada grupo deve criar uma pequena sequência, comendo com material proveniente dos das três ideias escolhidas.</p> <p>Os alunos apresentam aos colegas o resultado final e debatem sobre os trabalhos apresentados e possíveis melhorias.</p>	
---	--	--

Outra das estratégias utilizadas para ir ao encontro dos objetivos propostos foi a implementação de exercícios que promovessem a confiança entre os alunos. De acordo com Blom e Chaplin (2000), os exercícios de confiança são fundamentais para estabelecer boas relações em grupos de trabalho recentemente formados. Os autores apresentam uma variedade de exercícios que promovem a confiança entre os alunos, com o objetivo de criar uma interação entre estes, com respostas ativas e recetivas. Nesse sentido, foram experimentados alguns exercícios a pares e em grupos que exigiram concentração, capacidade de escuta e confiança total entre os colegas. Apesar de nem todos resultarem em criação de material de movimento, os autores consideram que os exercícios de confiança são fundamentais "(...) for getting beginners oriented in their bodies, comfortable with others, and aware of the kineasthetic boundaries they can feel safe in" (p. 161), além de reforçarem as relações entre estes.

Quadro 33: Planificação de um exercício realizado em aula (IX) (continua)

Temática: Confiança		
Objetivos	Descrição	Materiais / Estímulos utilizados
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de atenção e concentração. - Fomentar a confiança entre os pares e a turma. - Promover a interdependência e a cooperação entre os alunos. - Estimular diferentes sentidos e a capacidade de escuta, sensibilidade tátil, compreensão do peso do corpo. 	<p>A balança: Em pares ou em trios, um dos alunos no meio deixa-se cair sobre o(s) outro(s), mantendo os pés assentes no chão.</p> <p>O círculo de confiança: Dispostos em círculo, ombro com ombro, cada aluno vai ao centro do círculo, e com os pés assentes no chão e o corpo na vertical, desequilibra-se nas várias direções, sendo suportado pelos colegas.</p> <p>The lift: O grupo levanta um dos alunos do chão e suporta-o pela sala toda, até voltarem a pousá-lo no chão.</p> <p>Costas com costas: Encostando apenas as costas ao colega, o aluno pode sentir a respiração do outro, contar-lhe algo, caminhar pela sala e suportar o outro.</p> <p>Trabalho de pesos: A pares e mantendo-se com os pés juntos e as mãos dadas, os alunos devem desequilibrar-se para trás de forma a criar um equilíbrio de pesos entre os dois corpos, no qual ambos estão suportados</p>	

Quadro 33: Planificação de um exercício realizado em aula (IX) (conclusão)

	<p>pelo peso do outro, criando uma interdependência.</p> <p>Olhos fechados: Cada um percorre o espaço e explora movimento com os olhos fechados. Tenta encontrar algum colega e sentam-se frente a frente. Podem tocar na cara e no corpo do outro e iniciar uma exploração de movimento em conjunto.</p> <p>O guia: Um aluno de olhos fechados é guiado por outro de olhos abertos que, apenas com uma mão nas costas, conduz o colega nas diferentes direções e com velocidades diferentes. Trocam de papéis e devem repetir o exercício com o mesmo par diversas vezes de forma a perceber se há uma melhoria e aumento da escuta e da consciência do outro.</p> <p>O guia (sem toque): Repete-se o exercício anterior, mas o aluno deixa de orientar o colega através do toque e este apenas pode escutar a respiração e passos do colega, tentando situá-lo através da audição.</p> <p>Corridas: Um dos alunos deve correr, de olhos fechados, até ao colega que se encontra no outro lado da sala. Só deve parar quando for agarrado, não podendo travar ou diminuir a velocidade até lá.</p>	
--	---	--

No seguimento das temáticas escolhidas, foi construído e desenvolvido na aula um exercício de autoanálise e apresentação, cuja aplicação prática resultou num maior conhecimento entre todos os alunos. Estes mostraram-se curiosos sobre as respostas dos colegas e criaram empatias aquando da descoberta de interesses em comum, além de revelarem uma grande satisfação em partilharem as suas escolhas.

Quadro 34: Planificação de um exercício realizado em aula (X) (continua)

Temática: Ficha de identidade		
Objetivos	Descrição	Materiais / Estímulos utilizados
<ul style="list-style-type: none"> - Promover diferentes estímulos à criação coreográfica. - Desenvolver ferramentas de composição. - Fomentar o trabalho autónomo. - Permitir um maior conhecimento do outro, criando afinidades através de interesses ou características comuns entre os elementos da turma. 	<p>Cada aluno regista num papel os vários tópicos que constituem a sua ficha de identidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - eu (quem e como sou?) - família (como e quantos são?) - casa (como é?) - animal (qual e como é?) - filme (como é e o que me transmite?) - livro (como é e o que me transmite?) - comida (qual é e como é?) - ídolo (como é e porque o admiro?) - cor (qual é e o que me transmite?) <p>Individualmente, preenchem a tabela respondendo aos vários tópicos.</p> <p>Em conjunto e ordenadamente, partilham as respostas, dando-se a conhecer uns aos outros.</p> <p>Individualmente, criam uma frase de movimento com nove movimentos, um referente a cada tópico.</p>	<p>Papel</p> <p>Caneta</p> <p>Ficha de identidade preenchida pelos alunos</p>

Quadro 34: Planificação de um exercício realizado em aula (X) (conclusão)

	Apresentam os solos à turma, individualmente e em grupos, de forma a, partilharem o espaço disponível.	
--	--	--

Com o propósito de conduzir os alunos a uma reflexão sobre as dificuldades e limitações de outras pessoas, promovendo um maior respeito e compreensão do outro, foi implementado um exercício intitulado “Adaptações”.

Quadro 35: Planificação de um exercício realizado em aula (XI)

Temática: Adaptações		
Objetivos	Descrição	Materiais / Estímulos utilizados
<ul style="list-style-type: none"> - Promover o trabalho em grupo. - Çevar os alunos a refletir sobre possíveis dificuldades e limitações de outras pessoas. - Fomentar a procura de soluções e a capacidade de resolução de problemas e de adaptação a diferentes situações. - Criar ferramentas de composição coreográfica e manipulação de frase de movimento. 	<p>É transmitida e ensinada uma frase de movimento aos alunos, e todos a aprendem e reproduzem.</p> <p>Os alunos são divididos pela professora em quatro grupos, e a cada grupo é atribuída uma regra, fazendo com que estes tenham que adaptar ou alterar a frase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dançar toda a frase de olhos fechados, mas mantendo o ritmo original e conseguindo a sincronia entre todos; - não utilizar as pernas; - não utilizar os braços; - mudar dinâmicas e direções da frase; <p>Os alunos apresentam os resultados à turma e discutem as diferentes hipóteses possíveis.</p>	<p>Frase de movimento criada pela professora</p> <p>Regras implementadas a cada grupo</p>

Como foi referido no quadro anterior, o exercício culminou com uma reflexão sobre os desafios propostos aos alunos e as possíveis hipóteses de adaptações. Os alunos consideraram que as contagens eram essenciais aquando da impossibilidade de utilizarem a visão e tentaram perceber “(...) como nos podemos sentir umas às outras de olhos fechados”, reconhecendo que “há pessoas cegas que dançam”. Associaram a ideia de dançar sem utilizar as pernas às pessoas paraplégicas, propondo soluções diversificadas, não só em pé como sentadas e de joelhos.

Os alunos reconheceram ainda alguma dificuldade em alterar as direções e dinâmicas da frase, uma vez que se confundiam e baralhavam constantemente. Quando sugerida a não utilização dos braços, estes afirmaram ser “possível dançar sem braços”, através de “adaptações” e com o contributo de uma “(...) boa organização e muitas sugestões de todos”.

Com foco nas interações entre os alunos, procurou explorar-se, em algumas das sessões, diversas formas de relação entre os seus corpos, com base nas componentes de movimento definidas por Laban. Foram experimentadas a sensação do toque, sob as mais variadas formas e intenções e o rodear o outro na sua totalidade ou em partes do corpo isoladas. Explorou-se a ideia de aproximar e afastar, primeiro através de locomoções básicas, levando os alunos a focarem-se no olhar e na intenção com que o faziam e posteriormente introduzindo movimento e dinâmicas variadas. Resultado do trabalho de confiança e partilha de pesos, os alunos puderam descobrir diferentes formas individualizadas de carregar e suportar os colegas, criando pequenas sequências nas quais se deslocavam pela sala, a pares, através de transferências de peso e diferentes formas de sustentar, carregar e suportar o peso do colega.

No seguimento do trabalho de toque, peso e contacto entre os corpos, foi criado um exercício dividido pelos quatro cantos da sala, destacando premissas diferentes para cada zona da sala. Divididos em quatro grupos, cada grupo ocupou um dos cantos, realizando o exercício que estava estabelecido para esse mesmo espaço:

- **Massagens** - experimentação de diferentes tipos de toque no corpo do outro, variando a parte do corpo que exercia o toque sobre o outro, bem como a força, a precisão, a intensidade e a velocidade;

- **Exploração de olhos fechados** - exploração de movimento criativo com os olhos fechados, procurando os outros corpos no espaço e dançando com eles;

- **Peso do corpo** - relaxamento do corpo, na vertical, deixando-o cair sobre o corpo dos colegas que estão à volta;

- **Deslocar o outro pelo chão** - descoberta de várias formas de arrastar o corpo do outro pelo chão, garantindo o relaxamento total do corpo do colega.

Na última sessão realizada com os alunos, foi-lhes dada a possibilidade de escolherem algum exercício e a sugestão dos alunos foi consensual: a divisão dos alunos em dois grandes grupos e uma pequena criação coreográfica, que seria depois apresentada ao outro grupo. Apesar do exercício proposto ser um exercício básico e comum, a sua aplicação prática permitiu uma reflexão alargada sobre o trabalho em grupo, da qual os alunos retiraram algumas conclusões:

Quadro 36: Reflexão, feita pelos alunos, sobre um exercício implementado em aula (continua)

	Grupo 1	Grupo 2
Problemas encontrados	<ul style="list-style-type: none"> - Discordância e teimosia de alguns elementos 	<ul style="list-style-type: none"> - Indefinição de alguns movimentos - Desorientação no início do processo - Impossibilidade de dar resposta a todas as ideias propostas - Desperdício de tempo com uma exploração inicial - Pouca escuta dos outros
Fatores positivos	<ul style="list-style-type: none"> - Boa coordenação do grupo - Boa ligação entre todos e respeito pelas dificuldades dos outros - Substituição das pessoas que estão à frente - Existência de boas ideias - Boa resolução de problemas - Participação equilibrada de todos - Adaptação dos movimentos a todos - Humildade e união - Liderança partilhada 	<ul style="list-style-type: none"> - Boa capacidade de resolução de problemas - Qualidade das ideias propostas - Resultado final positivo - Participação equilibrada - Cooperação aquando de dificuldades - Adaptação dos movimentos a todos

Quadro 36: Reflexão, feita pelos alunos, sobre um exercício implementado em aula (conclusão)

Componentes de movimento utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmicas de tempo - Partes do corpo - Níveis - Espaço variado 	<ul style="list-style-type: none"> - Afastar e aproximar - Saltos - Níveis - Abrir e fechar - Movimentos grandes e pequenos
--	---	--

6.4. Colaboração em Atividades Pedagógicas

Com vista à concretização prática das horas de estágio destinadas a Apoio em Atividades Pedagógicas da instituição de acolhimento, considerou-se pertinente que estas se destinassem às atividades que constam no Plano Anual de Atividades, elaborado pela Direção e divulgado no seu *website*, onde constam:

- Espetáculos de final de ano,
- Ateliês de férias,
- *Workshops*,
- Apresentações informais,
- Assistência a espetáculos,
- Visitas de estudo,
- Aulas abertas.

A EDLP prevê que as atividades de complemento pedagógico possam proporcionar aos alunos um enriquecimento das atividades letivas e um maior contacto com o meio artístico e cultural, sendo possível, durante o ano letivo, a realização de diferentes projetos/atividades: visitas a companhias de Dança, teatros municipais, escolas de artes e instituições culturais; intercâmbios com alunos de cursos básicos de dança de outras escolas; assistência a ensaios e espetáculos de dança; participação em aulas e *workshops* de artistas e professores convidados (parcerias com o Teatro Viriato).

Com base nas necessidades da turma e da escola, a participação foi concretizada com base em convites da escola cooperante:

- na assistência e ensaios de uma apresentação da escola, no âmbito da *performance* Welcome to My Place, como celebração do Dia Mundial da Dança, nos dias 28 e 29 de abril;

- no apoio e orientação das audições ao Curso Artístico Especializado para o ano letivo 2016/2017, que decorreram nos dias 21 de maio e 18 de junho.
- na participação, como júri, do concurso ESEN Tem Talento, em representação da EDLP, no dia 3 de junho.

6.4.1. Celebração do Dia Mundial da Dança

No âmbito das celebrações do Dia Mundial da Dança, a 29 de abril, a escola cooperante optou por oferecer às famílias e aos amigos dos alunos uma visita dançada pela própria escola, intitulada de "*Welcome to my place*". O projeto previa a existência de dois percursos, um após o outro - o percurso da Dança e o percurso da Música - com trabalhos resultantes das respetivas disciplinas. Teve como base a divisão do público em vários grupos, compostos por um número de elementos fixo, seguindo um guia responsável por cada grupo, percorreram os espaços da escola (estúdios, receção, balneários e escritórios, passando pelas escadas e corredores) como se verifica no quadro do Anexo D. Em cada divisão, encontraram um aluno, um grupo ou uma turma (dependendo dos espaços) que apresentou uma pequena composição coreográfica, da sua responsabilidade ou criada por algum dos professores. No entanto, cada elemento que participou apresentou apenas material proveniente de um trabalho/disciplina, isto é, ao apresentar um produto resultante da disciplina de Técnica de Dança Contemporânea ou Práticas Complementares, já não podia apresentar outro de Técnica de Dança Clássica ou de qualquer outra disciplina. Apesar disso, cada apresentação foi repetida várias vezes (o número de grupos existentes) possibilitando que cada grupo pudesse assistir a todas as apresentações existentes. Tendo em conta que a escola possuía turmas do 5º ao 11º ano e que as turmas do 10º e 11º apresentaram trabalhos em pequenos grupos, decidiu-se pela realização de duas visitas. Deste modo, existiu uma apresentação de manhã, na qual participaram as turmas de 5º, 6º e 8º anos, e uma apresentação à noite, com a participação das turmas do 7º, 9º, e 10º/11º anos (dado o número diminuto de alunos, uma só turma englobava os alunos destes níveis do ensino secundário).

Neste sentido, em concordância com a professora cooperante e a direção da escola, foi decidido que a turma do 7º A apresentaria uma pequena composição da disciplina de Expressão Criativa. Este trabalho final teve por base todos os trabalhos desenvolvidos e criados pelos alunos em aula e, como objetivo primordial, mostrar ao público o que foi trabalhado durante o ano nesta disciplina. Devido ao tempo máximo de quatro minutos disponibilizado para cada apresentação, a compilação dos trabalhos dos alunos teve de ser

bastante sintética. Com um espaço de tempo tão restrito, muitos dos trabalhos não puderam ser utilizados na apresentação, não lhes tirando o devido mérito.

Em suma, a coreografia final partiu dos seguintes exercícios que tinham sido realizados pelos alunos nas aulas:

- os solos dos objetos (que, após serem comprimidos e reduzidos a um tempo mínimo, conseguiram ser todos integrados);
- os duetos das qualidades e defeitos (que, tal como os solos dos objetos, foram todos incluídos);
- a exploração improvisada dos diversos sabores (por todos os alunos);
- dois duetos dos sabores e seus adjetivos;
- dois trios dos sonhos e dos medos (um dos quais transformado e adaptado para ser feito simultaneamente por todos os alunos).

O restante material coreográfico foi criado pela professora estagiária e pela titular da disciplina, em cooperação com os alunos da turma. No resultado final, constam alguns duetos e trios, além de diversos momentos de grupo que contam com a participação de todos os alunos, à exceção de dois alunos que não puderam participar na *performance* por questões de saúde.

No Apêndice C, é apresentada uma esquematização das diversas secções nas quais foi dividido o trabalho final, com referência à duração de cada uma e disposição dos alunos no espaço. À exceção do primeiro momento da criação, que foi apresentado em silêncio, toda a coreografia foi construída com o mesmo suporte musical - René Aubry – Sept Guitares - editada para ter a duração de 4'20". Para uma maior compreensão do trabalho realizado, houve a preocupação de fazer registos audiovisuais de diferentes momentos do processo, dos quais foi feita uma pequena síntese que surge apenas a este trabalho.

O resultado da apresentação pública foi bastante positivo, no sentido em que se verificou um grande empenho por parte de toda a turma envolvida. Os alunos mantiveram-se concentrados, apoiando-se mutuamente em todas as dificuldades e imprevistos e revelando uma boa união entre todos. Tendo em consideração que todo o movimento presente foi criado pelos alunos, estes sentiram-se orgulhosos e satisfeitos por terem tido um papel ativo na criação da coreografia.

7. CONCLUSÃO

Finalizada a apresentação do trabalho realizado no presente estágio, far-se-á uma avaliação global das práticas pedagógicas efetivadas e dos resultados obtidos, tendo em consideração a temática escolhida e uma breve análise do processo de desenvolvimento do estágio, nas suas distintas modalidades, acompanhada de reflexões conclusivas em relação ao mesmo.

Considera-se que os objetivos propostos foram concretizados, na medida em que foi possível a verificação de uma melhoria ao nível da criatividade e expressão dos alunos, através do desenvolvimento das suas relações interpessoais em contexto de aula. Os trabalhos apresentados e criados em aula refletiram um progresso visível, tendo em conta a espontaneidade e variedade dos movimentos expressivo-criativos explorados pela turma-alvo.

O contacto direto estabelecido com a prática pedagógica, no âmbito do ensino especializado e artístico em Dança, permitiu um conhecimento mais vasto dos diversos métodos e abordagens inerentes ao ensino da Expressão Criativa, nomeadamente na EDLP. Foi possível uma maior compreensão da forma como é organizada esta disciplina e a importância que é dada à mesma no contexto vocacional.

Desde o início, foi evidenciada uma grande disponibilidade, interesse e capacidade de adaptação por parte da EDLP em relação à proposta inicial do estágio. Não só a professora cooperante, mas também os membros da Direção Artística e Pedagógica e o secretariado demonstraram uma efetiva colaboração, orientação e respeito pelo trabalho realizado, disponibilizando as condições necessárias ao desenvolvimento da prática do estágio e permitindo o envolvimento da estagiária em diversas atividades da escola. O apoio constante permitiu uma integração plena nas modalidades distintas do estágio, possibilitando uma relação de partilha não só de informações sobre a turma, como também de estratégias e soluções inerentes à prática pedagógica. Neste sentido, considera-se que foi permitida, por parte da escola cooperante, uma grande autonomia pedagógica durante todo o ano letivo, apesar da orientação e apoio disponibilizados permanentemente em relação a questões tanto metodológicas como relacionais com o público-alvo.

A proximidade com a turma, através não só das práticas de observação e lecionação realizadas nas diferentes modalidades, mas também das informações disponibilizadas pela professora cooperante, facultou a identificação de situações tanto positivas como

problemáticas em relação à temática em causa, contribuindo para a determinação e adaptação de estratégias que fossem ao encontro dos objetivos estabelecidos inicialmente.

A turma cooperante demonstrou um grande interesse e disponibilidade, durante todo o processo, colaborando ativamente nos diferentes exercícios propostos e revelando uma motivação extra por participarem no presente estudo. Ao longo do ano letivo, foi possível sentir-se uma crescente proximidade entre a professora estagiária e os alunos, permitindo uma relação de partilha e comunicação entre todos.

Através do processo de observação e registo constantes ao longo das diferentes fases do processo, foi conseguida uma prática de lecionação coerente e progressiva. A planificação das aulas durante as duas fases de lecionação (partilhada e autónoma) foi acompanhada de registos escritos, permitindo uma reflexão e avaliação dos diversos processos criativos e das respostas dos alunos às propostas de trabalho, contribuindo para a adoção e adaptação de estratégias diferentes aquando de problemas encontrados. Foram anotados comentários e comportamentos dos alunos, quando relacionados com as relações interpessoais e as capacidades criativas e expressivas dos mesmos. Este registo foi feito não só no diário de bordo, como também nas grelhas de observação, utilizadas nas duas primeiras fases do processo. No que diz respeito ao tipo de exercícios e à metodologia utilizada, considera-se que as propostas foram bastante variadas, indo ao encontro do que está estabelecido para a disciplina - utilização da voz/som, de textos e de imagens; improvisações com estímulos diversos; contato e relações entre os corpos; exploração de gestos e de movimentos espontâneos, etc. - fomentando a criatividade e a possibilidade de diferentes linguagens.

Dentro dos processos criativos, foram procurados diferentes estímulos à exploração e improvisação, momentos de criação autónoma e em grupo, transmissão de movimento entre colegas e aprendizagem e manipulação de movimento criado por outro ou pela professora, entre diversas formas de composição coreográfica, como a utilização de desenhos espaciais individuais. Houve um esforço progressivo, por parte dos alunos, em explorarem, nas improvisações e frases de movimento criadas, novos elementos de comunicação e expressão, bem como novas formas de utilização do espaço, das dinâmicas e da intenção do próprio movimento.

A partir do processo de exploração e criação coreográfica em grupo, verificou-se uma melhoria a nível de cooperação entre os elementos da turma, bem como um aumento da confiança, não só em si próprios como nos colegas. A proximidade entre os alunos tornou-se mais evidente, apesar da consciência de que o próprio decorrer do ano letivo, por si só, potencializou esse aumento de intimidade. Foram observadas alterações positivas nas

relações interpessoais, evidenciadas nos momentos de criação e apresentação dos trabalhos. Denotou-se uma maior preocupação em integrar e ajudar os elementos com mais dificuldades, levando não só à procura de ajuda da professora, mas também, e positivamente, à criação autónoma de estratégias para solucionar essas mesmas dificuldades. Com efeito, os alunos foram demonstrando uma maior sensibilidade em adaptar as propostas de movimento aos colegas com mais dificuldades e em organizarem-se em grupos heterogéneos de modo a não prejudicar ninguém. A capacidade expressiva dos alunos aumentou consideravelmente, refletindo-se nos trabalhos apresentados e nas improvisações desenvolvidas durante as aulas. Houve uma diminuição da criação de movimentos codificados e aprendidos nas aulas de técnica, substituídos por movimentos criativos e espontâneos. Este progresso contribuiu para potenciar o desenvolvimento individual de cada aluno, não só a nível técnico e artístico, mas também a nível pessoal, facilitando a exposição e partilha das preocupações e limitações de cada um. Foi sempre impulsionada a reflexão crítica e analítica dos trabalhos apresentados, levando os alunos a analisarem não só o resultado final, mas também a partilharem pontos positivos e negativos dos diferentes processos de trabalho. A heterogeneidade na participação oral dos alunos foi-se tornando menos evidente, observando-se uma vontade maior em colaborar ativamente nas reflexões em grupo.

Em relação à necessidade de se desenvolver nos alunos a capacidade de criar algo único e individual, conclui-se que a disciplina de Expressão Criativa é aquela que mais facilmente permite essa possibilidade, promovendo um sentido estético e analítico de carácter experimental, onde o processo deve ter uma relevância maior do que o resultado final. Durante todo o período de lecionação, foi dada ênfase à abordagem das componentes estruturais do movimento. No entanto, tendo em conta que a formação dos alunos da turma era bastante variada e metade dos elementos estava a frequentar o curso pela primeira vez, o nível de conhecimentos e compreensão da matéria era bastante heterogéneo e, de uma forma geral, baixo. Deste modo, e tendo em consideração a pouca capacidade de aplicação e manipulação das componentes de movimento e conseqüente análise crítica, propõe-se uma reflexão acerca da estruturação da disciplina de Expressão Criativa e, principalmente, em relação à relevância que lhe é dada nos Planos Curriculares das diferentes escolas. À semelhança das restantes escolas do ensino vocacional, na EDLP, o número de horas disponibilizado para o ensino da Expressão Criativa é muito inferior ao número de horas de prática das técnicas de Dança. Esta disciplina surge, geralmente, como uma opção das escolas, ao invés de ter um carácter obrigatório, levando a que, dada a autonomia pedagógica e organizativa das escolas, esta seja substituída por Danças Tradicionais, *Hip Hop* e/ou Teatro, no caso específico da escola cooperante.

No caso da turma-alvo, a disciplina não só não estava inserida no seu Plano de Estudos para o 7º ano, como não havia sido lecionada nos anos anteriores referentes ao 2º ciclo do Curso Básico. Por consequência, no início do ano letivo, quando solicitados a explorarem e a criarem movimento individual, os alunos apresentavam maioritariamente movimentos aprendidos nas aulas de técnica. Neste sentido, e apesar do trabalho desenvolvido durante o estágio ter sido favorável ao desenvolvimento criativo da turma, reconhece-se que a carga horária da disciplina é insuficiente para um aprofundamento do desenvolvimento criativo e expressivo dos alunos.

Apesar do presente estágio poder ser entendido como uma conclusão da formação académica de um professor e de ter permitido um aperfeiçoamento profissional e pessoal da estagiária, espera-se que este represente apenas o início de um percurso extenso de experiências e práticas pedagógicas igualmente desafiantes. Visto como um processo de maturação não só profissional como também pessoal, considera-se terem sido potenciadas as capacidades comunicativas e relacionais da estagiária, fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto professora, o papel passou não só pela garantia de um clima favorável à aprendizagem dos alunos e pelo estabelecimento de relações saudáveis e positivas entre professora e alunos, como ainda pela criação e exposição de exercícios variados e gestão, manipulação e avaliação de todo o material criado e explorado pelos alunos.

Tendo em consideração que os processos de ensino-aprendizagem são variados e que, concretamente no âmbito da criação coreográfica, são constantemente renovados e adaptados, considera-se que as estratégias adotadas durante todo o processo de ensino foram favoráveis ao desenvolvimento integral de todos os envolvidos. É importante realçar que o ensino da dança deve ser constantemente analisado e que o espaço dado à sua reflexão e avaliação deve permitir a criação de diferentes métodos, indo ao encontro de diversas propostas criativas. Neste sentido, espera-se que o estágio realizado possa impulsionar o desenvolvimento de trabalhos futuros no âmbito da Expressão Criativa e do ensino da Dança na sua generalidade.

8. BIBLIOGRAFIA

- Akroyd, S., (2000). *Perspectives on... continuing good practice. A companion to leading dance in the community*. Ipswich: DanceEast.
- Alonso, L. H. (1998). *La mirada cualitativa en sociologia*. Madrid: Fundamentos.
- Amabile, T. A. (1989). *Growing up creative*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press.
- Aubry, R. (2001). *Sept Guitares. On Invités sur la terre*. Wagram Music.
- Berndt, T. J. (1982). *The features and effects of friendship in early adolescence*. Child Dev. 53.
- Blom, L.A. & Chaplin, L. T. (2000). *The moment of movement: Dance Improvisation*. Cecil Court, London: Dance Books.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- Branco, A. & Salomão, S. (2001). *Cooperação, competição e individualismo: pesquisa e contemporaneidade*. In *Temas em Psicologia SBP*, 9 (1).
- Branco, S. (2011). *A senhora dança? Estudo exploratório da influência da dança no suporte social e no bem-estar psicológico em adultos portugueses*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.
 - Bruhns, H.T. (1994). *Conversando sobre o corpo*. (5.ed). Campinas: Papyrus.
- Caetano, J. M. M. (2005). *Estilos de Liderança e relações interpessoais e intergrupais em contexto escolar - estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto aprendizagem*. 2.ªEdição. Lisboa: Universidade Aberta
- Chanlat, J.F. (1993). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo, Atlas. 21-45.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. 13, 355-379
- Corteville, M, (2009). *Dance your way to communication: Dance movement therapy to increase self-esteem, poor body image, and communication skills in high school females*. (Dissertação não publicada). New York: The College at Brockport: State University..
- Delors, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. 5ª Edição. Lisboa: Asa.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez.
- Divino, D. (2013). *A importância da dança criativa na força, em crianças do 1º ciclo*. Tese de Mestrado. Universidade Lusófona de Ciências e Tecnologias – FEFD, Lisboa.
- Esteves, C. (2013). *Os processos cognitivos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem no âmbito da disciplina de Técnica de Dança Clássica*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. 4.ª Edição. Porto: Porto Editora
- Ferreira, A.. (1999). *Dicionário Aurélio – século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferreira, A.L. (2011) *Psicologia e processos interativos nos espaços de periferia: a formação humana em questão*. Recife: Universitária UFPE.
- Ferreira, S. & Villela, W. (2011). Dança: contribuições para a auto-estima e auto-conceito de crianças e adolescentes. Disponível em *EFDeportes, Revista Digital*: <http://www.efdeportes.com/efd156/danca-contribuicoes-para-a-auto-estima.htm>
- Ferreira, V. (2005). *Dança escolar: um novo ritmo para a Educação Física*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. (2005). Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (21)1, p. 85-91.
- Fortin, M. F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lisboa, Lusodidacta.

- Fraile, L. (1998) *El trabajo en grupo: Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Frymier, A. B. & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49, 200-219
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Artes Médicas: Porto Alegre.
- Gardner, H. (1998). A multiplicity of intelligences. *Scientific American Presentes Intelligence*, 9, 18-23.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito por questionário: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- Graham, E. E., West, R., & Schaller, K. A. (1992). The association between the relational teaching approach and teacher job satisfaction. *Communication Reports*, 5, 11-22.
- Gray, J. (1998). *Dance instruction: Science applied to the art of movement*. Human Kinetics Books.
- Goh, S. C. & Fraser, B. J. (2000) Teacher Interpersonal Behavior and Elementary Students' Outcomes, *Journal of Research in Childhood Education*, 14:2, 216-231.
- Gough, M. (1999). *Knowing dance – A guide for creative teaching*. London: Dance Books, Cecil Court.
- International Association for Dance Medicine and Science (2000). The Challenge of the Adolescent Dancer. Consultado em maio, 2016, em <http://www.iadms.org/associations/2991/files/info/adolescent-dancer.pdf>.
- Kassing, G. & Jay, D. (2003). *Dance teaching and curriculum design: Comprehensive K-12 dance education*. United States of America: Human Kinetics.
- Laban, R. (1990). *Dança educativa moderna*. São Paulo: Icone.
- Lacerda, T. & Elsa Gonçalves (2009). *Educação estética, dança e desporto na escola*. Universidade do Porto, Porto.

- Lubart, T. (2007). O ambiente e sua influência sobre a criatividade. in *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 78-91.
- Lugar Presente. (2016). *Projeto Pedagógico*. Consultado em junho 10, 2016, em http://www.lugarpresente.com/uploads/8/5/9/0/8590778/projectopedagogico_convertido.pdf
- Lugar Presente. (2016). *Projeto Educativo*. Consultado em junho 10, 2016, em <http://www.lugarpresente.com/uploads/8/5/9/0/8590778/finalprojetoeducativo15-16.pdf>
- Lugar Presente. (2016). *Regulamento Interno*. Consultado em junho 10, 2016, em <http://www.lugarpresente.com/uploads/8/5/9/0/8590778/regulamentointerno15-16.pdf>
- Knapp, M. L. & Hall, J. A. (1999) *Comunicação não-verbal na interação humana*. São Paulo: JSN Editora.
- Kourkouta, L., Rarra, A., Mavroeidi, A. & Prodromidis, K. (2014). The contribution of dance on children's health. *Progress in Health Sciences*, 4 (1).
- Marques, A. S. (2012). Dança, Criatividade e Educação Artística: um cruzamento essencial e exequível. In *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2012 (2) (Revista anual com arbitragem científica).
- Marcelino, P. (2007). *Representações sociais e relações intergrupais*. ISPA, Lisboa.
- Mendonça, A. (2014). *Adaptações metodológicas e pedagógicas no ensino da Técnica de Dança Clássica – Estudo de caso com uma aluna com Síndrome de Down na Escola de Dança Ana Luísa Mendonça*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Dança –Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Moshman, D. (1999). *Adolescent Psychological Development*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Novaes, M. H. (1972). *Psicologia da criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, A., Feliciano, I., & Faúla, S. (2010). *Oficina de hiphop e relações interpessoais entre usuarios do programa fica vivo*. Governador Valadares: FHS – UNIVALE.
- Oliver, S. (2009). *Community-based creative dance for adolescents and their feelings of social wellbeing*. Tese de Doutoramento, Queen Margaret University.
- Osson, P. (1988). *A educação pela dança*. São Paulo: Summus.

- Pease, A., & Pease, B. (2005). *Desvendando os segredos da linguagem corporal*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Pipher, M. (1994). *Reviving Ophelia: Saving the Selves of Adolescent Girls*. Nova Iorque: Ballantine Books.
- Placco, V. (2002) *Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional*. Campinas: Papyrus, 2002.
- Ramos, E. & Sampaio, L. (2007). A comunicação numa improvisação dançante. *Revista Eletrônica Aboré*. 3ª edição. Amazonas: UEA.
- Rego, A. (2010) *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada*. Escola Superior de Educação – IPB, Bragança.
- Resende, H. & Soares, (1997). Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da Educação Física na escola: um estudo de caso. *Perspectivas em Educação Física escolar*. Consultado em abril 22, 2016, em <http://www.uff.br/gef/helder1.htm>
- Rocha, E. (2010). *Relações interpessoais: uma análise empresarial e social*. Consultado em junho 5, 2015, em <http://www.webartigos.com/articles/26749/1/relações-interpessoais>.
- Rodrigues, I. & Fernandes, C. (2010). Dance and spaces: multimodal metaphors for emotions, interpersonal relations and society. *4th ISGS conference: Gesture - Evolution, Brain, and Linguistic Structures*. Alemanha (s.e.)
- Santos, A. (2014). *O papel das crianças e do educador na gestão de conflitos interpessoais*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Santos, G. (2008). Dançoterapia integrativa na transformação das relações interpessoais. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 3(1), Évora.
- Santos, G. & Ferreira, A. (s.d.). *Processos interativos e relações interpessoais entre jovens universitários na pós-graduação*. Consultado em maio 31, 2015, em <http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-41.pdf>.

- Scott, M. (1996). Laban movement analysis and bartenieff fundamentals: In: Fitt, s. s. Dance kinesiology. New York: Schirmer books.
- Silva, P. C. & Alexandre, A.C.F. (2014). *Dança: imagem corporal e a descoberta de si mesmo*. Consultado em maio, 30, 2016, em <http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/download/133/179>
- Smith-Autard, J.M. (2002). *The art of dance in education*. (2nd ed.). London: A & C Black Publisher.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor - Edições de Ciências Sociais e Política e Contemporânea.
- Sousa, N. & Caramaschi, S. (2011). Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. *Motriz*, Rio Claro, 17 (4) 618-624.
- Tavares, M. (2001). A imagem corporal e a dança. *Revista Conexões*, nº6. Consultado em maio 27, 2015, em <http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/viewFile/142/120>
- Trindade, M.F. (2011). Inteligência emocional e resiliência: estudo exploratório junto de uma população universitária. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Vargas, L. *Escola em dança: movimento, expressão e arte*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- Verderi, I. (2000). *Dança na Escola Dança na Escola Dança na Escola Dança na Escola*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Sprint.
- Vicario, T., Henninger, E. & Chambliss, C. (2001). *The Correlates of Dance Education among Adolescent Girls*. Consultado em junho 3, 2015, em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457443.pdf>
- Vilhjalmsson, R. (1994) Effects of social support on self-assessed health in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 23. 437-452.

- Wilber, K. (2007) *Integral psychology, consciousness, spirit, psychology, therapy*. Boston: Shambala Publications.
- Williams, A. (2010). *African American Adolescents at risk: Their stories revealed through dance/movement therapy*. Chicago: Colombia College.

9. ANEXOS

ANEXO A

2. Identidade e Contexto

Identidade e Caracterização da Escola

A escola de dança Lugar Presente foi fundada em 2005 como parte do projeto de formação em dança da Companhia Paulo Ribeiro, uma companhia portuguesa de dança contemporânea, sediada desde 1998, no Teatro Viriato, em Viseu, desenvolvendo neste espaço a sua actividade de criação, produção e itinerância das obras do coreógrafo Paulo Ribeiro. O Lugar Presente é, na atualidade, uma prestigiada instituição de formação artística da cidade de Viseu, que oferece cursos e aulas regulares de dança e de teatro, sendo a única escola do distrito de Viseu que possui o ensino artístico especializado da dança. A atividade do Lugar Presente tem como um dos seus principais objetivos o funcionamento do ensino artístico especializado da dança no ensino básico e secundário, proporcionando uma formação de oito anos (entre o 5º ano, do ensino básico, e o 12º ano), com todas as condições pedagógicas (salas, equipamentos e corpo docente) que permitem aos alunos receber uma formação de qualidade, adequada a um futuro intérprete de dança. É um estabelecimento de ensino particular com a autorização definitiva de funcionamento nº 4 / EPC / Centro / 2014, por parte da Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares (DGEstE) do Centro, sendo a sua entidade titular a Companhia Paulo Ribeiro - Associação Cultural. A identidade desta escola tem como modelo a própria matriz artística desenvolvida pela Companhia Paulo Ribeiro, assegurando uma abordagem pedagógica que enfatiza uma formação eclética e multifacetada, típica das artes performativas e da dança na contemporaneidade.

O ensino artístico especializado da dança na nossa escola funciona em regime articulado com escolas do ensino regular, através do estabelecimento de protocolos educativos. Atualmente o Lugar Presente tem Protocolos com a Escola Básica Grão Vasco, para a leção do Curso Básico de Dança (no 2º ciclo), e com a Escola Secundária Emídio Navarro, no 3º ciclo do Curso Básico de Dança e na oferta do Curso Secundário de Dança. Pelos seus estatutos, a escola pode, também, ministrar Cursos Livres para crianças, jovens e adultos, que seguirão os mesmos princípios pedagógicos inerentes a todo o ensino do Lugar Presente. Durante o ano letivo 2015/16, a escola irá ter a oferta de Cursos Livres de dança, teatro, Yoga e Interpretação, para além de workshops e ateliers de férias, residências e apresentações informais para todos os tipos de públicos.

Contexto Geográfico e Comunitário

A escola de dança Lugar Presente fica situada na cidade de Viseu, na região centro de Portugal, uma cidade qualificada com índices de qualidade de vida muito elevados para o nosso país. O Lugar Presente situa-se num edifício ao lado do Teatro Viriato, no centro da cidade, uma zona urbana caracterizada pela existência de equipamentos públicos, e de comércio e serviços com qualidade e com boas condições de mobilidade. O edifício da Escola, de traça arquitetónica antiga, foi cedido pela autarquia de Viseu ao Lugar Presente, e reconstruído para albergar o ensino artístico especializado de dança. O Lugar Presente encontra-se a curta distância a pé da Escola Secundária Emídio Navarro (a escola parceira na oferta do ensino articulado ao nível do 3º ciclo e do ensino secundário) facilitando assim a articulação de horários dos alunos e das atividades letivas. A Escola Básica Grão Vasco (a outra escola da cidade com protocolo para o 2º ciclo, do curso básico de dança) também está localizada no centro de Viseu, a curta distância de carro ou de transportes rodoviários. Além das escolas parceiras, o Lugar Presente tem vindo a estabelecer relações pedagógicas com outras escolas e associações da cidade, nomeadamente com as escolas do 1º ciclo em seu redor, proporcionando regularmente atividades de dança e teatro aos seus alunos (aulas abertas, oficinas e visitas-guiadas). Efetuou igualmente protocolo de colaboração com uma clínica médica situada nas proximidades, no sentido de poder apoiar a comunidade escolar, na oferta de serviços clínicos especializados, nomeadamente no que diz respeito a serviços de fisioterapia, nutrição, acupuntura, etc. O Lugar Presente, pelos pressupostos da sua formação, protocolos e proximidade física, mantém ligações privilegiadas com o Teatro Viriato de Viseu, usufruindo da organização e oferta de inúmeras atividades artísticas e pedagógicas, assim como da possibilidade de utilização regular da sala de espetáculos para apresentação de trabalhos e comemorações, assim como dos estúdios de dança existentes. A colaboração estreita com o Teatro Viriato e a Companhia Paulo Ribeiro estimula a uma interação precoce dos alunos com o trabalho artístico profissional mais atual e de excelência _ a nível nacional e internacional _ quer através da assistência de espetáculos de dança, teatro e música, quer no contacto direto com os artistas (em palestras, ensaios, exposições, oficinas, projetos comunitários, etc), quer no acesso a instalações e recursos de um teatro profissional.

Fazem parte da Comunidade Escolar, os seguintes grupos:

- Alunos

Embora localizada no interior do tecido urbano de Viseu, a escola integra uma população estudantil, predominantemente de freguesias do concelho de Viseu que se podem classificar como medianamente urbanas e rurais, de proveniência socioeconómica e culturais

diversificadas. A população estudantil no ano letivo transato (2014-15) era composta por cerca de 200 alunos, dos quais 43 integraram o ensino artístico especializado. No curso básico de dança frequentaram 39 alunos, entre o 5º e o 9º ano de escolaridade. O curso secundário de dança iniciou-se neste ano letivo, com 4 alunos, no 10º ano. A elevada taxa de conclusão do ciclo de estudos revela o sucesso escolar dos alunos da Escola. No ano letivo 2014/15 ela foi de 100%, e todos os alunos matriculados no 6º e no 9º ano do curso básico de dança completaram este ciclo de estudos, na componente geral e na componente vocacional, com resultados bastante positivos. De entre os alunos que completaram o curso básico de dança (9º ano) no ano letivo transato, 50% estão matriculados no curso secundário de dança para 2015/16, revelando uma boa taxa de prosseguimento de estudos. Nos restantes níveis de ensino a taxa de progressão é superior a 90%, com apenas 2 alunas (de um universo de cerca de 4 dezenas) que não renovaram matrícula no Lugar Presente. Uma das alunas desistiu do ensino artístico especializado e a outra aluna mudou de área de residência, estando matriculada no ensino articulado de dança num estabelecimento do sul do país. No próximo ano letivo (2015/2016) estão inscritos cerca de 70 alunos no ensino artístico especializado (entre o 5º e o 11º ano), o que revela um aumento exponencial de alunos neste tipo de ensino na nossa Escola, demonstrativo de um interesse crescente por parte da população, assim como da qualidade do ensino ministrado no Lugar Presente. A maioria dos alunos que frequentam os Cursos Livres situam-se em idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos, embora haja igualmente um grupo significativo de adultos a frequentar a escola. Sendo inclusiva, a escola Lugar Presente, tem recebido um número significativo de alunos com necessidades educativas especiais, oferecendo respostas educativas específicas e diferenciadas. Como cada ser humano é único e irrepetível, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada aluno são também únicos e irrepetíveis. O aluno, como ser em permanente desenvolvimento, deve ver valorizada a cultura de que é portador, assim como a construção da sua identidade pessoal, assente nos valores de iniciativa, responsabilidade e criatividade. Desta forma a escola poderá contribuir para que cada aluno aprofunde os conhecimentos essenciais a toda a Educação: o saber estar, o ser, o conhecer e o agir. Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso pedagógico de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio, das suas capacidades e limitações, em equilibrada interação com os outros. Nesse sentido, os alunos deverão ser os principais responsáveis pela sua própria aprendizagem, devendo ser estimulados a perseguir a sua motivação natural na busca pelo conhecimento, através dos ensinamentos, do exercício e da prática artística que lhe são proporcionados nesta escola.

- Pessoal Docente e Não docente

O corpo de pessoal docente constitui um grupo heterogéneo na sua formação e experiência, sendo que uma percentagem significativa destes professores tem habilitação própria ou profissional, ou está em vias de concluir formação profissional para a docência. Por outro lado, sendo o Lugar Presente uma escola do ensino artístico, incorpora um grupo de professores que mantêm projetos artísticos, contribuindo assim para ajudar a assegurar a necessária atualização artística dos conteúdos lecionados e das metodologias de ensino-aprendizagem, fundamentais para adaptação dos alunos a um futuro profissional na área da dança. Para que seja assegurada a implementação do Projeto Educativo e o seu aprofundamento, é indispensável que os professores se empenhem no conhecimento individualizado do potencial educativo e das capacidades de cada discente, e que a par da identificação de dificuldades de aprendizagem nos alunos, reconheçam e procurem ultrapassar as suas dificuldades de ensino ou relação pedagógica. Entende-se que o professor desta escola seja, essencialmente, um promotor de formação, na medida em que é chamado a participar na concretização do Projeto Educativo da escola, a co-orientar o percurso formativo de cada aluno e a apoiar os seus processos de aprendizagem. O Lugar Presente possui um corpo docente competente e devidamente qualificado, composto por um núcleo de professores permanentes, complementado pontualmente por professores convidados. O pessoal não docente é constituído por funcionários competentes e experientes que asseguram os serviços de secretaria e administração da escola.

- Encarregados de Educação

O Lugar Presente tem desde a sua génese dado prioridade ao desenvolvimento de processos formais e informais de participação de pais e de encarregados de educação no Projeto Educativo, tendo os encarregados de educação representação formal ao nível dos órgãos da administração e gestão da escola. Pretende-se que os pais/encarregados de educação tenham uma intervenção cada vez mais ativa na vida dos seus educandos e da comunidade escolar, pelo que deverão ser acionados todos os mecanismos de participação dos mesmos e incentivada a sua participação nas diferentes atividades da escola. Neste sentido o Lugar Presente, organiza com regularidade reuniões com os pais/encarregados de educação, assim como convoca a sua participação em atividades de complemento curricular e em aulas abertas.

- Instalações

A escola estende-se, arquitetonicamente, num edifício de 4 pisos, remodelado de acordo com as normas vigentes de segurança, com excelentes condições de iluminação e climatização, onde se dispõem os seguintes espaços/equipamentos:

- 2 estúdios de dança, equipados com linóleo, barras de dança, espelhos e aparelhagens de áudio, com condições ótimas de iluminação e climatização;
- 1 sala multidisciplinar, preparada para atividades letivas de música e aulas teóricas, que contém instrumentos musicais diversos e material audiovisual, com condições ótimas de iluminação e climatização;
- 1 espaço de convívio e de biblioteca (com recursos documentais e audiovisuais adequados ao tipo de ensino ministrado);
 - 1 espaço de reuniões e de apoio aos docentes;
 - 1 gabinete da direção pedagógica;
 - 1 gabinete de apoio e secretariado;
 - Balneários masculinos e femininos, com cacifos e chuveiros;
 - Instalações sanitárias, adaptadas a pessoas com deficiência;
 - Elevador;
 - Espaços de Arrumação e Arquivo
 - Terraço/Varanda, com espaço ao ar-livre de convívio e lazer.

5. Curso Básico de Dança

A oferta do Curso Básico de Dança pelo Lugar Presente iniciou-se partir do ano letivo de 2011/2012, sendo esta a única escola privada de dança no distrito de Viseu reconhecida oficialmente pelo Ministério da Educação e Ciência. Foi, assim, no âmbito de uma política de descentralização e de expansão do ensino artístico especializado que o Ministério da Educação e Ciência autorizou o Lugar Presente – Companhia Paulo Ribeiro a ministrar o Curso Básico de Dança, dirigido a alunos do 2º e do 3º ciclos do distrito de Viseu. O Curso Básico de Dança, em regime articulado com o ensino público, permite que os alunos mantenham estudos nucleares nos seus estabelecimentos de ensino e desenvolvam as áreas específicas de formação artística nesta escola de dança. Desta forma os alunos que optam por este tipo de ensino, podem realizar a sua aprendizagem de forma mais eficaz e especializada, mas sem prejuízo da aprendizagem nas disciplinas da componente geral. O plano de estudos do curso básico de dança foi criado ao abrigo da Portaria n.º 225/2012, de 30/07, com a Declaração de Retificação n.º 55/2012, de 28/09. A formação assenta, consoante os níveis e a especificidade de cada curso, nas diferentes Técnicas de Dança (clássica,

moderna e contemporânea), nas Práticas Complementares de Dança (ex. Expressão Teatral) e na Música, permitindo aos estudantes adquirirem o desenvolvimento técnico e a consciência do progressivo domínio destes instrumentos para a sua formação artística em dança. Este ensino é praticado em regime articulado, através de um protocolo realizado com as escolas públicas de ensino regular público da cidade de Viseu, Escola Grão Vasco (2º ciclo) e Escola Emídio Navarro (3º ciclo).

7. Plano Curricular Considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver. Fundado no Currículo Nacional, o plano curricular é o referencial de aprendizagens e realização pessoal que decorre do Projeto Educativo da Escola (baseado na seguinte legislação, entre outra: Portaria n.º 59/2014, DR 47, Série I, de 2014-03-07; Portaria n.º 225/2012, DR 146, Série I, de 2012-07-30; Portaria n.º 243-B/2012, DR 156, Suplemento, Série I, de 2012-08-13). A essencialidade de qualquer saber ou objetivo concreto de aprendizagem deverá ser aferida pela sua relevância para apoiar a aquisição e o desenvolvimento das competências e atitudes verdadeiramente estruturantes na formação do indivíduo. Assim, no tipo de currículo veiculado por esta Escola, não pode ser descurado o desenvolvimento afetivo e emocional dos alunos, ou ignorada a necessidade da educação de atitudes com referência ao quadro de valores subjacente ao Projeto Educativo. O envolvimento dos alunos em diferentes contextos sócio-pedagógicos, a complementaridade entre situações formais e informais, a participação em projetos de interpretação e de criação artística conjunta, a prática da interdisciplinaridade e o trabalho interturmas e entre escolas, favorecem a identificação de realidades que frequentemente escapam às práticas tradicionais de escolarização e ensino, mas que são essenciais para a formação plena de um aluno do ensino artístico especializado de dança.

- Curso Básico de Dança, Plano de Estudos para 2015-2016, segundo a Legislação em vigor (Portaria n.º 225/2012, DR 146, Série I, de 2012-07-30, retificada pela Declaração de Retificação n.º 55/2012, DR 189, Série I, de 2012-09-28):

2º Ciclo do Ensino Básico

5º Ano de Escolaridade (1º Ano do Ensino Artístico Especializado)		6º Ano de Escolaridade (2º Ano do Ensino Artístico Especializado)	
Técnicas de Dança (5)	(3) Clássica (1) Contemporânea (1) Moderna	Técnicas de Dança (5)	(3) Clássica (1) Contemporânea (1) Moderna
Expressão Criativa (1)	Práticas Corporais (1º) Danças Tradicionais (2º/3º)	Expressão Criativa (1)	Práticas Corporais (1º) Expressão Teatral (2º/3º)
Música (1)		Música (1)	

3º Ciclo do Ensino Básico

7º Ano de Escolaridade (3º Ano do Ensino Artístico Especializado)		8º Ano de Escolaridade (4º Ano do Ensino Artístico Especializado)		9º Ano de Escolaridade (5º Ano do Ensino Artístico Especializado)	
Técnicas de Dança (6)	(3) Clássica (2) Contemporânea (1) Moderna	Técnicas de Dança (7)	(4) Clássica (2) Contemporânea (1) Moderna	Técnicas de Dança (10)	(5) Clássica (4) Contemporânea (1) Moderna
Práticas Complementares da Dança (1)	Práticas Corporais (1º) Hip Hop (2º/3º)	Práticas Complementares da Dança (1)	Teoria Dança (1º) Interpretação (2º/3º)	-	
Música (1)		Música (1)		Música (1)	

(O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 90 minutos)

ANEXO B

2º CICLO - CURSO DE DANÇA: EXPRESSÃO CRIATIVA

Objetivos Gerais e Específicos

- Consolida os objetivos enunciados para o 1º ciclo;
- Desenvolve a qualidade de movimento e sua expressividade
 - Cria uma sensibilidade à estética dos movimentos realizados;
- Desenvolve a consciência de corpo
 - Explora o potencial de mobilidade através do trabalho ao nível das áreas, superfícies e articulações;
 - Combina diferentes ações do corpo;
- Desenvolve as dinâmicas de movimento
 - Manipula conscientemente a componente temporal – urgente/suspenso e contínuo/percutido;
- Domina os conceitos espaciais
 - Projeção espacial
 - Desenho do corpo no espaço (formas)
 - Progressão espacial;
- Relação música/movimento
 - Sincronia/oposição;
- Prepara e organiza trabalhos a pares e em grupos
 - Integra e explora elementos cénicos (adereços/objetos);
- Desenvolve a noção de estrutura e criação coreográfica
 - Temporais: cânone, repetição, retrocesso, aceleração/desaceleração, adição
 - Espaciais: Transposição;
- Desenvolve a capacidade de análise e crítica
 - Identifica os diferentes elementos e sua organização;

ANEXO C

PROGRAMA

CURSO:	CURSO BÁSICO DE DANÇA / CURSO SECUNDÁRIO DE DANÇA
DISCIPLINA:	TÉCNICA DE DANÇA CONTEMPORÂNEA

Introdução

A dança contemporânea é uma vasta área da dança que, pelas próprias condições em que se tem desenvolvido, tem em grande parte “escapado” a uma sistematização técnica e académica. Na verdade, como o próprio nome indica, ela representa a dança na atualidade (“temporariamente contemporânea”), estando em termos metodológicos muito mais associada a criadores/coreógrafos específicos, do que a sistemas organizados de ensino.

A disciplina de Técnica de Dança Contemporânea no âmbito do ensino artístico especializado de dança no Lugar Presente, tem como objetivo a aquisição das competências técnico-artísticas do movimento contemporâneo, desenvolvidas através da reunião e conexão de sistemas e métodos específicos que partem da articulação entre as premissas e conceitos estéticos modernos/pós-modernos e o desenvolvimento do processo criativo e de produção artística em dança.

Neste sentido, as abordagens metodológicas/pedagógicas delineadas, não se apresentam a partir do desenvolvimento de uma única técnica estabelecida por códigos formatados, mas sim através da implementação de um método híbrido que exponencia a capacidade interpretativa e técnica do movimento contemporâneo.

Na disciplina pretende-se promover o desenvolvimento de um trabalho individual e consciente relativo à fisicalidade e plasticidade do corpo, onde é também ambicionado o controlo e o domínio técnico, a expressividade e interpretação e a pluralidade e complexidade de formas do movimento contemporâneo.

Pelo facto de não existir uma única técnica de dança contemporânea, mas sim técnicas, considerou-se de grande importância incluir nos conteúdos programáticos diferentes metodologias de matriz moderna/pós-moderna, que incluem igualmente técnicas somáticas do corpo e do movimento, num percurso evolutivo e coerente, assim como metodologias de improvisação/composição. A improvisação/composição, como processo criativo de exploração, sob a forma de improvisação orientada, promove um espaço de pesquisa, de descoberta, de exploração e aplicação do corpo como instrumento do discurso artístico. Um trabalho manifestamente prático onde se desenvolvem estruturas coreográficas individuais e em grupo, através de estímulos musicais, temas ou ideias, articulando todo o vocabulário de movimento e seus conceitos fundamentais adquiridos ao longo do percurso de formação do aluno.

A estrutura das aulas na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea é, assim, concebida através de diversas estratégias metodológicas e pedagógicas onde incluímos, de forma construtiva, as componentes estruturais da dança segundo Laban, o desenvolvimento da consciência corporal, adquirido através da experiência e vivência de técnicas somáticas do corpo e do movimento (*Alexander Technique, Body-Mind-Centering, Feldenkrais, Pilates*), assim como também, a aplicação e a realização de exercícios/tarefas adaptados aos diversos ciclos/níveis de ensino (2, 3º ciclos e secundário), sustentados pelas linhas orientadoras e características técnicas da Improvisação, Contacto-improvisação, *Flying Low* e *Release Technique*, entre outras.

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

Finalidades

- Adquirir e consolidar as competências técnicas e artísticas da dança contemporânea;
- Atribuir ao aluno de um papel ativo e criativo na sua formação;
- Disponibilizar com qualidade a dança no âmbito do ensino artístico especializado;
- Desenvolver a noção de dança como forma de arte;
- Motivar e desenvolver uma sensibilidade estética, expressiva e artística;
- Fomentar a criação e qualificação de novos públicos;
- Desenvolver consciência corporal e motora;
- Desenvolver a sensibilidade musical;
- Promover o sentido de autonomia, responsabilidade e atitudes de cooperação e interação com os restantes elementos que integram o grupo;
- Desenvolver a consciência crítica e autocrítica;
- Alargar o âmbito vivencial, cruzando-o com o de outras áreas do conhecimento;
- Criar condições que visem o prosseguimento de estudos na área da dança.

Objetivos

- Compreender a diversidade de Técnicas de Dança;
- Desenvolver a consciência corporal;
- Explorar o movimento orgânico;
- Entender a experiência sensório-motora e ação sinérgica (*Awareness*);
- Desenvolver as noções de tempo, espaço e dinâmica;
- Articular com a técnica as capacidades psicomotoras inerentes à Dança:
 - Agilidade
 - Flexibilidade articular e muscular
 - Força
 - Resistência
 - Coordenação
 - Memorização
 - Reprodução
 - Alinhamento e postura/ Equilíbrio;
- Desenvolver as capacidades interpretativas e o sentido artístico;
- Desenvolver a terminologia do vocabulário técnico;
- Conhecer as componentes estruturais do corpo e do movimento de Laban;
- Preparar o corpo para o desenvolvimento do trabalho de Improvisação e *Contact Improvisation*;
- Preparar o aluno para o desenvolvimento do processo criativo do movimento contemporâneo;
- Preparar o aluno para o desenvolvimento dos exercícios técnicos e coreográficos assentes nas premissas de *Flying Low* e *Release Technique*, entre outras;
- Desenvolver o conhecimento do repertório contemporâneo;
- Desenvolver e consolidar a noção de estrutura coreográfica;

- Realizar apresentações públicas de repertório criado especialmente para faixas etárias diversificadas.

Conteúdos Programáticos Gerais

Para a aquisição dos elementos base das Técnicas de Dança Contemporânea, considera-se fundamental o desenvolvimento dos seguintes conteúdos gerais:

- Diversidade de técnicas de dança contemporânea.
- Consciência corporal e de movimento.
- Capacidades físicas/motoras.
- Noções de tempo, espaço e dinâmica.
- Capacidades interpretativas.
- Capacidade de memorização.
- Terminologia
- Interpretação
- Repertório Contemporâneo (Secundário)

Conteúdos Programáticos Específicos

Nos diferentes ciclos/níveis de ensino serão desenvolvidos conteúdos programáticos distintos, de acordo com as capacidades técnicas a incrementar e as faixas etárias dos alunos de dança, embora muitos dos conteúdos serão explorados ao longo da formação, num *continuum* de aperfeiçoamento e desenvolvimento. Assim, os conteúdos programáticos estão indicados neste programa como uma orientação para o docente, que deverá adaptá-los aos grupos com os quais irá desenvolvê-los.

➤ **2º Ciclo / 1º e 2º Grau**

- 1 – Utilização de exercícios de Pilates no aquecimento;
- 2 – Desenvolvimento de capacidades físicas/motoras (postura, alinhamento, respiração, flexibilidade, agilidade, força, resistência, coordenação, foco);
- 3 – Exploração dos principais conceitos de Laban;
- 4 – Exercícios de Improvisação a partir destes conceitos;
- 5 – Exploração de sequências coreográficas simples usando os conhecimentos adquiridos e frases de improvisação dos alunos ou coletiva dos alunos.

➤ **3º Ciclo / 3º ao 5º Grau**

- 1 – Utilização de exercícios de Pilates e de Alexander no aquecimento
- 2 – Desenvolvimento de capacidades físicas/motoras (postura, alinhamento, respiração, flexibilidade, agilidade, força, resistência, coordenação, foco)
- 3 – Continuação da exploração dos principais conceitos de Laban;
- 4 – Conceito e primeiros exercícios de Awareness;
- 5 – Exploração dos princípios básicos do Contacto-Improvisação, a partir do 8º ano/4º grau (peso e contrapeso, suportar, transportar, deslizar, etc.);
- 6 – Exercícios de Improvisação a partir destes conceitos;
- 7 – Exploração de sequências coreográficas simples usando os conhecimentos adquiridos e frases de improvisação individual ou coletiva dos alunos.

➤ **Ensino Secundário / 6º ao 8º Grau**

- 1 – Utilização de exercícios de Pilates, Alexander, Realease e de Feldenkrais no aquecimento

- 2 - Continuação da exploração de todos os principais conceitos de Laban..
- 3 – Exercícios de Awareness, Improvisação e de Contacto-Improvisação a partir destes conceitos.
- 4 - Abordagem e exploração de técnicas recentes como a FlyLow ou Gaga.
- 5 – Exploração de sequências coreográficas usando os conhecimentos adquiridos e frases de improvisação individual ou coletiva dos alunos.

Competências Gerais

- 1- Consciência Corporal e de Movimento
 - Mantém a verticalidade da coluna vertebral
 - Mantém o alinhamento dos ombros em relação às ancas
 - Mantém o encaixe pélvico
 - Controla o centro de gravidade
 - Controla a posição dos membros superiores
 - Controla a posição dos membros inferiores em paralelo
 - Controla a posição dos membros inferiores em rotação externa
 - Realiza corretamente as transferências de peso
 - Realiza corretamente a oposição
 - Controla a utilização do peso das partes do corpo e deste como um todo
 - Isola as diferentes partes do corpo de acordo com o exercício proposto
 - Utiliza corretamente os vários apoios
 - Executa a flexão dos pés
 - Executa a extensão dos pés
 - Executa a extensão das pernas
- 2- Capacidades Motoras
 - Flexibilidade – realiza os exercícios propostos para melhorar a amplitude do movimento.
 - Força - realiza os exercícios propostos para melhorar a força.
 - Resistência – realiza os exercícios sem demonstrar fadiga
 - Coordenação – realiza as sequências de movimento articulando os vários segmentos corporais.
 - Destreza – realiza as sequências de movimento com agilidade.
- 3- Noções de tempo, espaço e dinâmica
 - Executa o exercício nos tempos musicais propostos
 - Mantém a distância correta em relação aos outros elementos
 - Posiciona-se corretamente no espaço
 - Desloca-se corretamente no espaço
 - Executa o exercício na dinâmica pretendida
- 4- Capacidades Interpretativas.
 - Utiliza adequadamente a respiração no movimento
 - Executa o exercício com o foco pretendido
 - Executa o exercício com projeção do olhar
 - Executa o exercício com expressividade
- 5- Capacidade de Memorização

- Memoriza e reproduz com eficácia os exercícios propostos
- 6- Terminologia.
- Identifica o vocabulário
 - Compreende a mecânica do movimento
- 7- Interpretação
- Utiliza a respiração na execução de movimento
 - Utiliza e mantém projeção no olhar/foco
 - Utiliza e mantém a intenção solicitada
 - Improvisa a partir de uma ideia, de um tema ou estímulo musical
 - Executa o movimento com a qualidade definida
 - Executa o movimento no registo musical definido
 - Executa o movimento com expressividade

Avaliação

A avaliação é um processo destinado a identificar, delimitar e obter informações que conduzam à verificação do cumprimento ou não dos objectivos propostos neste programa.

Os critérios de avaliação a implementar (em cada ano letivo) devem ser formulados de forma clara e ser do conhecimento dos alunos e dos encarregados de educação.

Serão objecto de avaliação as competências de aprendizagem (aquisição de conhecimentos e competências, ao nível técnico e artístico) e as competências transversais (comportamento, atitudes e valores).

No que diz respeito à avaliação das Competências Transversais, deve considerar-se a/o:

- Assiduidade e Pontualidade
- Motivação e Participação
- Concentração e Autodisciplina
- Autonomia e Responsabilidade
- Relação Interpessoal
- Vestuário e Material

Quanto às Competências de Aprendizagem, estas incluem as seguintes:

- Capacidades Psicomotoras (Postura, Flexibilidade, Coordenação Motora, Força Muscular e Capacidade de Memorização/Reprodução de movimentos);
- Competências Específicas (Evolução Técnica, Perceção Temporal, Perceção Espacial e Capacidades Artísticas).

A avaliação da Técnicas de Dança Contemporânea obedece às normas legislativas em vigor e compreende três modalidades: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

A **avaliação diagnóstica** verifica o estado do aluno num determinado momento e é importante para descobrir e analisar as insuficiências em todos os domínios da aprendizagem da dança. Esta avaliação assume uma importância vital no início de cada ano lectivo..

A **avaliação formativa** tem um grande peso em todo o processo ensino/aprendizagem, na medida em que é efectuada ao longo de todas as sessões, ou seja, é referente ao processo e não ao produto. Permite ao professor, no final de cada aula, verificar se os objectivos foram ou não atingidos e definir estratégias de forma a adaptar o ensino às necessidades e capacidades dos seus alunos. Por outro lado, informa os alunos sobre as metas alcançadas, as dificuldades verificadas e meios de as ultrapassar.

A **avaliação sumativa**, independentemente das actividades que lhe são inerentes, não pode descurar os resultados expressos pela avaliação formativa. Esta poderá integrar as seguintes componentes, de acordo com o que for estabelecido em cada turma/nível de ensino, pelo respetivo docente, em cada ano letivo: testes práticos, aulas abertas, apresentações coreográficas e Provas Globais (no final de cada ciclo de ensino).

A auto-avaliação assume um papel importante em todo este processo, conduzindo a uma consciencialização progressiva do trabalho realizado e ao desenvolvimento de atitudes e valores.

ANEXO D

Welcome to My Place

DIA MUNDIAL DA DANÇA
Quinta e Sexta, 28 e 29 de abril

Esquema dos espaços/performances – percursos do público

Espectáculo2 - Noite – 21.00 horas (duração approx.1.15h)

1. ESPAÇOS

A1/2 – Sala Convívio / Elevador

B1/2 - Varanda / Secretaria

C/G1 – Estúdio 1

G2 – Estúdio 2

D – Balneário Feminino

F1/2 – Sala de Música

E – Vestiário Professores

2. APRESENTAÇÕES

1. A1 – Sara S.+ Cecília, Moderno (Ernesto Acosta); A2 – Rafaela, Contemporâneo (Romulus Neagu)
2. B1– Rafaela + Daniela, Ballet Moderno (Andrea Mesquita);
B2 – Daniela + Mauro + Sara N., Ballet Moderno (Andrea Mesquita)
3. C- 7º ano, Contemporâneo (Francisca Mata/Andrea Mesquita)
4. D – Mariana + Pedro, Contemporâneo (Romulus Neagu)
5. E – Catarina + Marco, Contemporâneo (Romulus Neagu)
6. F1 – 9º ano, Contemporâneo (Cátia Esteves); F2 – 9º ano, Música (Filipe Ricardo)
7. G1 – Vários Grupos de Público, Todas as Turmas - Música/Dança/*Jam Session* (Filipe Ricardo/ Ernesto Acosta/Andrea Mesquita)
8. G2 – Vários Grupos de Público, Instalação (Ana Pereira / Tomás Pereira/ Curso Secundário)

Nota: 5 Grupos de Público de cerca de 15 pessoas cada, orientados por alunos do 8ºA (Guias); em G1/G2 o público divide-se em 2 grupos.

Apresentações	1º (6min)	2º (6min)	3º (6min)	4º (6min)	5º (6min)	6º (6min)	7º (20min)	8º (20min)
Grupos do Público (Guias)								
Grupo 1 (Ana Carolina)	A1 SaraS. Ceci	B1 Daniela Rafaela	C 7ºano	D Mariana Pedro	E Catarin a Marco	F2 9ºano (Música)	G2 Instalaçã o	G1 Todos
Grupo 2 (Carolina Matos)	B1 Daniela Rafaela	A1 SaraS. Ceci	D Mariana Pedro	E Catarin a Marco	F2 9ºano (Música)	C 7ºano	G1 Todos	G2 Instalação
Grupo 3 (Daniela)	C 7ºano	D Mariana Pedro	E Catarin a Marco	F1 9ºano	A2 Rafaela	B2 Daniela SaraN. Mauro	G2 Instalaçã o	G1 Todos
Grupo 4 (Joana)	D Marian a Pedro	E Catarin a Marco	F1 9ºano	A2 Rafaela	B2 Daniela SaraN. Mauro	C 7ºano	G1 Todos	G2 Instalação
Grupo 5 (Mafalda)	E Catarin a Marco	F1 9ºano	A1 SaraS. Ceci	B2 Daniela SaraN. Mauro	C 7ºano	A2 Rafaela	G1 Todos	G2 Instalação

10. APÊNDICES

APÊNDICE A

Gráfico 1: Organização da turma por gênero

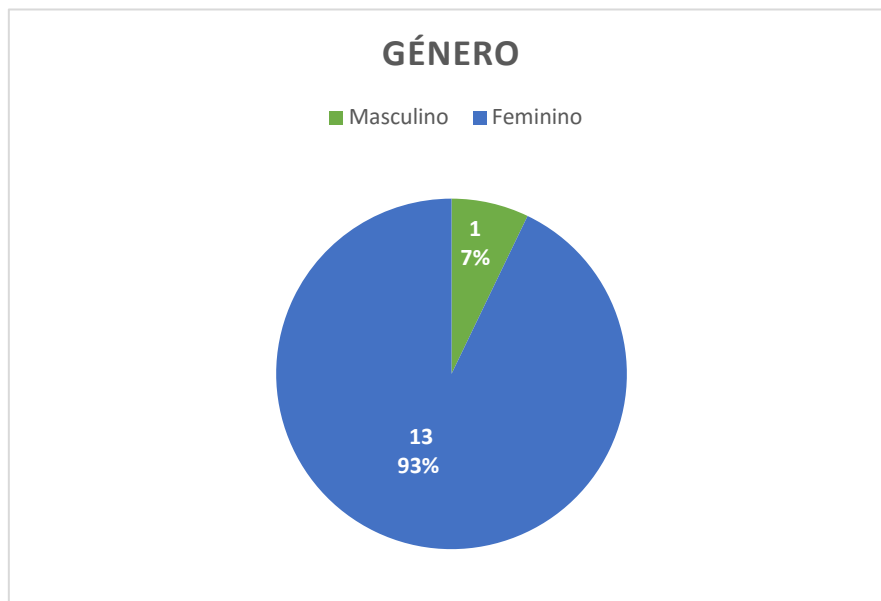


Gráfico 2: Organização da turma por idades

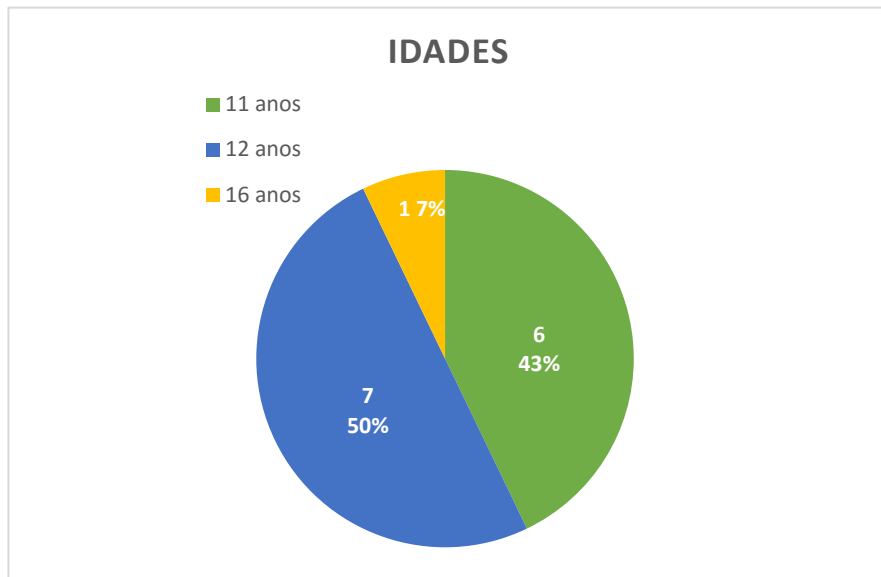
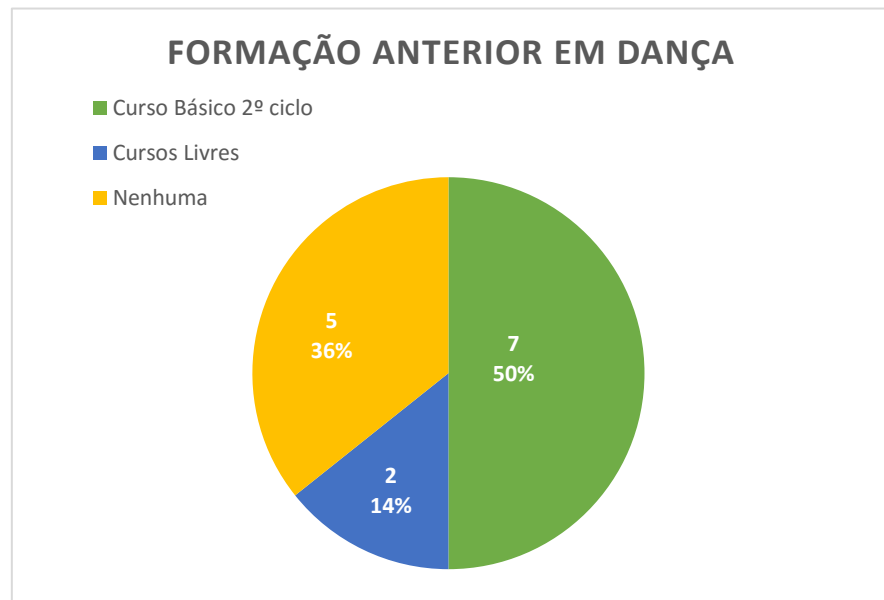


Gráfico 3: Formação anterior em Dança



APÊNDICE B

Grelha de Observação

(para preencher com *SIM, NÃO, NEM SEMPRE, NÃO OBSERVADO*)

Atitudes e comportamentos:

Os alunos evidenciam uma atitude positiva envolvendo-se nas atividades propostas.
Quando o trabalho corre mal, desistem.
Os alunos encorajam-se uns aos outros.
Quando alguém tem uma opinião diferente, os outros aceitam.
Existem evidências de respeito entre os alunos.
Os alunos revelam empenho nas atividades.
Existem evidências de tolerância à diferença entre os alunos.
Os alunos estão concentrados durante as atividades.
Existe um bom ambiente na sala de aula.
Existem evidências de motivação por parte dos alunos.
Os alunos pedem ajuda quando precisam.
Os alunos são autônomos na realização das atividades.
Os alunos comunicam entre si.
Os alunos oferecem ajuda uns aos outros.
Os alunos apresentam facilidade em trabalhar em grupo.
Todos os alunos participam de igual forma.
Os alunos expõem as suas dificuldades.
Existem evidências de liderança entre os alunos.
Existem evidências de situações problemáticas entre os alunos.
Os alunos provocam situações de indisciplina.
Os alunos demonstram preferência por atividades individuais.
Os alunos assumem responsabilidade sobre as suas ações.
Os alunos refletem sobre o seu trabalho e o dos colegas.
Os alunos demonstram capacidade de iniciativa.
<u>Relação professor-aluno</u>

Existem evidências de respeito entre professor e alunos.
O clima da sala de aula é favorável à aprendizagem dos alunos.
É solicitada a participação de todos os alunos.
São permitidas sugestões e a participação ativa por parte dos alunos.
Os alunos assumem uma posição ativa no desenvolvimento da aula.
São dadas aos alunos oportunidades de assumirem responsabilidade.
Os alunos participam na sua própria avaliação.
Os alunos são apoiados/orientados de acordo com as suas necessidades.
Os alunos tiram dúvidas/fazem perguntas sobre as atividades.
<u>Capacidades físicas/artísticas:</u>
Existem evidências de aprendizagem por parte dos alunos.
O nível de conhecimento da matéria é homogéneo.
O nível de criatividade dos alunos é homogéneo.
Os alunos respondem aos estímulos sugeridos.
Os alunos revelam boas capacidades físicas.
Os alunos apresentam propostas de movimento criativas.
Os alunos conseguem criar movimento expressivo e individual.
Os alunos compreendem a estrutura de uma frase de movimento.
Há uma utilização autónoma de diferentes dinâmicas de movimento.
É feita uma exploração criativa do espaço de trabalho durante os trabalhos.

APENDICE C

INSTITUTO POLITCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA
Mestrado em Ensino da Dança – 4ª edição

Este questionário foi feito no âmbito do Estágio Curricular na disciplina de Expressão Criativa,
com a turma do 7º A do Ensino Artístico Especializado
da Escola de Dança Lugar Presente, em Viseu.

Conto com a tua sinceridade e disponibilidade para responderes a este questionário.
Lê com atenção todas as perguntas e reflete antes de responderes.

Questionário aos alunos:

Grupo A

A tabela seguinte está dividida em 3 subtemas: 1) Eu , 2) A turma e 3) Os grupos de trabalho. Assinala com um X a opção com a qual concordas: (Escolhe apenas uma opção).

1. Não concordo.
2. Concordo mais ou menos.
3. Concordo totalmente.
4. Não sei / Não respondo.

	1	2	3	4
1) Eu				
1.1. Sinto-me motivado(a) para aprender.				
1.2. Sinto-me bem comigo mesmo.				
1.3. Sinto-me bem com o meu corpo.				
1.4. Sinto-me confiante e contente com os meus gostos e opiniões.				
1.5. Tenho vergonha de expressar algumas opiniões que tenho.				
1.6. Lido bem com as minhas dificuldades.				
1.7. Sei reconhecer as minhas capacidades.				
1.8. Quando tenho uma avaliação negativa, apetece-me desistir.				
1.9. Quando tenho boa nota, sinto-me superior aos meus colegas.				

1.10. Sinto-me muito confiante na turma.				
1.11. Gostava de me sentir mais confiante na turma.				
1.12. Sei que podia fazer melhor nas aulas, se tivesse menos vergonha.				
1.13. Gosto de improvisar à frente dos colegas.				
1.14. Sinto-me envergonhado(a) em dançar em frente aos colegas.				
1.15. Quando estou sozinho(a), sou mais criativo(a).				
1.16. O meu corpo bloqueia quando me sinto exposto(a) perante os colegas.				
<u>2. A turma:</u>				
2.1. Aceito com facilidade as diferenças que há entre os alunos da turma.				
2.2. Há alunos que são rejeitados dentro da turma.				
2.3. É possível fazer amizades com os colegas da turma.				
2.4. Na turma todos se dão muito bem.				
2.5. Na turma existe bom ambiente entre todos.				
2.6. Na turma comunico com todos os colegas.				
2.7. Não me importo de trabalhar com nenhum colega.				
2.8. Costumo ajudar os alunos com mais dificuldades.				
2.9. Conheço bem os meus colegas (os seus interesses, dificuldades, etc.)				
2.10. Gostava de conhecer melhor os meus colegas.				
2.11. Os meus colegas conhecem-me bem (os meus interesses, dificuldades, etc).				
2.12. Gostava que os meus colegas me conhecessem melhor.				
2.13. A turma tem um bom relacionamento com os professores.				
2.14. Os professores motivam-me a participar nas aulas.				
2.15. Os professores ajudam-me a ser mais criativo(a).				
<u>3) Os grupos de trabalho:</u>				
3.1. Sinto-me responsável pelo trabalho de todo o grupo.				
3.2. Sou o que trabalho e me esforço mais.				

3.3. Muitas vezes fico à espera que os outros tomem as decisões.				
3.4. Quando há problemas ou obstáculos, desisto.				
3.5. Os colegas encorajam-se uns aos outros.				
3.6. Quando alguém tem uma opinião diferente, os outros aceitam.				
3.7. Aceito as opiniões e ideias dos outros.				
3.8. Partilho as minhas ideias/opiniões.				
3.9. Sinto que as minhas ideias são respeitadas.				
3.10. Sinto que as minhas opiniões são mais importantes que as dos outros.				
3.11. Há sempre alguém que lidera o grupo.				
3.12. Costumo liderar os grupos com que trabalho.				
3.13. Sinto-me à vontade para expôr as minhas dúvidas/dificuldades.				

GRUPO B

1. Nas aulas, prefiro trabalhar: (Escolha **uma** hipótese).

- (1) - Sozinho.
- (2) - A pares.
- (3) - Em grupo.

2. Caso tenhas escolhido as opções "2 – a pares" ou "3 – em grupo", indica as razões. (Podes escolher **mais do que uma**).

- (1) - Compreender melhor a matéria dada.
- (2) - Ser possível aprender com os colegas.
- (3) - Ser mais fácil experimentar coisas diferentes, sendo influenciada/o pelos colegas.
- (4) - Conhecer melhor os experiências e as suas experiências.
- (5) - Aprender a relacionar-se melhor com os colegas.
- (6) - Aprender a trabalhar em grupo, ouvindo a opinião dos colegas e partilhando as minhas ideias.
- (7) - Ajudar os colegas que têm mais dificuldades.
- (8) - Ser ajudada pelos colegas com mais facilidades.

3. Quando trabalho a pares ou em grupo, prefiro: (Escolhe **uma** hipótese).

- (1) – Ser eu a escolher o meu par/grupo.
- (2) - Esperar que alguém me escolha.

(3) - Fazer sorteio.

(4) - Deixar que a professora escolha.

4. Quando trabalho a pares ou em grupo, costumo: (Escolhe **uma** hipótese).

(1) - Trabalhar sempre com os mesmos colegas.

(2) – Trabalhar sempre com colegas diferentes.

5. Quando trabalho a pares ou em grupo, escolho para o meu grupo: (Escolhe **uma** hipótese)

(1) – Os alunos com o mesmo rendimento/capacidades que eu.

(2) – Os melhores alunos.

(3) – Que alunos que têm mais dificuldades.

(4) – Aqueles com quem me dou melhor.

Obrigada pela tua colaboração!

Francisca Mata

Outubro 2015

APÊNDICE D

Criação Coreográfica: *Welcome to my place*

Secções e duração	Descrição dos momentos coreográficos	Distribuição no espaço
Cena inicial <i>Em silêncio</i>	Os alunos estão dispostos no centro da sala, todos juntos, com os corpos na vertical, em direções diferentes.	Todos juntos no centro
Cena 1 <i>Em silêncio</i>	Em contacto uns com os outros, B, M e F separadamente, e uma de cada vez, ficam <i>off balance</i> e os restantes elementos agarram-nas e seguem o movimento com o tronco, levando a uma ondulação do grupo, mas sem deslocação no espaço.	
Cena 2 <i>Entrada da música</i> 0' – 0'16"	- a) Os alunos afastam-se ligeiramente do grupo, com movimentos leves e de relaxamento e voltam-se a juntar (8t) - b) Os alunos criam formas estáticas em contacto com os colegas (8t) - Repete-se a) e b) mais duas vezes, a metade do tempo (4 tempos cada alínea).	
Transição 1 0'16" – 0'24"	Os alunos deslocam-se, a caminhar, pela sala, através de percursos diversos, até ao seu lugar (16t).	Dispersos pela sala
Cena 3 0'24" - 0'32"	Solos dos objetos (1) Os alunos estão divididos em dois grupos. - a) Os elementos do primeiro grupo iniciam e terminam o seu solo. (16t) - b) Os elementos do segundo grupo iniciam e terminam o seu solo. (16t)	Dois grupos: um no canto inferior esquerdo e outro no canto superior direito.

Transição 2 0'32" - 0'49"	Os alunos deslocam-se, a caminhar, pela sala, através de percursos diversos, até ao seu lugar (16t). Nos últimos dois tempos, metade dos alunos fica em palco e a outra metade encosta-se junto a uma parede.	Dispersos pela sala
Cena 4 0'49" - 1'04"	Duetos I das qualidades e defeitos) (2) Enquanto uns alunos estão estáticos junto à parede, os outros iniciam os seus duetos (32t).	Metade dispersa pela sala em pequenos grupos e metade junto a duas paredes
Transição 3 1'04" - 1'13"	Os alunos deslocam-se, a caminhar, pela sala, através de percursos diversos, até ao seu lugar (16t). Nos últimos dois tempos, metade dos alunos fica em palco e a outra metade encosta-se junto a uma parede.	Dispersos pela sala
Cena 5 1'13" - 1'29"	Duetos II das qualidades e defeitos) (2) Os alunos trocam de papéis. Enquanto uns alunos estão estáticos junto à parede, os outros iniciam os seus duetos (32t).	Metade dispersa pela sala em pequenos grupos e metade junto a duas paredes
Transição 1'29" - 1'38"	Os alunos deslocam-se, pela sala, através de percursos diversos, até ao seu lugar, aproveitando o movimento ondulante de um dos duetos anteriores (16t).	Dispersos pela sala. Terminam numa diagonal.
Cena 6 1'38" - 1'54"	Diagonal de exploração de sabores (3) a) cada um no seu lugar, os alunos usam os braços e o tronco para realizar movimentos leves e flexíveis, sem deslocação. (8t) b) dispersam para fora da diagonal, utilizando apenas as pernas e os pés, com movimentos fortes e picados. (8t) c) repetem os movimentos flexíveis e leves no sítio (2t) d) saltam duas vezes no sitio com o corpo todo na vertical (2t) Ao todo, repetem c) e d) quatro vezes (16t).	Na diagonal

<p>Cena 7</p> <p>1'54" - 2'26"</p>	<p>Dueto de sabores (transformado em solo) (4)</p> <p>- Duos alunos realizam o seu dueto fora da diagonal, com deslocamentos e movimentos amplos (32t)</p> <p>- Ao mesmo tempo, os outros alunos, ainda na diagonal, juntam-se dois a dois, e criam quatro posições/imagens em contacto próximo com o par. Todos trocam de imagem ao mesmo tempo.</p> <p>- Esta cena termina num abraço das duos alunos do dueto no chão, e todos os outros vão até ao chão nas sua última imagem. (32t)</p>	<p>Na diagonal, à excepção de duos alunos que ocupam o resto da sala</p>
<p>Transição 4</p> <p>2'26" - 2'43"</p>	<p>Exploração de sabores (3)</p> <p>Todos se deslocam pelo chão, através de movimentos leves, flexíveis e calmos, ocupando o espaço todo (32t).</p>	<p>Dispersos pela sala.</p>
<p>Cena 8</p> <p>2'43" - 3'07"</p>	<p>a) Todos se levantam, e correm para o par, terminando num lift à roda. Todos os pares fazem lifts diferentes. (8t)</p> <p>b) Iniciam uma secção de toques diretos e stacattos no corpo do par, alternando entre os dois alunos (a cada toque de um, segue-se o toque do outro). (24t)</p>	<p>Dispersos pela sala em pares</p>
<p>Cena 9</p> <p>3'07" - 3'23"</p>	<p>Trio das qualidades e defeitos (5)</p> <p>a) Três dos alunos afastam-se do grupo para um trio, com predominância de trabalho de chão, enquanto os outros mantêm a mesma intenção do toque, mas agora com deslocação até ao canto inferior esquerdo da sala, onde se juntam no nível baixo (32t).</p> <p>b) O trio termina várias posições estáticas, com transições rápidas entre si. O resto do grupo acompanha este momento, iniciando uma sequência rápida de imagens improvisadas, com uma dinâmica stacatto (8t).</p>	<p>O grupo está no canto inferior esquerdo e o trio está no canto superior esquerdo da sala</p>

	c) os alunos correm, mantendo os movimentos stacatto, para junto do trio, e terminam numa posição que represente a acidez, acompanhada de um som (8t).	
Cena 10 3'23" - 4'20"	<p>Dueto dos sabores (4)</p> <p>c) os alunos Carolina e Constança A. afastam-se do grupo para um dueto de movimentos amplos com deslocação pelo espaço (32t).</p> <p>Trio das qualidades e defeitos (5)</p> <p>d) A meio do dueto, os alunos saem duas a duas, com uma a carregar a outra, para lugares marcados no espaço. (24t).</p> <p>e) Nos lugares, distribuídas em trios, todas realizam em simultaneo uma pequena sequência de pesos e <i>lifts</i>, sem deslocações, terminando no chão (24t).</p> <p>f) os alunos começam a rastejar pelo chão, aproximando-se do canto inferior direito da sala e terminam no chão, com a cabeça baixa (48t).</p>	<p>Dispersos pela sala em diferentes trios, na direção do canto inferior direito</p> <p>Deslocam-se para o canto inferior esquerdo</p>