



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA

**A Construção da Relação Pedagógica no Envolvimento e
Desempenho dos alunos do 4º ano do curso artístico especializado
do Ginásio Escola de Dança**

Ana Sofia de Sá Reis e Albuquerque

Orientador: Professor Vítor Garcia

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

Outubro de 2021



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA

**A Construção da Relação Pedagógica no Envolvimento e
Desempenho dos alunos do 4º ano do curso artístico especializado
do Ginásio Escola de Dança**

Ana Sofia de Sá Reis e Albuquerque

Orientador: Professor Vítor Garcia

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

Outubro de 2021

A dança é uma arte maravilhosa. É uma disciplina que fala a culturas diversas. Não há limites, não há barreiras: cada um pode fazer dança. A dança tem muitos valores: a disciplina, o rigor, a tenacidade, tudo aquilo que aprendemos desde pequenos. É uma verdadeira escola de vida, que forja o corpo, mas ainda primeiro o carácter, a personalidade.

(Bolle, 2021)

Agradecimentos

Ao meu professor orientador Vítor Garcia pela dedicação e disponibilidade sempre prestada no acompanhamento deste estágio e no processo da elaboração do presente relatório.

Ao Ginásio Escola de Dança pela confiança e crédito no meu trabalho.

À professora titular Isabel Lobo pelo acompanhamento e interesse demonstrado ao longo das fases de estágio apoiando cada decisão.

Aos alunos do GED, especialmente os da turma de estágio, alunos do 4º ano do ano letivo 2020/ 2021 por toda a entrega e espontaneidade que em muito contribuíram para a honestidade do trabalho.

Ao professor Doutor Tiago Almeida por me ajudar a pensar questionando várias hipóteses.

Aos meus colegas da nona edição do Mestrado em Ensino de Dança por todo o companheirismo.

À Cátia Nicolau e Bárbara Tereso pelo incentivo e suporte emocional.

À minha família querida por todo o apoio, ajuda e carinho sempre prestados.

Ao meu marido e ao meu filho pela força e porque sem eles nada faria sentido.

Por fim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para esta realização.

O meu sincero obrigada!

Resumo

O presente Relatório de Estágio insere-se no contexto do Curso de Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa para finalizar o ciclo de estudos. Foi realizado no Ginásio Escola de Dança, (GED), no ano letivo de 2020/2021, enquadrado na disciplina de Técnicas de Dança, mais especificamente em Técnica de Dança Contemporânea, (TDCon) e Repertório, (Rep).

Durante o estágio pretendeu-se desenvolver A Construção da Relação Pedagógica no Envolvimento e Desempenho dos alunos do 4º ano do Curso Artístico Especializado de Dança, potenciado pelo desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem dinâmico, comunicativo, eficiente e eficaz, com vista a um sucesso consciente dos alunos que permitisse também, e ao mesmo tempo, um melhor conhecimento pessoal e como professora, de modo a potenciar a capacidade de comunicar com asserção e de obter resultados positivos na relação professor/aluno.

O projeto foi pensado, planeado e desenvolvido – consideradas as características dos alunos no contexto de implementação do estágio – tendo como objetivo a otimização das metodologias no processo de Criação e Composição Coreográfica de forma a promover a relação pedagógica com a criação própria como estímulo base. Analisou-se o modo como o processo ensino-aprendizagem pode ser caracterizado por uma relação pedagógica e educativa em que o professor e os alunos se conhecem, se respeitam e se envolvem conscientemente na construção da aprendizagem, porque todos são agentes dessa construção; não é só, nem sobretudo, o professor que ensina, são também os alunos que auto aprendem na descoberta do significado do saber e na criação de conhecimentos novos.

Na implementação do estágio recorreu-se à metodologia de Investigação-Ação com os instrumentos de dados utilizados designadamente, a observação, o diário de bordo e a vídeo-gravação, assim como, foi também elaborado um questionário aos alunos de onde se pode verificar que os alunos entenderam o significado e a utilidade da motivação e do envolvimento para uma boa relação pedagógica e uma entrevista informal à professora titular.

A linha ténue de conseguir criar uma boa relação pedagógica e manter os alunos com um envolvimento e desempenho rigorosos, indispensáveis à prática de técnica de dança é, necessariamente, subtil, mas o equilíbrio prevaleceu entre os interesses dos alunos e os da professora, tendo sido atingidos os objetivos propostos.

Palavras-chave – Construção pedagógica, ensino-aprendizagem, empatia, envolvimento

Abstrat

This Internship Report was prepared within the Master's Course in Dance Teaching by Escola Superior de Dança of the Instituto Politécnico de Lisboa for completion of the study cycle. The internship was held at Ginásio Escola de Dança, (GED), in the academic year 2020/2021, within the discipline of Dance Techniques, specifically within Contemporary Dance Technique, (TDCon) and Repertoire, (Rep).

During the internship, the intention was to develop The Construction of the Pedagogical Relationship in the Engagement and Performance of the 4th year students of the Specialized Artistic Course in Dance, enhanced by the development of a dynamic, communicative, efficient and effective teaching-learning process, in order to achieve students conscious success and also to allow a better personal knowledge as a teacher, maximizing the ability to communicate assertively and obtain positive results in the teacher/student relationship.

The project was designed, planned, and developed – considering students characteristics within the context of the internship implementation – aiming to optimize the methodologies in the Choreographic Creation and Composition process, in order to promote the pedagogical relationship, with self-creation as a base stimulus. We studied how the dance teaching-learning process can be characterized by a pedagogical and educational relationship in which teacher and students know and respect each other, and are consciously involved in the learning construction process, once both are agents of this construction; not the only nor the most important agent in the teaching process, students also self-learn discovering the significance of knowledge and of creating new knowledge.

The implementation of the internship was based on a Research-Action methodology, using data instruments, namely, observation, logbooks, and video, as well as a student's inquiry through which was possible to verify that students understood the meaning and value of the motivation and the engagement, in order to achieve a good pedagogical relationship, and an informal interview with the head teacher.

There is a fine line defining the establishment of a good pedagogical relationship and being able to keep rigorous engagement and execution of the students, indispensable to the practice of dance technique, but balance prevailed between the students and teacher interests, having been achieved the intended objectives.

Keywords – Pedagogical construction, teaching-learning, empathy, involvement

Abreviaturas

DGS – Direção Geral de Saúde

Dto/a – Direito/a

ESD – Escola Superior de Dança

Esq – Esquerdo/a

ExpC – Expressão Criativa

GED – Ginásio Escola de Dança

L.A. – Laboratório Artístico

PCD – Práticas Complementares de Dança

Prof. – Professor

Rep. – Repertório

TDC – Técnica de Dança Clássica

TDCon – Técnica de Dança Contemporânea

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Palavras-chave	ii
Abstrat	iii
Abreviaturas	iv
Introdução	10
Capítulo I: Enquadramento geral do estágio	12
1.1. A escola cooperante – Ginásio Escola de Dança	12
1.2. Observação e análise do programa curricular do GED	13
1.3. Proposta de projeto de estágio a implementar em contexto	14
1.4. Objetivos do estudo do projeto de estágio	16
Objetivos	16
Objetivos Gerais	16
Objetivos Específicos	16
Capítulo II: Enquadramento teórico	17
2.1. O processo de ensino-aprendizagem	18
2.2. A relação pedagógica no processo ensino-aprendizagem	20
A ação pedagógica – a relação educativa	20
2.3. O professor, o aluno e o grupo-turma	21
A responsabilidade do professor.....	21
2.4. A comunicação na sala de aula	23
A assertividade na comunicação.....	23
Capítulo III: Enquadramento teórico – prático	27
3.1. O conhecimento prático/empírico – Corrente humanista e geometria dos afetos	27
3.2. Composição Coreográfica – Recriação	31
3.3. Criação própria e interpretação – Criatividade	37

Capítulo IV: Metodologias implementadas	43
4.1. Paradigmas da metodologia de investigação	43
4.2. Caracterização das diferentes fases do projeto de estágio	46
Observação	47
Lecionação Acompanhada	49
Lecionação Autônoma	51
4.3. Reflexão sobre a implementação do projeto de estágio e da composição coreográfica.....	58
Reflexão final do relatório de estágio	61
Referências bibliográficas	64
Apêndices	X
Apêndice A.....	xi
Diário de Bordo e Notas – Observação	xi
Apêndice B.....	xxiii
Lecionação Acompanhada.....	xxiii
Módulo I – repertório Dust de Akram Khan – recriação.....	xxiii
Apêndice C.....	xxxvi
Lecionação Autônoma	xxxvi
Apêndice D.....	xli
Módulo II – proposta de criação própria	xli
Apêndice E.....	xliv
Aulas on-line – outras metodologias e estratégias.....	xliv
Apêndice F.....	liii
Módulo III – integração das estratégias/ferramentas coreográficas na criação.....	liii
Apêndice G	lxvi
Questionário	lxvi
Análise de Dados	lxviii
Apêndice H	lxxvii
Entrevista à professora cooperante	lxxvii
Anexos	lxxviii
Anexo A.....	lxxix
Anexo B.....	lxxx
Anexo C.....	lxxxi
Anexo D.....	lxxxii
Anexo E.....	lxxxiii

Índice de Figuras

Figura 1 – Ginásio Escola de Dança – espaço Sacramento.	13
Figura 2 – A Pirâmide de Maslow ou Teoria das Necessidades Humanas, foi desenvolvida pelo psicólogo norte-americano Abraham Maslow (1908-1970)	15
Figura 3 – The five choreographic processes (Butterworth, 2004, p. 55)	33
Figura 4 – Exemplo da execução da proposta de trabalho, tirada de um dos diários de bordo	53
Figura 5 – Imagens ilustrativas da Criação Própria – Composição Coreográfica	57
Figura 6 – Proposta de trabalho de criação própria	xlii
Figura 7 – Apresentação dos alunos da tarefa proposta on-line	xlvi
Figura 8 – Exemplos de Cartas manuscritas para a professora estagiária	xlvi
Figura 9 – Desenho oferecido e comemorativo do aniversário da professora estagiária.....	lxxix
Figura 10 – Mensagem oferecida e comemorativa do aniversário da professora estagiária	lxxx
Figura 11 – Carta oferecida e comemorativa do final do ano letivo.....	lxxx
Figura 12 – Objetos decorativos oferecidos realizados por uma aluna	lxxxii
Figura 13 – Postal de Natal oferecido por uma aluna.....	lxxxiii

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Tabela de Distribuição das horas de Observação feitas.	xi
Tabela 2 – Tabela de Distribuição das horas feitas de Lecionação Acompanhada	xxiii
Tabela 3 – Tabela de Distribuição das horas feitas de Lecionação Autónoma	xxxvi
Tabela 4 – Tabela de Distribuição das horas distribuídas pelo ano letivo.....	xxxviii
Tabela 5 – Tabela relativa a evidências dos alunos recolhidas dos diários de bordo	xl
Tabela 6 – Tabela de recolha para análise de dados com indicadores e evidências retiradas do diário de bordo relativas à aula de 11 de Março.	li
Tabela 7 – Tabela de recolha para análise de dados do diário de bordo relativo à lecionação autónoma.....	lxiii
Tabela 8 – Tabela de Distribuição das horas feitas de Atividades Extra.....	lxv

Introdução

A realização do presente trabalho surge no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Dança pela Escola Superior de Dança em Lisboa, a partir da unidade curricular de Introdução ao Estágio do segundo semestre. O objetivo desta unidade curricular centra-se na construção de um projeto de estágio teórico, a realizar na prática, sendo este também um objetivo integrado no próprio curso. A escola proposta para a realização do estágio é o Ginásio Escola de Dança, localizada em Vila Nova de Gaia, durante o ano letivo de 2020/2021.

Neste projeto, que vemos como um momento especial da nossa formação, pretendemos enfatizar a progresso e evolução da nossa prática pedagógica, desenvolvida segundo um Processo Ensino-Aprendizagem Dinâmico, centrado numa comunicação/relação interpessoal produtiva, e assim, na Construção da Relação Pedagógica no Envolvimento e Desempenho dos alunos.

Pretendemos, e entendemos ter conseguido, estabelecer com os alunos uma relação humanista, como disse Postic a propósito do pensamento de Freire, “um humanismo que, na sua opinião, se refere à situação existencial dos homens, à sua condição de seres históricos, que afirma a fé nos homens, no seu poder de se unirem para criarem” (2007, p. 84). A relação pedagógica que quisemos estabelecer com os alunos, tonar-se-ia “o arquétipo de toda a relação humana, em que os parceiros em presença não seriam nem opressores, nem oprimidos e se comprometeriam num processo contínuo de libertação” (Postic, 2007, p. 84). Deste modo, como educadora e no diálogo, já não seríamos apenas quem educa, mas também quem é educada porque, como diz, ainda, Postic,

todo o educador deve ter aprendido a identificar as suas pulsões, os seus desejos, a detetar as suas motivações, a descobrir os seus conflitos interiores, a encontrar a origem e a natureza na sua própria infância, a descobrir o que o incita a atuar desta ou daquela maneira, enfim, a ultrapassar os obstáculos que provêm de si mesmo (2007, p. 282).

Assim, pretendemos desenvolver um plano de ação que privilegie uma adequada comunicação interpessoal em que, com o reforço positivo, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, na pessoa dos nossos alunos, consigamos promover a perceção das melhores formas de atuar em sala de aula, de modo a melhorar a execução técnica de dança,

mas também ajudar os alunos a construir uma “posição existencial” (Vieira, 2000, p. 30) positiva, com autoestima e a felicidade possível.

Tentamos sempre praticar uma comunicação assertiva, no sentido de construirmos uma boa relação pedagógica que promoverá um maior envolvimento e, por conseguinte, um melhor desempenho dos alunos para melhorar a execução técnica das aulas de TDCruzando o meio de melhor otimizar o modo de nos relacionarmos com os alunos, e no caso específico deste estágio onde, também, foi feita a exploração e pesquisa de Rep e posteriormente de Criação e Composição Coreográfica.

Como metodologia de investigação aplicamos a investigação-ação com os vários instrumentos que nos pareceram mais adequados e pertinentes como a observação, o diário de bordo, a vídeo-gravação, o questionário e a entrevista, complementando todo o processo pedagógico. No diário de bordo (que apresentamos na primeira pessoa do singular por se tratar do relato de observações diretas feita por nós) estão presentes as descrições, atividades e estratégias, objetivos, a planificação e a reflexão das aulas que espelham toda a prática do estágio e as suas diferentes fases.

O corpo principal deste trabalho está dividido em quatro capítulos. Assim, no **primeiro** apresentamos o enquadramento geral – designadamente a contextualização do estágio, o contexto educativo e caracterização da escola, bem como a pertinência do tema, a nossa motivação e os objetivos do projeto. No **segundo capítulo** expressamos o contexto teórico onde, depois de especificarmos a importância de uma pedagogia de autonomia, caracterizamos o processo de ensino-aprendizagem, a relação pedagógica nesse processo e a ação pedagógica ou a relação educativa. No **terceiro capítulo** fazemos o enquadramento teórico-prático com o conhecimento empírico, apresentamos a corrente humanista e a geometria dos afetos; a composição coreográfica e a recriação; a criação própria e a criatividade. O **quarto capítulo** com a apresentação dos paradigmas da metodologia de investigação, bem como, as escolhidas e a sua devida fundamentação para as opções tomadas relativamente às técnicas e aos instrumentos de investigação e de recolha de dados, para posterior análise; estruturamos o plano de ação, com a calendarização e a caracterização de todas as diferentes fases do projeto de estágio. O capítulo termina com uma reflexão sobre a implementação do projeto de estágio e da composição coreográfica.

Finalmente apresentamos uma reflexão final que também reporta a apreciações da implementação do projeto concretizado.

As referências bibliográficas apresentadas foram todas citadas ou mencionadas.

Capítulo I: Enquadramento geral do estágio

1.1. A escola cooperante – Ginásio Escola de Dança

A escola proposta para a realização do estágio é o Ginásio Escola de Dança – GED, localizada em Vila Nova de Gaia. A escolha desta escola resulta sobretudo do conhecimento pessoal que temos da instituição, da sua organização, do seu projeto educativo e dos seus docentes. Trata-se de uma escola fundada em 1987 que adquiriu a denominação de instituição privada com estatuto de utilidade pública, inserida no grupo das escolas com Ensino Artístico Especializado, financiada pelo Ministério da Educação. Oferece o Curso Artístico Especializado em Dança para o 2º e 3º ciclos (segundo a portaria n.º 225/2012, de 30 de julho) e o ensino secundário (segundo a portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto) e, em regime de curso livre, o nível de iniciação à dança para o infantil e 1º ciclo.

O currículo oferecido para a iniciação à dança contempla as disciplinas de Dança, Música e Expressão Plástica. No 2º ciclo, a oferta é de Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Moderna e Contemporânea, Música e Expressão Criativa. No 3º ciclo, acresce a disciplina de Práticas Complementares de Dança. No nível do ensino secundário, comum aos três anos, a escola disponibiliza as disciplinas de Técnicas de Dança Clássica, Contemporânea e Moderna, História e Cultura das Artes e Música. No 7º ano (11º ano), ainda há a oferta de Composição e, no 8º ano (12º ano), para além desta, há espaço para a Formação em Contexto de Trabalho.

O Ginásio tem como Missão –

Apoiar cada aluno no seu desenvolvimento através da dança, orientando-o na descoberta do seu projeto de vida e apostando numa formação artística transversal, que desperte processos de pesquisa informados e críticos a partir da curiosidade individual, no sentido de formar cidadãos autónomos, participativos e responsáveis.

(Ginásio Escola de Dança [GED], 2018)



Figura 1 – Ginásio Escola de Dança – espaço Sacramento.

1.2. Observação e análise do programa curricular do GED

O GED tem distribuído o ano letivo em períodos semestrais, segundo o plano de inovação proposto.

Neste ano letivo bastante peculiar, tal como no anterior, o calendário escolar sofreu alterações devido à situação vivida de pandemia por Covid-19. Assim, os semestres foram divididos da seguinte forma:

O início do 1º semestre verificou-se a 21 setembro, e embora a data prevista para finalizar fosse a de 12 de Fev., devido à Covid-19, a GED antecipou a interrupção letiva para 21 de janeiro.

O início do 2º semestre foi antecipado de 22 de Fev. para 8 de Fev. também com ajustes decretados pelo Ministério de Educação, tendo terminado a 23 junho.

A disciplina de Técnicas de Dança é constituída pelas disciplinas de TDC e TDCon com uma carga total de 12 horas semanais. A carga horária semanal da turma de técnica de dança contemporânea – TDCon – é de 6h30, distribuída por quatro dias da semana, o que permite, e dentro do horário da aula em questão, contemplar o estudo de repertório, com introdução às ferramentas de composição coreográfica, de estudo da improvisação, pesquisa, e análise de peças e de coreógrafos.

1.3. Proposta de projeto de estágio a implementar em contexto

O contexto em que o projeto foi implementado era-nos familiar, pois a prática de função de professora estagiária teve lugar na escola GED, onde já temos vindo lecionando.

O grupo disciplinar de TDCon sugeriu a peça *Dust*, de Akram Khan, ou a *Two time three*, de Russell Maliphant, para o desenvolvimento do trabalho de Rep para todos os 4ºs anos da escola. A peça escolhida para ser estudada e trabalhada pela turma, de acordo com as docentes, foi a de Akram Khan, *Dust*. É um meio para atingir um fim, utilizada como ferramenta pedagógica para introduzir ou lecionar os conteúdos programáticos.

A escola cooperante tem polos que abrangem mais concelhos para além de o do Porto, neste caso específico o de Braga, sediado na escola EB 2, 3 Frei Caetano Brandão, onde desenvolvemos a nossa atividade prática de Estágio, que apresenta características diferentes dos demais polos, designadamente os de Arouca, São João da Madeira e Oliveira de Azeméis. O agrupamento do qual a escola faz parte é Território Educativo de Intervenção Prioritária – TEIP, cuja origem partilhamos:

A experiência dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) teve início em 1996, com o governo de António Guterres, por força do Despacho nº 147 – B do Ministério da Educação. Esta medida, inspirada nas «zones d'action prioritaires» (ZEP) em França, tinha subjacente uma filosofia de discriminação positiva, para as escolas e as populações mais carenciadas, e de territorialização da acção educativa, porquanto reconhecia as dificuldades com que se deparam muitas escolas, quer em zonas de isolamento rural, quer nos meios urbanos e suas periferias, e acreditava que os contextos sociais em que as escolas estão inseridas podem e condicionam muitas vezes o sucesso educativo (*ibidem*).

(Soares, 2021)

O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 136 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção

e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Direção-Geral de Educação, [DGE]

A motivação deste projeto advém precisamente da informação obtida pela experiência, como docente da escola. A observação e atenção às necessidades destes alunos específicos, nesta particular escola/polo, com um determinado meio envolvente, assim como à importância de os alunos poderem articular o ensino regular com o ensino especializado em dança, acrescem as informações acima mencionadas, o que condiciona a implementação do plano de ação do estágio. Podemos, por isso, dizer que a nossa vontade de investigar e de nos enriquecermos ao nível pedagógico foi mais evidente devido ao contexto sociocultural e educativo em que se insere o projeto. Fomos verificando e percecionando que o bem-estar dos alunos, a constatação das suas necessidades básicas – podendo até usar como elemento orientador a pirâmide de Maslow (Schermann, 2018) – hierarquia de necessidades, (abaixo na figura 2), o estabelecimento de um contacto privilegiado com eles visualizando prioridades para os podermos orientar, tem de ser tidos em consideração, para que o aluno realmente aprenda e aprenda o essencial em qualquer tipo de conteúdo que lhe possamos lecionar. Assim, o projeto implementado no contexto tem-se revelado de extremo enriquecimento e amadurecimento, tanto para os alunos como para nós, professora estagiária, que reiteramos a importância do tema, a nossa motivação e a construção da relação pedagógica no envolvimento e no desempenho dos alunos.



Figura 2 – A Pirâmide de Maslow ou Teoria das Necessidades Humanas, foi desenvolvida pelo psicólogo norte-americano Abraham Maslow (1908-1970)

1.4. Objetivos do estudo do projeto de estágio

Objetivos

O objetivo primordial deste relatório consiste em perceber se a construção de uma boa relação pedagógica promove maior envolvimento nos alunos melhorando o seu desempenho.

Pretendemos fundamentar, adequadamente, uma realização eficiente da lecionação da disciplina de Técnica de Dança Contemporânea, fomentando a construção de uma relação pedagógica, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, mantendo-os interessados, motivados, participativos, com sucesso reconhecido e autoavaliado e, especialmente, felizes com a sua evolução; tudo isto assente num inconformismo que se revela no caráter e na constante prática de reflexão assim como numa experimentação inovadora traduzida no aperfeiçoamento da prática docente.

Objetivos Gerais

- ⇒ Promover um maior envolvimento nos alunos através da construção de uma boa relação pedagógica melhorando o seu desempenho;
- ⇒ Promover a ligação e a interdependência da comunicação com o desempenho motivado do professor/alunos na improvisação e na criação e composição coreográfica em técnica de dança contemporânea/repertório.

Objetivos Específicos

- ⇒ Desenvolver a construção de uma boa relação pedagógica com empatia, comunicação assertiva e reforço positivo como abordagem, para promover um envolvimento mais evidenciado na aula de Técnica de Dança Contemporânea;
- ⇒ Promover a capacidade de auto-observação, autoconhecimento, motivação e autoestima dos alunos nas suas competências de improvisação e de criação e composição coreográfica (criação, planificação, estruturação);
- ⇒ Desenvolver e promover a capacidade de exposição, espontaneidade e exploração do próprio estilo de movimento do aluno com o seu desempenho motivado na improvisação, criação e composição coreográfica;
- ⇒ Promover nos alunos a competência de reflexão, autoanálise e autoavaliação das suas capacidades e realizações.

Capítulo II: Enquadramento teórico

No sentido de obtermos a realização dos objetivos gerais e específicos que nos propusemos, tivemos, naturalmente, de proceder a uma investigação de variados temas e autores com os quais pudéssemos fundamentar teoricamente a sua aplicação prática letiva na nossa lecionação. Assim, e de um modo geral, como lembra Paulo Freire (1996), ensinar exige rigor metodológico, pesquisa, respeito pelos saberes dos alunos, criatividade, ética e estética, exemplaridade, risco, aceitação do novo, rejeição de qualquer discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural do aluno; a tudo isto dedicámos especial atenção.

A um professor, dentro ou fora da sala de aula, exige-se uma rigorosa preparação e uma eficiente programação, em suma, uma sólida formação, assente numa reflexão cujas ideias fundamentais pudemos encontrar, de facto, em Paulo Freire, designadamente na sua obra, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Nas suas “primeiras palavras”, afirma que

a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática [...] disse. (Freire, 1996, p. 8)

Como expôs Edina Castro de Oliveira, no Prefácio da referida obra de Freire, no desenvolvimento da formação pedagógica do docente para o ensino de autonomia deve prevalecer a importância de “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”. Tal como na investigação de outros conhecimentos, também aqui, a formação do professor tem de ser permanente e constantemente posta em prática, porque só assim é possível uma “convivência amorosa com os seus alunos” (p. 7) capaz de construir um ambiente favorável à aprendizagem. Ao professor exige-se competência científica e técnica, sem descurar uma relação de confiança e admiração entre o professor e o aluno. De outro modo, e sem essa postura aberta e de segurança mútuas, dificilmente se atinge o respeito pela dignidade e autonomia do aluno. Num tempo de crise de valores, como o que hoje em dia vivemos, é de admirar a atualidade das reflexões de Paulo Freire sobre uma pedagogia alicerçada na relação ética e no respeito pela dignidade da pessoa humana, base da sua pedagogia da autonomia. É claro que sob o ponto de vista ideológico, reconhecida por muitos dos seus leitores, Paulo Freire propôs e contrapôs, utopicamente, uma “ética universal do ser

humano” (p. 7) a uma “ética de mercado” (p. 7); por isso, na formação docente, ele chama a atenção para a importância da dimensão social da formação humana; manifestando-se contra todas as condutas desumanizantes, declara a solidariedade universal como forma de promover e realizar a tal “ética universal” (p. 7), vendo na pedagogia da autonomia um dos caminhos para a sua implementação.

Efetivamente, ninguém nasce autônomo e ninguém é autônomo de repente! Como declarou Paulo Freire, logo no frontispício da obra *Pedagogia da Autonomia* “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (Freire, 1996, p.7) de onde podemos inferir, sem hesitações, que a autonomia se aprende e nela pondera a educação, sem desrespeitar as características específicas da pessoa que é educada. Educar a autonomia de alguém exige metodologia rigorosa, conhecimento, logo, preparação baseada na investigação; bom senso ou sabedoria com autoridade meiga, para atender à sua identidade e às suas particularidades pessoais, sociais e culturais; criatividade e espírito crítico, com humildade e tolerância, para considerar os saberes e peculiaridades do aluno-pessoa; entusiasmo e crença-esperança na possibilidade da renovação, mudança e transformação, para que a educação seja eficiente, mas livre de qualquer opressão.

2.1. O processo de ensino-aprendizagem

Segundo Marcel Postic

a relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que têm características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história (2008, p. 27).

E tanto o desenvolvimento como a história vivida dependem do lugar, do professor e dos alunos e de muitas outras circunstâncias, às vezes imponderáveis.

Assim, no ensino, a relação pedagógica professor-aluno, dependendo de diversas variáveis, “não é única nem uniforme” (p. 27) porque no contexto em que se realiza o ato de ensinar, mesmo que se mantenha o lugar onde ele acontece e, aparentemente, as personagens sejam as mesmas, as relações sociais professor-alunos vão diferindo conforme, por exemplo, as “condições institucionais [...], condições sociológicas próprias do tipo de estabelecimento escolar ou do tipo de população escolar” (p. 27). De qualquer modo, como diz Postic,

“qualquer sistema escolar contém a marca da sociedade que o produziu e está organizado segundo o conceito da vida social, dos organismos da vida económica, das relações sociais, que animam essa sociedade” (p. 28). Foi, eventualmente, por isso, que Postic chamou a atenção para a necessidade de discussão da posição de E. Durkheim, para quem a evidência da socialização metódica das novas gerações, feita pela escola, não visa primeiramente o desenvolvimento do indivíduo, mas antes a sua integração nas estruturas sociais e escolares de acordo com a “sociedade que molda à sua imagem a nova geração”, (p. 29). Assim, “como o educador é o representante da sociedade, já que atua em nome do Estado, assume legitimamente, segundo Durkheim, uma posição de autoridade relativamente ao aluno” (p. 29). Este modo de ver a relação do professor com os alunos, “assente na dominação necessária do adulto” (p. 29), deve, segundo Postic, ser muito bem examinada porque “tendo em conta as condições históricas e a teoria geral de Durkheim” ele “estabelece uma relação entre a moral, concebida como força de integração social, e a educação, para demonstrar a função social do docente que detém um poder moral superior a si próprio, de que é um órgão e não autor” (pp. 29-30).

Certo é que na relação professor-alunos não pode haver dominador e dominado, contudo, e ainda segundo Postic,

as teorias da aprendizagem arriscam-se, com efeito, a dar a conhecer o docente como o manipulador dos estímulos e dos reforços, e o aluno como o indivíduo que reage às solicitações, aquele cujo comportamento está completamente sob a dependência de estímulos externos” (2008, p. 24).

Contudo, na opinião de Postic, isto

é ignorar que os alunos são atores no processo ensino-aprendizagem, que eles atuam através das suas atitudes e dos seus atos, que eles manifestam comportamentos operantes e até decisões, afetando a sua própria aprendizagem e a daqueles com quem estão em comunicação. (p. 24).

É, afinal, “ignorar igualmente que o processo ensino-aprendizagem se efetua num meio caracterizado sociologicamente, que ultrapassa o limite da turma e da escola”. Além de que, em geral, “existe a tendência de se centrar mais nas condições de aprendizagem do que na articulação dos processos de ensino/aprendizagem”.

O conselho do autor consiste, então, em que se se separar, arbitrariamente, o ato de aprendizagem e o ato de ensinar, podemos estar a cometer um erro, porque eles estão intimamente ligados e o “seu ponto de articulação encontra-se na finalidade comum a um e a outro: a socialização do indivíduo. O mecanismo de ajustamento das suas etapas estabelece-se

graças à comunicação que, por um movimento de vaivém, assegura a regulação do processo” (Postic, 2008, p. 24).

2.2. A relação pedagógica no processo ensino-aprendizagem

A ação pedagógica – a relação educativa

A relação que pode ser estabelecida entre professores e alunos consiste no essencial do processo pedagógico com resultados no sucesso ou insucesso dos alunos e, como diz Helena Vieira, a boa relação pedagógica depende substancialmente da comunicação interpessoal que se estabelece entre uns e outros. Nesta perspetiva, como ela observa logo na introdução da sua obra *A Comunicação na Sala de Aula*,

as sucessivas mudanças pelas quais a escola tem passado ao longo dos últimos anos têm originado alterações em termos de dinâmica (...). O professor deixou de ser visto como detentor do saber, como aquele que ensina, e passou a ser considerado como alguém que ajuda a aprender. (Vieira, 2000, p. 9).

Deste modo, ao professor, hoje em dia, são exigidas competências técnicas e comunicacionais que potenciem um cada vez melhor relacionamento com os alunos, baseado num autoconhecimento e conhecimentos do outro, numa perceção de si e do outro, ausente de preconceitos, numa gestão sensata de expectativas e numa apurada capacidade de escuta.

Helena Vieira, para iniciar a sua dissertação sobre a importância do autoconhecimento do professor e do seu esforço de conhecimento dos alunos como principais pilares para uma boa relação pedagógica, introduz o seu texto com uma significativa citação de Marcel Postic que diz: “«a perceção que o docente tem dos seus alunos em geral e de cada um em particular, a perceção que o aluno tem dos seus colegas e do docente na situação educativa determina a maneira de agir e de reagir»” (Vieira, 2000, p. 11).

Também para Postic,

a relação pedagógica torna-se educativa quando, em vez de se reduzir à transmissão do saber, compromete dois seres num encontro onde cada um ao descobrir o outro se reconhece a si próprio, e onde começa uma aventura humana através da qual o adulto vai nascer na criança. (Postic, 2008, p. 13).

Destaca-se aqui o interesse na investigação na área da construção da relação pedagógica, como meio para a obtenção de um maior envolvimento dos alunos, por ser um

instrumento fundamental para o desempenho, rigor e qualidade do trabalho técnico. Para o conseguir, não pode o professor dispensar uma atenção global à turma, mas também uma preocupação particular a cada um dos seus elementos, de modo a atender às necessidades de cada um dos alunos e à ultrapassagem das suas dificuldades particulares. Escolhendo as palavras certas, nas horas certas, com a postura certa e a afabilidade indispensável, pode o professor, pela comunicação mais adequada, despertar o interesse e motivação do aluno, levando-o a uma execução mais criativa e eficiente.

Assim, a relação entre professor e os alunos depende, fundamentalmente, do ambiente criado em sala de aula. Pela assertividade da comunicação, pela relação de empatia que consiga estabelecer, pela habilidade, inteligência e vontade do professor para ouvir os alunos, se constrói o desejado ambiente favorável.

Na competência para pensar e debater a capacidade e o grau de compreensão dos alunos, indispensável à criação de instrumentos e de técnicas mediadores entre os saberes e o nível intelectual do professor e os saberes e o nível de desenvolvimento dos seus alunos, esta é a chave da qualidade científico-pedagógica do professor e da sua hábil lecionação.

2.3. O professor, o aluno e o grupo-turma

A responsabilidade do professor

Como muito bem aponta Edina Castro de Oliveira, no Prefácio da obra de Paulo Freire *Pedagogia da Autonomia*,

a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor, e o mito que se cria em torno da sua pessoa,

se vão desvanecendo à medida que a relação professor-aluno se vai humanizando. “De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável as mudanças.” (1996, p. 7).

Freire, como homem de seu tempo, nas palavras de Edina Oliveira, traduz, de modo lúcido e peculiar, aquilo que os estudos das ciências da educação vêm apontando nos últimos anos: a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária coerência entre o “saber-fazer e o saber-ser-pedagógicos”, porque num tempo de “desvalorização do

trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia apresenta-nos elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana”. (1996, p. 7). Para além da redução ao aspeto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento,

Freire, adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para tal o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitados permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização. (Edina Castro de Oliveira, in Freire, *Pedagogia da Autonomia*, pp. 7-8).

Hoje em dia, um professor que não consiga adaptar o seu estilo de comunicação competente, logo com carácter de asserção, com os seus alunos, corre sério risco de malograr os seus melhores objetivos na relação ensino-aprendizagem.

A capacidade de adaptação do professor ao grupo-turma e a cada aluno em particular é da maior importância, e começa no conhecimento de si mesmo e no conhecimento dos seus alunos.

Com efeito, Postic na obra *A Relação Pedagógica* (2008), para enfatizar a importância desse auto e hétero-conhecimentos, isto é, do conhecimento que se tem de si mesmo e o conhecimento que se pode ter do outro, chama a atenção para a influência da estrutura social dos alunos e das suas famílias, nas estruturas da instituição educativa; como diz, numa fase de orientação sobre a futura escolaridade do seu filho e do seu sucesso, “as categorias sociais desfavorecidas exprimem desejos que se situam aquém das possibilidades dele, ao passo que as categorias sociais favorecidas visam objetivos mais elevados” (2008, pp. 58-59). Daí a indispensabilidade de, para a escola, as relações hierárquicas e funcionais introduzidas no processo influenciarem tanto a natureza das relações entre os professores e os alunos. Assim, ao professor compete (independentemente da perspetiva pessoal que ele próprio faça da hierarquia de valores) constituir-se como um promotor competente da criação de condições para que todos os alunos progridam com igualdade de oportunidades, no seu processo de crescimento e autonomia pessoal. Poderíamos discutir se é possível agirmos com neutralidade valorativa, mas essa é uma discussão que não nos parece caber aqui. De qualquer modo, o que nos interessa referir, na senda de Postic e, também, de Paulo Freire, é que, ao contrário da pedagogia tradicional e numa pedagogia humanista, o professor investiga com a finalidade de descrever e contextualizar a situação do aluno; com tolerância e entendimento da

multiplicidade e pluralidade de situações; com liberdade de espírito e ações capazes de contribuir para despertar as habilidades dos alunos, facilitando a criação de condições para o seu crescimento. Este professor humanista “deve fazer despertar no aluno o sentido da análise, respeitar a sua liberdade de espírito e não o coagir a uma submissão passiva, mas dar-lhe a liberdade de compreender e de julgar” (p. 74). Nesta concepção pedagógica, o saber não é um meio, porque a relação pedagógica “estabelece-se do saber para o aluno, pela mediação do docente que incarna o ideal humanista” (Postic, 2008, p. 74).

2.4. A comunicação na sala de aula

A assertividade na comunicação

Uma das variáveis que mais parece contribuir para o sucesso educativo na sala de aula e, logo, mais produtivo e influenciador de melhores resultados, é um ambiente afetivo, de reciprocidade promotora da amizade na relação professor-alunos. E aí, como diz Helena Vieira, pondera o modo como o professor gere as relações dos elementos constitutivos do grupo-turma. Ora, sabendo o professor que a forma como falamos e atuamos com o outro, ou seja, a forma como agimos, comunicando com o outro, influencia, determina até, a forma como o outro se relaciona conosco, compete ao docente agir e intervir na turma de modo a melhorar o comportamento dos alunos e a evitar conflitos, desentendimentos, frustrações e, em última análise, indisciplina. Com efeito, José Morgado, lembra-nos que “[...] o bom professor não é aquele que lida bem com a indisciplina, mas o que tem poucas situações com que lidar”, citado por Vieira (2000, p. 40). Para o conseguir, e fomentar o tal ambiente afetivo e propício ao sucesso, deve o professor ser seguro na sua comunicação verbal e não verbal, com coerência e de modo a produzir ou mostrar firmeza confiante. Na verdade, todos sabemos que, nas relações interpessoais, o modo como comunicamos depende da forma como nos sentimos e nos situamos na vida. Para Helena Vieira “podemos oscilar entre quatro papéis diferentes: agressivo, passivo, manipulador e assertivo” (pp. 40-41). De um modo geral, as atitudes agressiva, passiva e manipuladora são atitudes comunicacionais ineficazes e até passíveis de criar situações desagradáveis – das quais não nos vamos aqui ocupar; a assertiva, por ser a mais desejável e mais eficaz, vamos tratá-la no contexto da comunicação educacional eficiente e persuasiva em sala de aula. Assim, ser assertivo, significa, em termos de comunicação, ser “alguém que diz aquilo que pensa ou sente de uma forma livre e apropriada à situação” (p. 50).

Vieira entende que o comportamento persuasivo “não é mais do que ser direto, honesto e respeitoso ao interagir com os outros” (2000, p. 50); “é sermos capazes de exprimir as nossas ideias, opiniões, pontos de vista, mas também os nossos gostos, sentimentos, necessidades e querereres” (2000, p. 51), e com Chalvin ser assertivo,

[...] é ser capaz de exprimir a sua personalidade sem suscitar hostilidades naqueles que o rodeiam, é saber dizer 'não' sem se sentir culpado, é ter confiança em si e saber tomar decisões difíceis, é saber desenvolver comunicações honestas e abertas num clima de inovação e tolerância face aos desacordos que surgem no dia a dia (Vieira, p. 51)

Como esclarece Vieira, porque tal comportamento pressupõe os direitos que todos temos e o conseqüente dever de nos respeitarmos mutuamente, “exprimir os nossos direitos respeitando os dos outros é algo que se vai construindo, aprendendo e mantendo no nosso dia a dia” (2000); e embora nenhum de nós consiga chegar a ser 100% assertivo, sempre podemos aprender a sê-lo cada vez mais à medida que nos formos conhecendo cada vez melhor.

Há várias formas de comunicarmos honestamente com os outros e, designadamente, do professor com os seus alunos, que passam pela franca expressão dos sentimentos, pela escolha das palavras mais adequadas, pela expressão corporal, pela expressão da empatia com o outro, pela aprendizagem de técnicas de autoconfiança e de autoafirmação que permitem, até, a resolução de grandes conflitos.

No que diz respeito à expressão dos sentimentos e de emoções, e Helena Vieira afirma-o em diversas páginas da sua obra *A Comunicação na Sala de Aula*, ela é um aspeto importante a ter em conta na comunicação assertiva. “A alegria, a tristeza, o afeto, o medo e a ira são cinco emoções ou sentimentos autênticos” e “saber exprimir honestamente estas emoções e adequá-las às diferentes situações do quotidiano é uma das tarefas da comunicação assertiva” (2000), sempre procurando as palavras mais adequadas à situação. Mas a “a assertividade não se encontra somente nas palavras e no modo como são proferidas. É fundamental falar de todo o tipo de comunicação não verbal (posição e postura), quando se fala de comunicação assertiva” (2000, p. 52). A linguagem corporal deve ser paralela e ao mesmo nível entre os interlocutores. Para Vieira, deve haver “um certo equilíbrio em termos físicos”, pelo que “não faz qualquer sentido uma das pessoas estar sentada e a outra de pé” (p. 52) como também não faz sentido não se olharem nos olhos enquanto falam. Numa postura física de asserção há sinais típicos que não devem ser descurados como, por exemplo, manter os ombros direitos, descontração muscular, cabeça erguida levemente, com inclinações ocasionais, sorriso genuíno, voz clara, firme e agradável (Vieira, 2000). Neste tipo de comunicação frontal o discurso e a postura, o

tom de voz e os gestos têm de ser coerentes; de outro modo “deixa de fazer sentido falar de discurso assertivo” (2000, p. 53). Embora esta postura não possa ser vista como «receita» (2000, p. 53) para todos os casos, há situações em que a comunicação frontal se torna de utilidade inestimável; é o caso, por exemplo, de termos de fazer uma advertência desagradável a alguém, ou perante críticas que soframos, sobretudo de forem injustas, ou ainda perante situações de humilhação. Segundo Helena Vieira, uma comunicação assertiva tem consequências muito positivas na relação professor-aluno e, lembrando Richard Arends (1995, p. 201), explica que “por forma a conseguir uma gestão eficaz da sala de aula, o professor [...] deve seguir dois princípios básicos: Exibir confiança - Exercer influência” (2000, p. 56), porque quem exhibe confiança, “transmite segurança” além de que “fala com convicção”, “acredita em si, nas suas ideias”, “sabe decidir e não se intimida com situações difíceis” (2000, p. 56). Quanto ao exercício de influência interpessoal, Helena Vieira cita mesmo Richard Arends (1995, p. 202) para advertir que a influência que o professor exerce sobre os alunos “[...] deve ser usada apenas para alcançar os objetivos escolares e sociais positivos e nunca com o propósito de dominação pessoal” (Vieira, 2000, pp. 56-57), de outro modo, o professor estaria a manipular e não a influenciar!

Podíamos, eventualmente, lembrar aqui Merleau-Ponty que, na sua posição fenomenológica perante a formação do conhecimento que temos de nós mesmos e dos outros defende que o mundo preceptivo nunca é puro, mas sempre construído numa intersubjetividade resultante da interceção entre a nossa subjetividade e a subjetividade dos outros (Merleau-Ponty, 1999, p. 22). Assim, para sermos assertivos não nos basta conhecermo-nos, mas temos também de dominar, na medida do possível, a subjetividade dos outros.

Já referimos que ninguém é totalmente e sempre acertado na sua comunicação, contudo, podemos melhorar substancialmente a nossa capacidade de comunicar com asserção e, para isso, existem técnicas de autoconhecimento e de autoafirmação que nos permitem ir melhorando o relacionamento que temos com os outros, sejam eles alunos, colegas, encarregados de educação, amigos, familiares. Com esse autoconhecimento e autoafirmação podemos evitar ou, pelo menos, resolver melhor, situações de conflito. De entre essas técnicas, a autora apresenta e esclarece a que designou por **DESC** que significa Descrever, Expressar, Sugerir e apontar as Consequências. Trata-se, portanto, de quatro etapas de uma estratégia para organizar ou estruturar uma boa comunicação e nenhuma destas etapas pode ser dispensada ou ultrapassada. Assim, e em situação – o ser humano é sempre um ser em situação – é preciso começar por descrever objetivamente e sem qualquer juízo de valor o que aconteceu, descrever o facto; depois, exprimir sentimentos, preocupações, desacordos ou outras críticas, dando ao

interlocutor a possibilidade de se explicar; em terceiro lugar sugerir alternativas ou modos concretos para mudar o comportamento do outro ou da situação; finalmente mostrar as consequências e benefícios que uma mudança no comportamento, gerador de um comportamento novo, poderia trazer para a relação e para cada um dos seus intervenientes. Esta técnica para melhorar e organizar a comunicação promove, ao mesmo tempo, um melhor autoconhecimento, propondo uma também melhor solução para problemas que surjam (2000, pp. 57-61).

Efetivamente “o comportamento assertivo exige um autoconhecimento muito grande, mas, além disso, é necessário que a pessoa goste de si, se aceite tal como é, se sinta bem na sua pele” (Vieira, 2000, p. 51). Então, desenvolver esse autoconhecimento, completado pelo esforço de procurar conhecer cada um dos alunos, deve ser um compromisso do professor que, como já referimos anteriormente neste relatório, tomamos para nós, no sentido de tornarmos cada vez mais adequada a nossa comunicação com a turma e com cada um dos alunos que nos são confiados.

Poderíamos ainda desenvolver a questão da crítica e do elogio eficaz, mas faremos apenas uma referência breve. De um modo geral a crítica é entendida pela sociedade como coisa negativa, mas a crítica pode ser bem positiva e incentivadora de muitos melhores comportamentos. Teremos é de distinguir a crítica positiva e construtiva da crítica negativa e destrutiva da autoestima e desvalorizadora dos outros que, obviamente, deve ser evitada. Helena Vieira faz essa distinção detalhadamente com recurso a posições psicológicas e a psicanalistas concluindo que elogiar o outro, com empatia, é um requisito da boa comunicação. E “independentemente de estarmos a trabalhar com crianças, jovens ou adultos, é imprescindível reservarmos um pouco da nossa energia positiva na valorização do outro” (Vieira, 2000, p. 63). A isto chamam os pedagogos de Reforço Positivo a que também nos referiremos no capítulo que vem a seguir.

Capítulo III: Enquadramento teórico – prático

3.1. O conhecimento prático/empírico – Corrente humanista e geometria dos afetos

De facto, no ensino artístico especializado, embora a maioria dos alunos tragam e conservem a motivação, alunos há que carecem, muitas vezes, da tal motivação, especialmente da intrínseca, para a disciplina, na justa medida em que, tendo ‘escolhido’ dança, apesar da pequena ou, até, quase ausente vontade pela sua aprendizagem e prática, beneficiam com a sua frequência porque isso os liberta de outras disciplinas a que estariam obrigados num curriculum académico normal. Por este motivo e, muitas vezes, persuadidos pelos encarregados de educação, os alunos mantêm o curso até ao fim do ciclo, mau grado os deficientes resultados, evitando, deste modo, um curriculum académico mais pesado pelo maior número de disciplinas em que se teriam de matricular.

Deste modo, o que e como pode o professor fazer para que os alunos adiram às aulas e o queiram fazer com vontade de desfrutar? Parece-nos evidente que só uma muito boa relação pedagógica, criadora de empatia com o professor que, por sua vez, com uma boa comunicação e demonstração de curiosidade pelos seus interesses, se torna agente ativo, como que um despertador, para uma aprendizagem motivada e mais eficaz.

Foi tendo consciência das necessidades dos alunos que, durante o nosso processo de desenvolvimento do tema do estágio, a reflexão sobre a prática docente esteve constantemente presente com – como seria esperado – avanços e recuos, dúvidas e inseguranças, intuição e conhecimento empírico, fazendo com que o caminho traçado se tornasse marcado e consistente, com vista à maior eficiência possível.

A primeira ideia que surgiu para o desenvolvimento do tema foi o do recurso ao reforço positivo. Porém, questionámo-nos sobre se o uso do reforço positivo promove, efetivamente, a construção da relação pedagógica e, assim, um maior envolvimento dos alunos. Entre avanços e recuos relativamente àquela questão, tivemos a perceção de que, neste caso específico, se impunham dúvidas e outras preocupações adjacentes a essas dúvidas quanto ao que é a relação pedagógica e em que realmente consiste o reforço positivo. Também nos interrogamos sobre se apenas com o uso do reforço positivo conseguíamos construir uma relação pedagógica.

Em boa verdade, na lecionação, quando se nos colocou a necessidade de nos relacionarmos com um grupo/turma em particular, não foi o reforço positivo a primeira coisa que nos ocorreu como meio para nos envolvermos e ou construirmos uma relação pedagógica

entendida como passível de surtir resultados no desempenho individual e, por consequência, na turma. Surgiu-nos, antes, a preocupação pelo estado dos alunos, a premência de os olhar com empatia, de nos inteirarmos dos seus interesses, da necessidade de nos servirmos de diferentes músicas e, afinal, com muito reforço positivo, porque, com efeito, tudo isso integra o designado reforço positivo! Tomamos, então, consciência de que fazer, com eles, exercícios variados, a chamada improvisação orientada e o recurso a ferramentas coreográficas para a criação de pequenos excertos coreográficos, partindo de material deles próprios e com significado para cada um e para o grupo, pode aumentar-lhes a curiosidade e a necessidade de fazer aquilo que lhes dá prazer, a que os psicólogos e pedagogos dão o nome de motivação intrínseca, e que pode ser potenciada ou destruída pelo professor, pela família ou, até, pela sociedade.

O reforço Positivo, passível de despertar e ou de aumentar a motivação, consiste, afinal, no apelo para um processo de ensino-aprendizagem que atenda à individualidade de cada aluno, não esquecendo que ele está incluído numa turma ou num grupo, procurando elogiar os seus sucessos e corrigindo, com afabilidade, os seus erros, sem lhes ferir a autoestima e o freudiano *ego*; é reforçar o desempenho que já adquiriu ou despertar-lhe o melhor que pode vir a fazer e potenciando-lhe, naturalmente, o desejo e a vontade de continuar.

Os autores Alain Lieury e Fabien Fenouillet, na obra *Motivação e Sucesso Escolar*, iniciam a introdução do livro dizendo: “Virginia anda fascinada com a dança, pratica sem descanso, só pensa na sua arte... Está motivada” (Lieury, Fenouillet, 1997, p. 9). Com efeito, a nossa linguagem quotidiana, está eivada de termos tradutores das energias que nos impulsionam para as atividades. Os supracitados autores falam em motivação como “necessidade, instinto, vontade, paixão, desejo, pulsão, interesse, curiosidade, vontade, projeto, objetivo, móbil” (p. 9). São, portanto, muitos os sentidos que podem ser dados ao termo! A nós, e neste contexto, interessa-nos especialmente o que diz respeito à motivação no processo ensino-aprendizagem humanista, personalizador, potenciador dessa curiosidade e vontade de aprender e de fazer sempre melhor. Ou seja, o sentido de Motivação, tomado da Psicologia, da Pedagogia e, em geral, das Ciências da Educação, em que a motivação humana intrínseca significa necessidade de curiosidade e de manipulação (p. 29) que algumas técnicas pedagógicas podem despertar, estimular ou reforçar. Sempre houve professores que, ao elogiarem os êxitos escolares, e não só, dos seus alunos, conseguiram, com esse reforço positivo, despertar e estimular a sua motivação para fazerem mais e melhor; hoje em dia, essa atitude docente é indispensável!

Se pensarmos no desenvolvimento da educação até aos nossos dias, podemos observar que, por exemplo, a escola dos nossos pais e dos seus professores era muito diferente da que temos hoje. Podemos até referir que a relação educativa “[...] era, outrora, concebida como a maneira de pôr em contacto um aluno com os valores de uma civilização, por intermédio de um homem que incarnava o conhecimento. (Postic, 2008, p. 74)

Nos dias de hoje, como referido no processo de ensino-aprendizagem no capítulo II, onde o aluno tem um papel fundamental no processo educativo de aprender-ensinar, o procedimento é mais horizontal do que vertical, porque o aluno é também o promotor da sua aprendizagem, fruto de uma curiosidade e empenhamento que o professor pode ter desencadeado numa relação de afetividade e de respeito humanista que leva o aprendiz a ser também professor e vice-versa.

Nesta relação pedagógica humanista que, segundo Postic, é a mais adequada para os novos tempos, interferem, assim, como determinantes, as posições relativas que o professor e o aluno ocupam no sistema educativo, ou seja, os papéis e estatutos do docente e do aluno (Postic, 2008, p. 101). No que se refere especificamente ao papel do professor – que consiste no comportamento que se espera dele relativamente ao estatuto que tem ou com que se apresenta – ele é mais o de facilitador da aprendizagem e será sempre insubstituível e até, muitas vezes, inesquecível para o aluno, se esse papel for desempenhado com a mestria humanista e humanizadora que esta pedagogia preconiza. O papel do professor será, então, fundamental para ajudar o aluno a produzir o seu adequado conhecimento. É claro que os papéis do professor e do aluno são adicionais e complementares; não existem um sem o outro. No seu papel de entender os sentimentos e os problemas dos seus alunos e de tentar levá-los à autorrealização, o professor deve procurar educar para a transformação, para a autonomia e liberdade, cuidando, fundamentalmente, do lado positivo dos alunos, colaborando, assim, para a formação da sua cidadania consciente e responsável. Deste modo, como já referimos, a relação pedagógica não será mediatizada pelo saber, mas sim, segundo Postic, no seu papel; o professor servirá de intermediário entre o aluno e o saber. Como diz o autor, o papel do professor na relação pedagógica é, ao mesmo tempo, “importante e modesto” (p. 74).

Importante, porque ele aparece como espelho da cultura e da humanidade e deu um significado ao seu saber; modesto, porque ele pensa que o encontro dos modelos culturais, o esforço de desnutrição levado a cabo pelo adolescente pode por si só formar-lhe a personalidade (Postic, 2008, p. 74).

É com este sentido de responsabilidade do professor perante os seus alunos que ele pode, pelo exemplo, veicular valores fundamentais da humanidade. Lembrando Georges

Gusdorf, (1963), Postic, considera ainda, que o papel do professor deve ser o de “mestre de humanidade” (p. 75) porque se pede “ao professor para não se apresentar apenas como o homem de saber, mas para ser também a testemunha da verdade e o defensor de valores” (p. 75). Nesta pedagogia humanista, o autor entende que

o professor dá assim uma visão pessoal à cultura e convida o seu aluno a chegar à consciência de si próprio, quando o intima, através de trabalhos impostos, a encontrar uma resposta individual às questões fundamentais: «A relação com o professor, que parece em primeiro lugar ligar-me a outrem, readquire uma relação mais essencial comigo mesma» (2008, p. 75).

De qualquer modo, nesta pedagogia humanista, de que vimos falando, mantém-se a mediação intelectual professor-aluno! Postic apresenta, então, a chamada renovação humanista: da mediação intelectual à mediação afetiva e, nesta renovação, operada pela psicologia humanista, reagindo contra o ‘behaviorismo’ e o movimento ‘skinneriano’, há a tendência para defender que a resolução dos conflitos entre o social e o individual se realiza “no íntimo da pessoa, na elaboração da sua identidade pessoal, e que o agente da mudança é o indivíduo, não as estruturas” (2008, p. 77). Nesta Psicologia do Desenvolvimento, também chamada Psicologia da realização de si mesmo, é determinante a experiência pessoal. Segundo Postic, foi Carl Rogers quem fez a aplicação desta Psicologia à Pedagogia Educativa. Aqui, o aluno está implicado diretamente na sua aprendizagem experimental” que reveste aspetos afetivos bem como cognitivos” (2008, p. 78) e é ele quem faz a apropriação pessoal desse conhecimento. “O «docente» deve perceber e aceitar o outro como um ser independente, que tem a sua liberdade, os seus direitos pessoais; deve compreender o ponto de vista do outro, em resumo, descentrar-se e desviar-se de toda a referência universal” (2008, p. 78).

Assim, torna-se claro que, na interligação afetiva e humanista, a mudança, é importante porque a relação pedagógica deixa de ser concebida como uma transmissão num sentido vertical, do professor para o aluno, com o objetivo de o modificar, em obediência a um qualquer cânone a respeitar, mas como uma solidariedade entre gerações, em que a vontade e o saber subjetivos são considerados, no sentido do desenvolvimento e da dinâmica do futuro. Ou seja, nas próprias palavras do autor, “a passagem da mediação intelectual à mediação afetiva na conceção do papel do docente põe em evidência que se sentiu a necessidade de alterar a via afetiva no domínio escolar” (2008, p. 78), ou seja e mais concretamente, a necessidade

de reencontrar a verdade de uma relação humana que não separe mais a razão e os sentimentos [...] porque a relação pedagógica deixa de ser concebida como uma transmissão num único sentido, do mestre para o aluno [...] mas

como uma troca entre gerações, onde a subjetividade desempenha o seu papel. (2008, p.78).

3.2. Composição Coreográfica – Recriação

Na dança contemporânea reconhecemos a importância da criação e da composição coreográfica como uma das componentes pedagógicas a ser trabalhadas como abordagem mais alargada dentro da disciplina de TDCon. Assim, e com o plano de trabalho da GED que contempla o estudo de repertório e/ou oficina coreográfica dentro da carga horária semanal da turma em questão, 3º ciclo, podemos englobar como metodologia de trabalho, não só as aulas de trabalho técnico, mas também de criação e de composição coreográfica.

Não há uma metodologia exata e única para o ensino, no que diz respeito à Criação e Composição Coreográfica em dança, pois os seus métodos e estratégias estão em constante alteração. Podemos dizer que existem ferramentas e metodologias que servem de apoio e suporte à criação, mas o produto final dependerá sempre dos intervenientes no processo criativo.

A Composição Coreográfica, quando aplicada ao ensino-aprendizagem, só enaltece o aluno na sua formação como bailarino/intérprete, reconhecendo-se que muitos coreógrafos trabalham em colaboração com a sua equipa e a cocriação está presente em todos os trabalhos. Tomamos como exemplo alguns nomes bastante conhecidos do fórum nacional e europeu, Vera Mantero, Wayne McGregor, Francisco Camacho ou Wim Vanderkeybus que trabalham com intérpretes multidisciplinares, quer no sentido das suas versatilidades no campo artístico, na música, na representação, entre outras, quer no sentido de colaboração ativa e de cocriação dos intérpretes. Relativamente à última edição do P.E.D.R.A. – Projeto Educativo em Dança de Repertório para Adolescentes (um projeto pensado e criado com o objetivo de estimular o conhecimento e a participação de jovens na dança contemporânea) – Mantero descreve no jornal Observador,

que bonito que foi chegar a cada uma destas cidades e ver estas tão recentes pessoas usando processos de criação que são os meus favoritos desde há anos, com eles fazendo surgir os seus movimentos, os seus textos, os seus sons, as suas interações e trajetórias, de forma tão estimulante e criativa. (2020, 9 jun.)

Independentemente dos métodos ou processos de criação utilizados, o que frisa Mantero será a ideia do desenvolvimento do movimento próprio com identidade e, como refere, com os seus textos e os seus sons que servem também de estímulo à criação.

Podemos aferir assim como Xavier que:

reconhecendo que a dança contemporânea se define como uma prática artística diversificada, cujos métodos e processos são plurais, mas que se configura de forma específica, parece-nos importante que o ensino/aprendizagem da composição coreográfica seja definido através de princípios pedagógicos que procurem promover a pesquisa de percursos individuais e singulares, através de uma aprendizagem essencialmente prática. (2012, p. 207)

Na criação e composição coreográfica, muitas são as maneiras de compor e/ou criar os métodos para estabelecer a forma, a estrutura, as metodologias. Assim, existem vários modelos de composição coreográfica que podem servir como guia ou orientação na criação; o leque é variado e os modelos não são estanques. Ou, tal como referem Fernandes, Neto e Xavier, “a forma singular como o processo de Criação Coreográfica se desenvolve resulta na sistematização de alguns modos de operar de coreógrafos reconhecidos no contexto das práticas coreográficas contemporâneas” (2020, p. 4). E também da experiência, da formação e do *background* do professor ou do coreógrafo ou do criador pois, com criatividade podemos, também, reunir informações e conhecimento que nos vão permitir, também a nós professores, criar, adaptar, subverter os métodos existentes para que a sua aplicação seja mais apropriada à especificidade do grupo-turma que nos possa aparecer.

Também aqui, o professor, como aprofundamos no capítulo II, no seu papel de entender os seus alunos e de os orientar para a autonomia e para a liberdade e, em que servirá de intermediário entre o aluno e o saber, deve disponibilizar-se e guiar o aluno para uma exploração do seu próprio movimento, questionando-o e colocando-lhe desafios para uma pesquisa mais afincada e, por conseguinte, mais diferenciada.

Para além do corpo, do espaço e das dinâmicas, as ações e as relações, assim como os elementos da coreografia, as frases de movimento, as transições (que consideramos de um detalhe sublime e não dispensamos uma rigorosa atenção na sua aplicação) e não só, mas também a estrutura coreográfica e o desenho espacial, são tomados em consideração no

planeamento da criação e da composição coreográfica. As ferramentas de composição e de manipulação do movimento, para criar novos movimentos e/ou novas variantes, são também instrumentos explorados e que, muitas vezes, ganham até identidade relacionada com o seu autor; tomamos, por exemplo, o uso da acumulação do movimento de Trisha Brown e da sua peça *Acumulation*, que tem como base a acumulação de movimentos para a construção da peça, por exemplo, 1; 1,2; 1,2,3; 1,2,3,4; e por aí adiante.

Poderíamos apresentar variadíssimos modelos quanto às formas de materializar movimento como, por exemplo, o modelo das Etapas de Criação Coreográficas da célebre autora Autard Smith, ou do autor Jo Butterworth que apresenta cinco modelos de processos de Criação Coreográfica, apresentados na figura 3, ou do reconhecido coreógrafo Wayne McGregor que, através de três métodos de instrução, distintos, designados *showing*, *making-on* e *tasking* (Fernandes, J. & Xavier, M., 2019, p. 126) elabora material para uma posterior construção, criação e composição coreográfica.

Table 1. The five choreographic processes

Didactic-Democratic Spectrum	Didactic-Democratic Spectrum	Didactic-Democratic Spectrum	Didactic-Democratic Spectrum	Didactic-Democratic Spectrum
Process 1	Process 2	Process 3	Process 4	Process 5
Tutor Role	Tutor Role	Tutor Role	Tutor Role	Tutor Role
Choreographer as Expert	Choreographer as Author	Choreographer as Pilot	Choreographer as Facilitator	Choreographer as Collaborator
Student Role	Student Role	Student Role	Student Role	Student Role
Dancer as Instrument	Dancer as Interpreter	Dancer as Contributor	Dancer as Creator	Dancer as Co-owner
Choreographer Skills	Choreographer Skills	Choreographer Skills	Choreographer Skills	Choreographer Skills
Control of concept, style, content, structure and interpretation. Generation of all material	Control of concept, style, content, structure and interpretation in relation to capabilities/qualities of dancers	Initiation of concept, able to direct, set and develop tasks through improvisation or imagery, shape the material that ensues	Provide leadership, negotiate process, intention, concept. Contribute methods to provide stimulus, facilitate process from content generation to macro-structure	Share with others research, negotiation and decision-making about concept, intention and style, develop/share/adapt dance content and structures of the work
Dancer Skills	Dancer Skills	Dancer Skills	Dancer Skills	Dancer Skills
Convergent: imitation, replication	Convergent: imitation, replication, interpretation	Divergent: replication, content development, content creation, (improvisation and responding to tasks)	Divergent: content creation and development (improvisation and responding to tasks)	Divergent: content creation and development (improvisation, setting and responding to tasks), shared decision-making on aspects of intention and structure
Social Interaction	Social Interaction	Social Interaction	Social Interaction	Social Interaction
Passive but receptive, can be impersonal	Separate activities, but receptive, with personal performance qualities stressed	Active participation from both parties, interpersonal relationship	Interactive	Interactive
Teaching Methods	Teaching Methods	Teaching Methods	Teaching Methods	Teaching Methods
Authoritarian	Directorial	Leading, guiding	Nurturing, mentorial	Shared authorship
Learning Approaches	Learning Approaches	Learning Approaches	Learning Approaches	Learning Approaches
Conform, receive and process instruction	Receive and process instruction and utilize own experience as performer	Respond to tasks, contribute to guided discovery, replicate material from others, etc.	Respond to tasks, problem solve, contribute to guided discovery, actively participate	Experiential. Contribute fully to concept, dance content, form, style, process, discovery

Figura 3 – The five choreographic processes (Butterworth, 2004, p. 55)

Sem querer especificar aprofundadamente nenhum modelo em particular, pois o foco do presente relatório não se centra aí, podemos, contudo, aferir que um dos métodos utilizados, foi o de criar desafios, depois da sequência “base” estar construída, neste caso específico, os solos. Apresentamos três desses desafios como introdução às ferramentas coreográficas no

trabalho desenvolvido: no sítio (sem retirar os pés do chão); minimal/maximal; movimento arrependido = (quase).

Referimos que foram, também, utilizados três dos modelos dos processos de Criação Coreográfica de Butterworth; foram experimentados e utilizados o terceiro método por ter o coreógrafo/tutor, o *pilot* que lidera e guia, e o bailarino é um *contributor*. A sua aprendizagem é caracterizada por ser “respond to tasks, contribute to guided discovery, replicate material from others”; no quarto distingue-se o coreógrafo como o facilitador e o bailarino como o criador, proporcionando um método de ensino mais como orientador que despoleta ações, e uma aprendizagem onde existe resposta às tarefas ou aos exercícios, onde se resolvem problemas encontrados, contribuindo para a descoberta de um participante ativo e, por último, o quinto, onde se identifica o coreógrafo/tutor que é visto como um *collaborator*, e o bailarino como um *co-owner*. No seu método de ensino, a autoridade é partilhada, e a sua aprendizagem experiencial, (Butterworth, 2004, pp. 54-62), fazendo com que o bailarino contribua inteiramente no conceito e nos conteúdos, na forma, no estilo, na descoberta e no processo.

Assim, o foco dos professores no ensino da composição, deve centrar-se em criar/desenhar exercícios criativos que promovam as capacidades coreográficas dos alunos, a oportunidade de conhecer, experimentar e de refletir acerca dos diferentes métodos utilizados, ajudando-os a definir as suas preferências coreográficas nos seus percursos profissionais.

Seguindo a linha de pensamento de Fernandes e Xavier, que entendem “[...] assim, as práticas coreográficas atuais como legitimadoras de um saber fazer criativo, impondo o reconhecimento de que a criatividade será desejável e fundamental para o desempenho dos intérpretes contemporâneos.” Alegando também que “independentemente da natureza do método e processo de trabalho, este ser planeado em profunda articulação com o intérprete, valorizando assim o seu contributo.” (2019, p. 125).

Na conceção de João Fernandes “a dança contemporânea e a criação coreográfica tem-se mostrado fundamentais na formação de novos artistas” (2017, p. 70) e, por isso, “é importante referir que o ensino-aprendizagem da dança é gerido entre uma forte componente prática de treino do corpo [...] e de uma autonomia no pensamento criativo em função de diferentes experiências, sejam elas nos domínios da criação coreográfica, filosofia, estética ou outras” (2017, p. 70). Por isso, no contexto educativo, a relação entre práticas do passado e do presente são muito salutares porque “experienciar, pensar e criar a partir do que já foi feito e

refeito promove o espírito crítico e aproxima os alunos enquanto espectadores e artistas” (p. 70).

Daí a importância de repor, recriar, adaptar ou criar versões de obras do passado para que sejam hoje conhecidas e visionadas.

Segundo a tabela disponibilizada pelo professor orientador, em que a comparação dos autores Maria José Fazenda (Fazenda, 2017, pp. 13-14) e João Fernandes, (Fernandes, 2017, pp. 73-77), relativamente aos conceitos de reconstrução, reposição, recriação, versão e adaptação de uma qualquer obra coreográfica e a sua importância na integração no ensino da dança, é feita de modo claro e explícito, podemos, contudo, observar que haverá alguma discussão em torno dos conceitos apresentados. Com efeito, “apesar da dificuldade em clarificar conceitos que assentam na conservação de obras artísticas para uso-fruto nos sistemas de ensino” (p. 70), estes conceitos, “que se podem correlacionar e coadunar naquilo que pode ser chamado reinterpretação de obras coreográficas” (p. 70), não significam todos a mesma coisa, de onde devemos distingui-los no essencial. Assim, enquanto para Fazenda, por exemplo, “quando se constrói uma obra perdida a partir de fontes de informação existentes (escritas, visuais, sonoras), procurando aproximá-la tanto quanto possível do original, estamos perante uma reconstrução ou reconstituição” (p. 13), para Fernandes, “implica efetivamente, um reaproveitamento de 50% das partes ou excertos encontrados, mantendo a proximidade com o original” (p. 75).

De qualquer modo, e como pode ler-se no referido artigo de João Fernandes “reconstruir uma peça implica um vasto trabalho de investigação, recolha e estudo de registos, muitas vezes difíceis de aceder e com informações retalhadas e/ou incompletas” porque, ou não foram conservados ou, simplesmente, por se terem perdido. O conceito de reconstrução ou de “(*arqueocoreologia*) tende a ser utilizado em obras de um passado longínquo” sem registo integral e “permite realçar a importância das obras no tempo e no espaço” (2017, p. 72). Segundo João Fernandes, a par deste conceito “é possível também invocar o de reposição (ou remontagem)” para, recorrentemente, no presente “voltar a dar aos espectadores a possibilidade de ver ou rever as peças originais do passado” (p. 73).

Se reconstruir ou repor remete para a cópia do original da obra, “recriar implica uma nova criação com visões ou abordagens ao conceito original. Recriar implica captar o «espírito da obra»”, mas não propriamente copiá-la! Recria-se quando da obra original se retira apenas o que “pode ser substancial, para lhe dar uma nova abordagem, não só em termos de conceito, mas também da sua conceção coreográfica”. Contudo, e apesar desta “«apropriação» da obra original” (p. 73) e de a recreação acrescentar elementos que resultam da interpretação e

reinterpretação do criador, tal como do contexto espaço-temporal em que se recria, o essencial da obra original deve ser respeitado “tendo em conta as suas origens” (p. 73). Em resumo, a “recriação e reconstrução podem aparentar significados idênticos (...) no entanto, no contexto da dança, recriar implica a criação de uma nova obra, ou seja, uma interpretação pessoal que transporta para outro contexto ou invoca outros ideais, convicções ou abordagens refletidas pela obra” (p. 73). Ou seja, na recriação, que produz, afinal, uma obra nova relativamente à original, porque se impõe uma interpretação da peça original e, com liberdade de linguagem, de estilo e de outros elementos de espetáculo, sempre se constrói com novidade, não se pode, contudo, descurar o essencial, a ideia matricial da peça que se está a recriar, isto é, da peça original.

No que diz respeito aos conceitos de versão, adaptação e reposição que, segundo João Fernandes “podem, da mesma forma, também possuir significados ambíguos” (p. 74), embora sejam mais usados pelo teatro, talvez pela sua proximidade à dança também esta os vem utilizando. Assim, fazer uma versão de uma obra original “implica a criação de uma «nova» obra. É usada a estrutura (coreográfica) da peça original bem como a dramaturgia a ela associada. (...) Não se altera a forma de arte. Normalmente utiliza o mesmo nome e a mesma música. (...) Pode sofrer modificações na linguagem e no estilo” (p. 75).

Tal como evidencia a sua etimologia, fazer a adaptação de uma obra “implica a criação de uma nova obra que parte normalmente de um texto literário. [...] Altera-se a forma de arte, mas mantém-se o mesmo contexto da obra original. [...] Existe liberdade na escolha da linguagem, do estilo e dos elementos de espetáculo” (p. 75). Sintetizando, “o que distingue os dois conceitos é a sua origem e transformação enquanto forma de arte” (p. 74).

Quanto ao conceito de reposição, como se torna óbvio pelo seu significado, obriga à “apresentação integral da obra original sem qualquer alteração” (p. 75). Repor uma obra, impõe a existência de um registo integral dessa obra, e a reposição faz-se baseada em visualizações, apontamentos, depoimentos, partituras, etc que existam. Segundo João Fernandes é aqui indispensável a existência de um “responsável/ensaiador que apoia a reapresentação da obra (2017, p. 75).

Também Fazenda (comunicação pessoal, dezembro 10, 2016), refere que o termo desconstrução, utilizado variadíssimas vezes, é de evitar. O termo em si, será ambíguo no sentido em que se desmonta e se refaz outra criação, de outra maneira. Prefere, então, o termo subversão ou subverter o movimento.

Depois desta contextualização relativa aos conceitos mencionados e ainda com perspetivas diferentes dos autores apresentados quanto às suas definições, podemos aferir que

a Recriação foi o conceito por nós aplicado na elaboração do excerto coreográfico relativo ao trabalho de Rep., *Dust* de Akram Khan que, segundo Fernandes (2017), “implica a criação de uma nova obra” (p. 75), com uma “interpretação pessoal da peça original que a transponha para outro contexto ou invoque outros ideais ou abordagens” (p. 75) e que “pode utilizar a música ou ideia original e existe liberdade na escolha da linguagem do estilo e dos elementos de espetáculo” (p. 75). Já Fazenda, evitou o termo recriação, por ser de uso pouco claro e ambíguo, e refere-se a esse novo trabalho como um objeto autónomo (2017, p. 14).

A proposta de trabalho consistiu na visualização de um excerto da referida peça, onde, individualmente, se pediu aos alunos que elaborassem uma frase de movimento, com +/- 8 tempos, inspirada nessa mesma visualização. Após algum tempo foi feita a apresentação por cada um dos alunos aos colegas e aos professores, para que, posteriormente, se pudesse recriar uma sequência, em uníssono, com os movimentos significativos de cada aluno ou que melhor se enquadrassem na sequência conjunta. Como estratégia de aprendizagem foi utilizada a ferramenta de composição coreográfica – acumulação – para uma melhor memorização.

Com efeito, este trabalho contrapôs-se à proposta do módulo seguinte e, assim, pudemos observar os alunos em diferentes registos tendo também em atenção as competências que lhes são atribuídas.

3.3. Criação própria e interpretação – Criatividade

Reconhecendo a importância da composição coreográfica no processo de ensino-aprendizagem e, reconhecendo, também, que vários são os autores que referem a vasta possibilidade de criação e dos seus métodos, podemos aferir – e indo ao encontro de Monteiro e Xavier – “que o estímulo para a criatividade, a autonomia, a capacidade de análise, de pesquisa e de fundamentação, são competências cuja aquisição é relevante.” (2012, p. 209).

Segundo a coreógrafa Amélia Bentes (comunicação pessoal, novembro 21, 2020), as emoções são a resposta do corpo a um pensamento que se transforma numa reação instantânea, provocando um fluxo de energia que percorre o corpo, produzindo gestos compreendidos por todos. Assim, a exploração das emoções para que os alunos pudessem interpretar a sua própria criação com o seu movimento próprio, acentua a veracidade e a autenticidade do que se interpreta e, por conseguinte, da sensação que transmite ao espetador. Também como referem

Monteiro e Xavier, “na criação coreográfica contemporânea o corpo assume cada vez mais um lugar para além do virtuosismo técnico, um corpo mais centrado na expressividade do movimento, nas suas capacidades emotivas, dramáticas e de comunicação.” (2019, p. 205).

Foi com este propósito que pensamos na exploração desta expressividade, ou de um corpo expressivo, como modo de ligação e de estratégia, para que a entrega dos alunos à proposta fosse inteira e completa, e sem que as limitações da exigência técnica pudessem causar algum desconforto.

Deste modo, e como mencionado ao longo deste relatório, a criação própria foi desenvolvida através de uma sequência de movimento que teve como estímulo um desenho (figura 6 – apresentada no apêndice D). Os alunos mostraram-se envolvidos e empenhados na construção do trabalho coreográfico, sendo clara a identidade de cada um, em cada um dos seus trabalhos.

Relacionando os temas e cruzando-os com os métodos de criação e de composição coreográfica, onde a improvisação não pode deixar de estar presente, assim como o recurso a exercícios de improvisação orientada, seja qual for o espaço de trabalho (seja ele o palco ou a sala de aula) verificamos que constituem, também, uma forma muito direta de extrair identidade e trazer experiências do foro pessoal dos alunos. E como refere Bentes, “levar a experiência individual de espaço social para um espaço performativo entra inevitavelmente no campo da identidade”. (2011, p. 8).

Podemos dar como exemplo, seguindo a linha de pensamento do capítulo III, mais propriamente do subcapítulo 3.1. o conhecimento prático / empírico – Corrente humanista e geometria dos afetos.

Ainda na licenciatura na ESD, foi-nos feita uma proposta de criação pelo professor Ludger Lamers. Partindo de um outro alfabeto, completamente díspar do nosso, neste caso o alfabeto Osvaldese, segundo o qual poderíamos, em primeiro lugar, redigir o nosso nome segundo aquele alfabeto e, de seguida, começar a criar movimento tendo este estímulo como base. Podemos dizer que, independentemente das faixas etárias, esta proposta resulta muitíssimo bem. Este e muitos mais exemplos poderiam ser dados para afirmar que o professor, o coreógrafo ou o criador levam, inevitavelmente, as suas experiências, convivências, *background* e também tendências e gostos seja para a sala de aula, seja para o resultado final de uma criação. Com isto, queremos dizer que, continuando a nossa prática de docente, tendo confiança no nosso trabalho e em quem conosco trabalhou ou com quem tivemos a oportunidade de trabalhar – também com os alunos, cocriadores e participantes ativos nos

processos de composição – aglomeramos estratégias, ideias e métodos que, aliados à nossa identidade gestora, adaptadora e criadora, nos permitirão influenciar os nossos futuros alunos que beberão de uma fonte que não se esgota com as referências que lhes prestarmos, porque também eles serão gestores, adaptadores e criadores.

A imagética, ou melhor dizendo, o uso de estímulos de vertente imagética, revela-se basilar quando a proposta do exercício é feita, mesmo que a produção do movimento do corpo seja a mesma, a intenção é diferente e isso traz diferentes qualidades de movimento – o que nos interessa explorar e trabalhar para que o aluno melhor se aproprie do seu movimento – que é igual no corpo, mas é diferente na mente, segundo Vítor Garcia (comunicação pessoal, novembro 9, 2019), relativamente à humanização da atividade. Relativamente a *release technique*, podem também ser dados como exemplo os seguintes estímulos:

"Imagine your bones spilling across the floor like water."

"Your body is buoyant, afloat atop an airy cushion."

"Think of the skull and torso as two vast spaces filled with soft light." (Theys, 2018).

A música pode, igualmente, revelar-se essencial para criar um ambiente propício à criação. Diz Schroeder (2000) que, “muitas vezes, ao se associar música à dança, surgem algumas controvérsias como: a tendência em considerá-las idênticas, por confundir características específicas de cada uma, tornando vagas as suas identidades. Porém, dança e música são artes independentes, consideradas por muito estudiosos como manifestações artísticas muito próximas, ainda que distintas” citado por Vieira & Avelino (2014, p. 134). Assim como o silêncio também deverá ser considerado, o silêncio do corpo, a respiração, o ritmo cardíaco (pulsação).

A música que se usa nas aulas é também identidade, para que haja uma intenção na movimentação muito concreta e a “tempo”. Pode escolher-se um ritmo mais marcado e acentuado, o compasso quaternário, como por exemplo numa marcha ou no início de uma aula com caminhar pelo espaço em várias direções para dar ênfase à contagem pretendida. Se se pretende um ritmo mais balanceado ou com caráter mais pendular, pode-se recorrer a compassos ternários, como por exemplo, o $\frac{3}{4}$ ou o $\frac{6}{8}$, este mais melódico e ornamentado com notas musicais de metade do valor, assim podemos enfatizar exercícios de movimento pendular, como os *swings* de pernas ou de braços, *bells* e, sem dúvida os *triplets*.

Assim, na criação coreográfica, ou nos exercícios usados para exploração de material, a música também se revela uma ferramenta fundamental e influenciadora do ambiente pretendido.

Segundo Schroeder (2000) “[...] considerar ou não a música indispensável à dança é mera opção pessoal que não influi na legitimidade da criação coreográfica.” citado por Vieira & Avelino (2014, p. 134),

Também Bentes, em comunicação pessoal (2020, novembro 21), se referiu a que “interessa sugar o estado emotivo da ação”; “dissecar os contrastes”; “desorganizar os afetos”, acrescentando que “aguça os sentidos, promove a intuição, a sensação para a forma, a respiração e o peso.” – uma prática somática.

Seguindo a mesma linha de pensamento, podemos verificar que a prática somática, sem nos alongarmos muito sobre este tema, cria um corpo disponível, reeduca o corpo, promove um alinhamento esquelético, uma eficácia do movimento – *motion* – ação/reação, escuta, autodescoberta da consciência corporal. Resumidamente e apenas para contextualizar, podemos compreender o conceito a partir “[...] dos conceitos de Corpo e Soma. É lícito entender ainda que o corpo como é pensado pela Educação Somática – em seus aspectos perceptivos, cognitivos, motores, afetivos e expressivos simultaneamente – [...]” (Vieira, 2015, p. 131). Deste modo, os métodos e a prática somática “fundamentam-se no aprofundamento da percepção corporal como chave para a transformação de padrões de movimento e atitudes motoras, bem como para o conhecimento sobre si próprio” (2015, p. 131).

Assim, e para contribuir positivamente para uma formação de intérpretes/bailarinos com qualidade de referência, serão necessárias, não só metodologias de ensino-aprendizagem, mas também a constante preocupação pelo exercício de um corpo que apenas se move no espaço e só executa a técnica em si, mas antes um corpo com consciência, interveniente e com uma percepção do seu potencial; um corpo que trabalha como um todo, conseguindo moldar-se, manipular-se, transformar-se, podendo, em cada descoberta, crescer um pouco mais, não só como intérprete mas também como pessoa e, assim, criar para compor!

“Aos intérpretes é solicitada a resposta a desafios eminentemente criativos, mas também o domínio específico sobre o corpo, o movimento e suas formas de manipulação e configuração.” Fernandes, J., & Xavier, M. (2019, p. 131).

Também, e ainda, no que concerne à questão da criatividade e interpretação, não podemos, talvez, deixar de referir a importância da colaboração e interdisciplinaridade! Num contexto de

ensino da dança, em que o aluno deve assumir um papel ativo no processo criativo, e em que a exigência maior consiste na sua versatilidade técnica, que o torne artisticamente criativo, parece indispensável a prática de uma ‘pedagogia colaborativa’. Com efeito, como dizem Isabel Duarte e Vítor Garcia, no relatório final de um workshop¹ dirigido a profissionais e estudantes de dança, com o objetivo de trabalhar o movimento na sua relação com a música, e tendo em conta a evolução do paradigma nas Artes Performativas, o desempenho do estudante depende muito das suas experiências pessoais que se manifestam no modo como ele interpreta, com o movimento do seu corpo, o suporte musical que leva a esse movimento. Por isso, a compreensão e tomada de consciência da musicalidade do movimento mostra o carácter indissociável da dança relativamente à música.

Segundo o coreógrafo Jonathan Burrows (2010),

os processos colaborativos são tão importantes como decisivos na criação artística chegando à conclusão de que, o intervalo entre o que os colaboradores concordam e o que não concordam é um lugar onde se pode descobrir algo novo. Provavelmente será algo que se reconhece quando se vê, mas que não se sabia previamente. Este é o motivo para colaborar. Do processo criativo ao método pedagógico há uma distância onde é o ensino o responsável pelo estabelecimento da ponte que torna os dois possíveis e integrados. Torna-se evidente que a necessidade é concreta para um ensino que se quer consolidado, inovador e mais participativo. A mera partilha de diferentes funções dentro do estúdio de dança já não é suficiente nem na mudança nem na consolidação de novos paradigmas que advêm da constante pesquisa e redefinição da contemporaneidade, nas artes performativas” [Charreu, 2013] referido por Duarte e Garcia (2020 pp. 19-20).

De qualquer modo, e na impossibilidade prática de se ter um músico, em permanência, na sala de aula, numa Escola de Artes bem organizada, há sempre a possibilidade de colaboração entre várias disciplinas, designadamente entre as de dança e as de música!

E isto seria tanto mais importante quanto, como se diz na conclusão do referido relatório do workshop, “o recurso à Improvisação como fator/ferramenta exploratória e explosiva

¹ workshop intensivo, que teve lugar nas instalações da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, nos dias 1 e 2 de março de 2019, com a presença e participação dos professores/bailarinos/coreógrafos e investigadores Sylvia Rijmer e Vítor Garcia, do músico/compositor e instrumentista David Boyd³ da Professora/investigadora Isabel Duarte e de doze estudantes de dança 2020.

(transformadora) da frase coreográfica indica ser esta uma ferramenta potenciadora da singularidade do estudante de dança.

A música ao vivo, especialmente quando implica uma abordagem polirrítmica, cria possibilidades de mudanças rítmicas, [...] mais conscientes [...]

As diferentes energéticas introduzidas pelo músico em tempo real, respondendo às necessidades de cada participante, em plena concordância com as percepções do professor de dança sobre as necessidades de cada participante, mostram ser potenciadoras do manancial criativo dos participantes”. Ou seja, uma pedagogia assim colaborativa concorre para “um aumento da consciência presencial e intencional de cada um, bem como para uma maior concentração de foco de todos” (pp. 29-30).

Como forma de reflexão ininterrupta de uma prática que se revela em constante metamorfose, o professor deve ter em consideração a formação dos seus alunos, não só ao nível de formação pessoal, como referido nos capítulos anteriores, mas também preparar a sua formação artística para o mundo do trabalho. Assim e concordando plenamente com Monteiro e Xavier:

para a caracterização do intérprete de dança contemporânea: o intérprete intervém de forma ativa no processo de criação, assume-se como um ‘corpo-produtor’ fazendo emergir material de movimento através de uma pesquisa física, representativa e referencial, sem ser necessariamente literal, materializando-se num corpo essencialmente sensível; revela capacidade de resposta a situações e estímulos criativos diversificados; demonstra domínio das técnicas de dança, sem se exhibir necessariamente através de formas virtuosamente complexas. Parece-nos então incontornável que o ensino/aprendizagem da composição coreográfica se torna fundamental na formação do intérprete de dança contemporânea, pois o seu contributo será imprescindível para o desenvolvimento criativo dos projetos em que está envolvido. (2012, pp. 205-206).

Capítulo IV: Metodologias implementadas

4.1. Paradigmas da metodologia de investigação

Para refletirmos sobre Paradigmas de investigação científica, teríamos, eventualmente, de recuar aos primeiros tempos da filosofia grega – porque a Ciência nasceu com a Filosofia – e, desde cedo, os sujeitos do conhecimento quiseram encontrar modelos de orientação para compreenderem os factos e descobrirem as regras comuns à sua repetição, no sentido de estabelecerem leis explicativas para os acontecimentos. Na impossibilidade de o fazermos aqui, estabeleceremos apenas a relação geral entre o Paradigma Quantitativo/matemático e o Paradigma Qualitativo de investigação, dando natural incidência ao qualitativo e aos fundamentos teóricos e práticos das metodologias e técnicas de investigação que advêm deste paradigma, porque foi ele que, fundamentalmente, presidiu à nossa abordagem no Processo Ensino-Aprendizagem que desenvolvemos durante estes anos de Estágio. Parece evidente que qualquer dessas metodologias e técnicas resultam de e num determinado contexto, de circunstâncias de carácter sociocultural e histórico e espaço-temporal, que justificam a utilização dessas metodologias e técnicas.

Como podemos observar no artigo intitulado *Reflexões sobre o método nas ciências humanas: quantitativo ou qualitativo, teorias e ideologias* quando, em ciência, se discute o privilégio de um ou de outro método (quantitativo ou qualitativo), está a criar-se uma falsa questão, um equívoco, porque eles não se excluem, mas são antes complementares e, dependendo do objeto de análise; podem e devem ser utilizados *ex aequo*. Contudo, nas Ciências Humanas, e já desde a segunda metade do século passado, ultrapassado o modelo positivista na investigação científica, que tinha como fundamento maior a experiência dos factos e as estatísticas experimentais, hoje em dia, a investigação, especialmente nesta área da educação, privilegia a observação, a renovação social, a origem étnica, o género, a idade e a cultura, e investiga mais aprofundadamente o carácter dinâmico da relação que existe entre o investigador e a investigação propriamente dita, tendo, sempre, em conta as especificidades de cada um dos elementos no complô de motivos que concorrem para a ocorrência dos factos.

Com o desenvolvimento dos grandes princípios do sec. XX, designadamente a ‘relatividade’ de Einstein ou o princípio da ‘incerteza’ de Heisenberg, alteraram-se os pilares do paradigma tradicional da ciência, os conceitos de sujeito e de objeto e a própria natureza da relação sujeito/objeto. Embora, e ao longo dos anos, tenham surgido diversificadas perspetivas quanto à ciência em geral e quanto às ciências sociais e humanas em particular que foram,

progressivamente, afastando a noção de simplicidade nas concepções científicas e mostraram a complexidade e multidimensionalidade dos acontecimentos, a exigirem, também, complexas e diversificadas metodologias de investigação, bem diferentes das chamadas clássicas. Contudo, só ultimamente - mas já desde a segunda metade do século passado - se tem a razoável noção de que tanto o sujeito que observa como o objeto que é observado possuem uma dinâmica tão acentuadas, que tanto o sujeito da ciência como o seu objeto estão em tal contínua mudança, bem como a da relação entre eles, que os próprios métodos e técnicas que usamos para tentar o seu conhecimento precisam de ser igualmente dinâmicos e múltiplos. Assim, a consciência desta natureza dinâmica de tudo (sujeito, objeto, relação sujeito/objeto) determina, especialmente nas ciências da educação, a indispensabilidade de novos Paradigmas de investigação que minimizem a subjetividade consciente do investigador à qual, por mais que o cientista queira fugir, não o consegue totalmente. Com efeito, a partir dos anos 80 do século passado, e até antes, e perante algum descrédito de conceitos como o de objetividade – tão querido do positivismo e do behaviorismo – começaram a surgir obras de Pedagogia mais atentas e defensoras de uma pesquisa e reflexão qualitativa, com incidência sobre questões como, por exemplo, as de género, de classe e de raça, sem perder de vista a objetividade possível. E é nessa medida que, sem mais delongas, teremos de caracterizar o paradigma qualitativo – a par do paradigma quantitativo, e sem o desmerecer – atualmente aplicado nas Ciências Humanas, nas quais se insere a Educação para as artes e, designadamente, a educação para a dança. Para os investigadores qualitativos nas ciências sociais de hoje em dia, as teorias são entendidas em termos descritivos como histórias de caso e de campo, mantendo-se (nas relações sujeito/objeto) as preocupações do investigador acerca da representação do outro no eu que, inevitavelmente, depende de diversíssimos fatores. O conceito de investigador separado do objeto foi deixado para trás e a investigação concentra-se, agora, mais na ação, tanto do objeto observado como do sujeito que o observa.

De qualquer modo, e como podemos constatar com Luísa Aires citando Denzin & Lincoln, (1994), que no paradigma qualitativo “a procura de grandes narrativas é substituída por teorias de pequena escala centradas em problemas e situações específicas” (2015, p. 12). Esta nova sensibilidade contesta todos os anteriores paradigmas, seguindo a linha de pensamento de Laurel Richardson em 1991, ou seja, “nenhum discurso detém uma posição privilegiada face aos demais e nenhum método ou teoria tem o direito universal de reivindicar para si próprio uma autoridade única no conhecimento” (2015, pp. 12-13). Nos paradigmas científicos, as fases anteriores “não estão ultrapassadas, bem pelo contrário” (p. 13), a ciência na sua evolução e designadamente nos seus métodos e técnicas de investigação, é inclusiva;

como se diz em Filosofia, é aos ombros dos gigantes do passado que, em cada momento da História, se pode ver mais longe!

Atualmente, encontramos estudos que se enquadram em diferentes epistemologias. A investigação qualitativa insere-se hoje em perspetivas teóricas, por um lado diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interativos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas. A escolha das ferramentas a utilizar depende das estratégias, métodos e materiais empíricos disponíveis; a seleção das práticas de pesquisa é realizada em função das questões levantadas e estas, por sua vez, surgem do contexto em análise. Os investigadores qualitativos estudam os fenómenos nos seus contextos naturais (Aires, p. 13) citando Nelson et al. (1992).

A investigação que os pesquisadores desenvolvem é “considerada um processo interativo configurado pela história pessoal, biografia, género, classe social, etnia das pessoas que descreve e pela sua própria história” (p. 13). Por isso, “a investigação qualitativa é, portanto, considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas (p. 13). É multiparadigmática no seu *focus* e os investigadores que a praticam são sensíveis ao valor da aproximação multimetodica [...]” (p. 13). A investigação qualitativa está, assim, “vocacionada para conceções pós-positivistas, humanistas e conceções naturalistas da experiência humana. Não possui um conjunto fechado de metodologias próprias; os investigadores qualitativos recorrem à narrativa, aos métodos e técnicas etnográficas, à entrevista, psicanálise, estudos culturais, observação participante, etc.” (2015, pp. 13-14)

Como Aires refere “embora à investigação qualitativa tenham sido atribuídos significados diferentes ao longo dos momentos históricos [...], é possível definir, [...] o seu campo de ação, a saber: a investigação qualitativa é uma perspetiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (p. 14), citando Denzin & Lincoln, (1994). Além do mais, neste paradigma qualitativo humanizante não pode ser esquecido que o investigador, aplicado ao nosso caso, o professor, está “multiculturalmente situado, constrói acerca do mundo e de si próprio um conjunto de ideias (domínio ontológico) que especificam um conjunto de questões, de modos de conhecer (domínio epistemológico) que [...] são examinados de formas específicas (domínio metodológico)” (2015, pp. 14-15).

Não vamos agora alongar-nos teoricamente sobre cada um destes domínios na medida em que, no decurso da sua utilização prática no nosso trabalho profissional, isto é, ao longo da nossa investigação-ação, do qual resulta este relatório de estágio, todos aparecem aplicados.

De qualquer modo, nas ciências da educação, a relação investigação-ação, no que diz respeito aos aspetos relacionais, traduz-se, quase sempre, numa qualificação, pois, a quantificação se manifesta, por via de regra, bastante fictícia. Em boa verdade, quantificar emoções, entendimentos, traduções de sentimentos, apreciações de vontade, efeitos subjetivos de gosto, de valores e de agrado ou de desagrado, torna-se impossível. Mesmo perante as respostas dos alunos a um questionário, no qual se pretende aferir o reconhecimento da existência, ou não, de uma boa relação pedagógica, teremos de contar sempre com a subjetividade de quem responde e de quem interpreta.

4.2. Caraterização das diferentes fases do projeto de estágio

De acordo com o ‘Regulamento do estágio do curso de mestrado em ensino de dança’ (2012) o estágio compromete a “[...] participação e prática de ensino supervisionado num total de 60 horas anuais, distribuídas ao longo dos dois semestres letivos” (p. 4).

A implementação do estágio seguiu as quatro fases propostas pelo regulamento: a Observação, a Lecionação Acompanhada, a Lecionação Autónoma e a Colaboração em outras atividades pedagógicas. As fases de implementação do estágio foram cumpridas e podem observar-se calendarizadas nas tabelas apresentadas nos apêndices.

Como mencionado anteriormente, a GED tem distribuído o ano letivo em períodos semestrais, segundo o plano de inovação proposto. Assim, o primeiro semestre decorreu de 21 setembro de 2020 a 21 de janeiro de 2021, embora estivesse planificado até 12 de fevereiro, mas o Conselho de Ministros, devido à situação pandémica do país, provocada pela Covid – 19, encerrou as escolas a 22 de janeiro. A GED reajustou/adaptou o seu calendário escolar de maneira a coincidir com a interrupção letiva decretada pelo Governo, antecipando, assim, o fecho do primeiro semestre.

O segundo semestre iniciou-se a 8 Fevereiro, prolongando-se até 23 junho, designadamente no 3º ciclo. Com a exceção dos 9ºs anos que terminaram a 18 de junho, todos os outros anos viram os seus calendários alterados.

A turma de estágio é constituída por alunos do 4º ano de ensino vocacional com nove meninas e dois meninos.

O grupo-turma, face às adversidades e condições peculiares de apreensão de conteúdos nos dois últimos anos letivos, apresenta um médio rendimento e um desempenho apenas suficiente. Tecnicamente apresentam-se frágeis e, em termos de condição física, estão com pouca tonicidade muscular e pouca flexibilidade.

As fases de observação e de lecionação acompanhada decorreram durante o primeiro semestre, iniciando-se a terceira fase de lecionação autónoma ainda no fim deste 1º semestre. A maior parte das horas de lecionação autónoma decorreram durante o segundo semestre, como pode ver-se na tabela 3, apresentada no apêndice C.

Cada fase está descrita nos apêndices, tal como as reflexões feitas após as aulas e as reflexões finais, que se revelaram essenciais na fase posterior de lecionação autónoma para traçar estratégias de ação; aliás, para Vítor Garcia, em comunicação pessoal, “[...] mesmo ainda não tendo chegado à lecionação autónoma já dá para constatar uma série de temas e indicadores que serão muito importantes para estabeleceres estratégias da tua própria lecionação e para também estabeleceres modos de as redefinires à medida que vais prosseguindo [...]” (V. Garcia, comunicação pessoal, fevereiro 8, 2021).

Pareceu-nos, então, fundamental, traçar metodologias e estratégias de implementação do plano de ação no contexto da GED, tendo em consideração os temas e indicadores apontados pelo professor Orientador. Assim, podemos apresentar como objetivos,

Observação

- Apresentar o tema de estágio;
- Observar e caracterizar a turma;
- Procurar apreender as características individuais de cada elemento do grupo e respetiva dinâmica no grupo;
- Compreender as abordagens e a estratégia do professor titular e as reações às mesmas.

Na fase de observação, apresentamos o projeto e os objetivos do mesmo aos intervenientes. Abrimos espaço para a partilha de ideias, para estabelecer uma relação, para conhecer e tomar consciência das realidades respetivas, assim como para permitir a adaptação a novas perceções e necessidades. Compreender as abordagens e a/s estratégia/s do professor cooperante foi também um critério que observamos.

As aulas de Técnica de Dança Contemporânea e a aprendizagem da proposta de repertório pelo grupo disciplinar, *Dust* de Akram Khan, como meio para atingir o propósito e

os conteúdos da disciplina, correspondeu ao que estava planeado para o início do primeiro semestre, o que foi cumprido e realizado com empenho, com o professor titular.

O diário de bordo, nesta fase, revelou-se um instrumento de recolha de dados essencial para traçar e planificar as fases seguintes, permitindo-nos registar aspetos importantes referentes ao funcionamento das aulas e da turma em questão, bem como possibilitando-nos um melhor entendimento acerca da relação entre a professora titular e os alunos.

Com estes dados recolhemos informação acerca das características individuais e coletivas da turma, nomeadamente as competências técnicas, físicas e intelectuais; as suas dificuldades e méritos, assim como observar a relação entre os alunos e a professora titular, a turma como grupo, a sua dinâmica e a relação entre pares. Em suma, apreender as características individuais de cada elemento do grupo e respetiva dinâmica do grupo, como elemento fundamental para o cumprimento da funcionalidade do processo ensino-aprendizagem foi um dos nossos intentos cumpridos.

A turma é, de uma maneira geral, empenhada, interessada e curiosa. É um grupo heterogéneo, mas que apresenta elementos que mostram grande potencialidade de evolução. Não obstante, há, também, elementos que apresentam algumas limitações, nomeadamente físicas, de concentração e de foco que interferem com o aproveitamento do grupo no seu conjunto. Ainda assim, o grupo é entusiasmado, revela um bom vínculo entre eles e o professor, com atitude de trabalho e de progresso. Os conteúdos programáticos foram lecionados dentro do previsto, ainda que com as limitações resultantes do que se expôs e, sobretudo, da situação pandémica.

No que diz respeito ao relacionamento da turma com a professora titular, verificamos a existência de um ambiente positivo em sala de aula, tal como uma relação colaborativa entre a professora e os alunos.

Relativamente ao comportamento da turma, tiveram uma atitude de cooperação e de respeito perante as professoras e a escola, bem como entre si.

Podemos concluir que esta fase de observação foi pertinente para que – numa fase posterior de lecionação acompanhada e, mais à frente, de lecionação autónoma – as aulas fossem orientadas e planificadas com direções mais objetivas, para termos perceção das consequências de aspetos como, por exemplo, o uso de reforço positivo, nomeadamente nas correções dadas, e verificar ainda quais podiam ser as estratégias para a construção da relação pedagógica e, por essa via, potenciar o envolvimento dos alunos nas ações promovidas.

Lecionação Acompanhada

Módulo I – repertório *Dust* de Akram Khan - recriação

Dando continuidade ao trabalho de reflexão da fase de observação, traçamos como estratégica metodológica a Recriação – explorada no ponto 3.2 do capítulo III – como ferramenta de lecionação. Deste modo, os objetivos a atingir foram os seguintes:

- Promover a criação e desenvolvimento de uma relação pedagógica com os alunos e professor cooperante, para melhor implementar os objetivos subsequentes;
- Desenvolver a capacidade de observação e de percepção e dinâmicas do grupo.

Na fase da lecionação acompanhada, promovemos e desenvolvemos uma relação pedagógica com os alunos e com o professor cooperante, para que, assim, os objetivos subsequentes fossem melhor implementados na fase posterior. Como poderá confirmar-se no apêndice B, um dos objetivos desta fase de participação acompanhada foi também o de desenvolver a nossa capacidade de observação e percepção das dinâmicas do grupo.

Ao longo desta fase, as aulas foram planeadas de forma a misturar a técnica de dança contemporânea com o trabalho de repertório proposto pelo grupo disciplinar. Assim, pôde-se observar a turma em diferentes registos, qualidades técnicas e interpretativas. Usamos como estratégia a combinação de exercícios já apreendidos pelos alunos para a construção de sequências maiores, com mais desafios e segmentos, que se vão juntando e/ou alterando para criar momentos coreográficos.

Foram trabalhadas competências tanto ao nível artístico, como ao nível técnico, tal como ao nível pedagógico, didático e metodológico.

Os instrumentos de dados utilizados nesta fase foi o diário de bordo e a vídeo-gravação, obedecendo ao formato da fase anterior e, por conseguinte, as reflexões finais sobre cada aula relativamente ao que foi implementado e realizado, o que nos foi permitindo uma melhor planificação das aulas na fase posterior de lecionação autónoma, relacionando diretamente com o tema de estágio, “a construção da relação pedagógica no envolvimento e desempenho dos alunos”.

Após a pesquisa sobre a peça *Dust*, de Akram Khan, para que se pudesse partilhar, conversar e juntar informações, tendo uma visão mais alargada do contexto em que a peça foi coreografada, bem como do seu autor, todos os alunos apresentaram o seu trabalho de pesquisa feito e assim, depois de uma breve conversação entre os alunos e as professoras sobre as suas descobertas, procedeu-se à visualização de um excerto da peça selecionado pelas professoras

para que os alunos, individualmente, pudessem construir uma frase de movimento inspirada na visualização feita.

Com essa frase, o objetivo, doravante, foi o de construir uma sequência coreográfica em uníssono – elaborada pelas professoras – com os movimentos mais significativos da frase de cada um, utilizando como estratégia e meio de aprendizagem a ferramenta de composição coreográfica da acumulação pois, como foi verificado em aulas anteriores, os alunos apresentavam uma memorização dos exercícios ainda debilitada. Assim, o uso desta ferramenta promoveu uma maior facilidade no processo de memorização da frase coreográfica a ser ensinada, assim como um trabalho em uníssono beneficiado por um ambiente em que todos participaram, todos aprenderam e ensinaram na construção de uma relação pedagógica mais dinâmica.

Como cada movimento é de cada um deles, no surgimento de dúvidas e/ou questões, o titular da movimentação é que as clarifica, dando-lhe sentido de responsabilidade e, ao mesmo tempo, de pertença no processo de lecionação, ocupando o que lhes surge normalmente como o espaço-professor, permitindo-lhes ter uma atitude com mais presença e maior capacidade de atenção aos detalhes.

Os alunos, no decorrer da construção da sequência em uníssono, mostraram-se participativos, ativos e com vontade de colaborar, exprimindo as suas opiniões e dúvidas.

Podemos concluir que os alunos estiveram muito envolvidos com a proposta, contribuindo positivamente para a sua consecução.

Dando continuidade ao processo de aprendizagem, apresentamos, como nova proposta de trabalho, a divisão da turma em 2 grupos, para a realização da tarefa de construção, em cada grupo, de uma sequência coreográfica, após a visualização de um excerto específico da peça, para ser passada entre os diferentes grupos. Utilizando a metodologia anterior, desta vez em grupos, manteve-se a acumulação como estratégia e meio de aprendizagem. Assim, com este material, foi possível recriar um pequeno excerto da peça *Dust* de Akram Kham.

Podemos constatar que uma boa maneira de aprender é a de ensinar e assim, experimentamos atribuir o papel de professor, individualmente, a alguns alunos que, em pares, teriam de explicar conteúdos aos colegas da turma. A tarefa resultou num êxito porque, não só se empenharam responsabilmente nela, como participaram e concretizaram uma verdadeira aprendizagem; melhoraram a deles e promoveram a apreensão e o envolvimento dos colegas.

Tentamos obedecer, o mais possível, ao que, previamente traçamos, mas nem sempre o plano foi cumprido, pois os alunos, assim como a professora titular, estiveram em isolamento, seguindo regras da DGS. A turma esteve três semanas em isolamento profilático e, dadas as

dificuldades apresentadas na adesão à plataforma informática disponibilizada para o ensino à distância, apenas uma aula foi lecionada em formato *on-line*. Nesta aula pedimos uma reflexão sobre o tema da peça (de que temos vindo a falar), relacionando-a com os dias de hoje. A maior parte dos alunos relacionou a primeira grande guerra mundial, tema geral da peça, com a pandemia que hoje estamos a viver; constataram a coincidência de sofrimento, de perda, de morte, de fome e de vontade premente de que tudo acabasse e a normalidade fosse reposta.

Mesmo assim os alunos mostraram interesse e empenho nestas aulas, revelando predisposição para a aprendizagem, com perceção e consciência das suas fragilidades, permitindo que, em conjunto, se pudessem traçar novos objetivos e novas metas a alcançar nas fases seguintes deste estágio – lecionação autónoma.

Como conclusão desta fase de lecionação acompanhada, é-nos possível afirmar que a boa relação estabelecida entre as professoras contribuiu para um bom ambiente em sala de aula, assim como para uma comunicação eficaz e direta, levando a que a lecionação decorresse de forma coesa e dinâmica e permitindo-nos, como professora estagiária, estabelecer uma ponte entre o observado e o tema da nossa proposta que, na lecionação autónoma, pretendemos desenvolver.

Lecionação Autónoma

Módulo II – proposta de criação própria

Consideramos fundamental, no processo ensino-aprendizagem, que o aluno ocupe a posição de sujeito ativo na construção do seu conhecimento técnico artístico, sendo orientado para assumir a responsabilidade da sua evolução, a partir da compreensão de que a formação em dança exige disciplina, dedicação, rigor, persistência e trabalho diário, para que os conhecimentos possam ser assimilados e transformados em novas ações e conquistas.

Foram usadas estratégias de ensino-aprendizagem para que o rendimento do grupo fosse regular e consistente e, assim, compreende-se que as estratégias devem ser executadas de acordo com as necessidades de cada grupo e de cada aluno, na medida do possível. No entanto, admitimos que algumas estratégias são recorrentes e transversais, nomeadamente:

- Jogos e dinâmicas de grupo;
- Criação, interpretação e observação de exercícios e sequências que desenvolvem o aprimoramento e o domínio dos conteúdos;
- Observação de aulas e troca de experiências;

- Improvisação e criação de pequenas sequências individuais e em grupo;
- Criação e produção plástica inspirada nos conteúdos e temas propostos;
- Partilha e troca de opiniões, registos das experiências vividas: diário de bordo;
- Visionamento de vídeos, livros, imagens;
- Contacto com diferentes repertórios da história da dança e com danças de carácter tradicional que estimulem a aprendizagem e o aprimoramento dos conteúdos programáticos;
- Momentos de avaliação e reflexão do trabalho.

O período correspondente à lecionação autónoma sofreu algumas alterações relativamente ao que estava planeado e previamente estruturado. Pensamos em módulos de aulas na lecionação acompanhada (Rep. *Dust*) e na lecionação autónoma (criação própria), de forma a podermos explorar a movimentação própria de cada aluno.

Pretendíamos partir da elaboração de uma sequência coreográfica, em que, posteriormente, se introduzissem, por experimentação e exploração, várias ferramentas coreográficas como, por exemplo, *décalage*, cânone, acumulação, repetição, trabalho de personagens para a apropriação de um estado de espírito, com sentimentos e emoções, de modo a consolidar as qualidades artísticas e de interpretação no âmbito do módulo III.

No entanto, com uma interrupção letiva obrigatória, que nos levou, devido à pandemia, a um novo confinamento e ao regresso das aulas lecionadas em regime *on-line*, tornou-se evidente que novas metodologias e estratégias teriam que surgir, para podermos continuar a levar a cabo a implementação do projeto. Assim, foi criado um pequeno módulo de estratégias de aulas *on-line* para melhor compreendermos as necessidades dos alunos neste formato, para fazermos a contextualização quanto à realidade de cada um deles, para percebermos que trabalho era possível fazer, sem descurar as competências técnicas e artísticas dos alunos e, acima de tudo, dar-lhes motivação e ânimo para que realizassem as propostas com vontade e equilíbrio emocional.

Dando continuidade à implementação do projeto de estágio, pensamos na proposta específica de trabalho de exploração do próprio movimento com a criação de pequenas sequências que foram elaboradas partindo de vários estímulos.

Assim, como objetivos para a lecionação autónoma delineamos:

- Promover a capacidade de auto-observação, autoconhecimento, motivação e autoestima dos alunos na sua capacidade de improvisação e na criação coreográfica (criação, planificação, estruturação);

- Desenvolver e promover a capacidade de exposição, espontaneidade e exploração do próprio estilo de movimento do aluno;
- Promover, nos alunos, a competência de reflexão, autoanálise e autoavaliação das suas capacidades e realizações.

Como objetivo a atingir, pensamos, também, o de promover e desenvolver a capacidade no aluno de construir, autonomamente, pequenas sequências coreográficas. Para isso, e especificamente, foram fornecidas aos alunos diversas ferramentas a utilizar, instrumentos e estímulos para servir de base para iniciar uma improvisação – exploração de movimento – que constituísse o primeiro passo para a criação, planificação e estruturação coreográfica.

Para a primeira criação de uma sequência de movimento, o estímulo principal foi dado através de um desenho, como podemos ver no exemplo abaixo apresentado (figura 5), com partes do corpo específicas como motor de movimento e, também, com a exploração dos níveis.

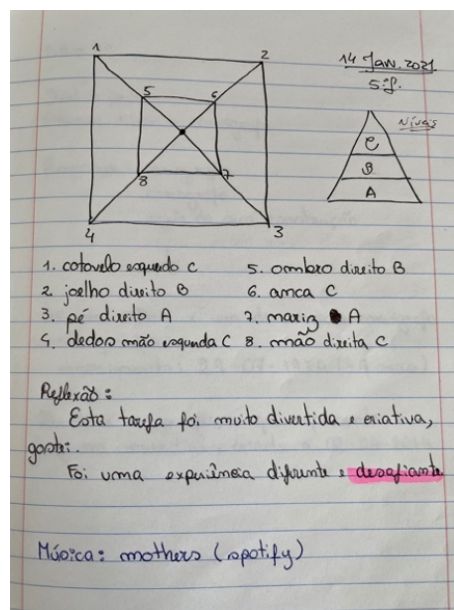


Figura 4 – Exemplo da execução da proposta de trabalho, tirada de um dos diários de bordo

O resultado da proposta revelou-se com um potencial enorme para podermos trabalhar e aplicar ferramentas de composição coreográfica, criando, a partir desta, mais sequências de movimento; e assim, ir construindo cada vez mais material coreográfico.

Com esta escolha, pretendemos desenvolver a capacidade de exploração e de pesquisa do próprio movimento, a cocriação, a colaboração e a participação do aluno, promovendo, deste

modo, as competências que se consideram essenciais para a formação de bailarinos, bem como dar aos alunos a possibilidade de, com suporte que os auxilie, explorar, improvisar, criar, com direções definidas e com estímulos visuais, para que possam, objetiva e fundamentadamente, suportar as suas escolhas.

A proposta seguinte foi a de **acrescentar emoções ou sentimentos** em cada ponto dos quadrados. Foi também feita uma revisão do que foi dado, com o devido registo e descrição no diário de bordo.

Esta proposta de trabalho de criação própria foi iniciada em regime de aulas presenciais e desenvolvida em regime de aulas *on-line*. Pudemos assim, desenvolver um trabalho diferente, mas complementar da proposta inicial, cruzando conteúdos e enriquecendo a nossa prática de docente.

Módulo III – integração das estratégias/ferramentas coreográficas na criação

Aulas *on-line* – outras metodologias e estratégias

Embora impostas, as aulas *on-line* revelaram-se uma excelente determinação para que novos caminhos, ideias, estratégias fossem implementadas, para que o tédio se transformasse em produtividade criativa e até surpreendente.

Como estratégia a considerar no planeamento e adaptações necessárias no plano de ação no regime *on-line*, conversamos sobre as tarefas/propostas de que os alunos menos gostavam de fazer e aquelas que eram pedidas e que não julgavam aborrecidas. A prospeção feita aos alunos acentuou a preocupação da construção e de enriquecimento da relação pedagógica e, tendo em conta que, anteriormente, as aulas dadas por esta via não tinham surtido real produtividade – como podemos confirmar nas notas da lecionação acompanhada no apêndice B, – esta conversa foi tida em consideração no planeamento e nas estratégias das aulas.

Estava pensado para este período a continuidade e o desenvolvimento do módulo III – a tarefa apresentada na aula anterior, com exploração dos sentimentos e/ou emoções na sequência coreográfica individual (num formato de aulas presencial) – mas com novas estratégias e adaptações, o nosso foco foi, também, o de manter os alunos com motivação, empenho e, acima de tudo, com continuação do desenvolvimento de competências técnicas e qualidades artísticas nesta fase de aulas *on-line* e, eventualmente, sujeitos a um novo confinamento, ainda sem previsão de retorno. Por isso, traçamos como objetivos do regime de ensino à distância (aulas *on-line*) os seguintes:

1. Responder de forma adequada e proporcional a um desafio novo, complexo e exigente que todos temos pela frente;
2. Otimizar o processo de ensino à distância, tendo por referência a experiência e a reflexão produzida pela comunidade educativa;
3. Reforçar o uso de metodologias desenvolvidas no ensino à distância de forma apelativa, exequível e que mobilize os alunos para a ação;
4. Adotar práticas de ensino à distância mais organizadas e abrangentes, que permitam aos alunos e às famílias a criação de rotinas, tão necessárias nesta fase, bem como promover o desenvolvimento do trabalho autónomo do aluno;
5. Promover o estabelecimento de uma comunicação regular entre docentes/discentes e discentes/discentes;
6. Promover o bem-estar emocional dos alunos;
7. Sensibilizar para o cumprimento das regras de higiene e de distanciamento social.

Deste modo, as aulas fluíram tendo em consideração a disposição dos alunos e o *feedback* obtido anteriormente.

Para além de poderem trabalhar em salas de grupo – a pares ou em trios – o trabalho, a revisão e o aprimoramento da **sequência A**, realizaram-se também com os sentimentos e as emoções solicitadas. A autocorreção, a análise e o fomento do espírito crítico, foram desenvolvidos com o *feedback* obtido após apresentação do trabalho.

No final da segunda semana de aulas *on-line*, os alunos demonstram entusiasmo e motivação com as propostas apresentadas, embora começassem a manifestar algum cansaço deste formato de aulas *on-line*. Assim, e para que se pudesse entender onde é que os alunos estavam, se posicionavam e como se relacionavam com a atual circunstância, pedimos-lhes – como estratégia de motivação também para eles – que escrevessem uma carta (manuscrita) à professora estagiária contendo a manifestação de sentimentos e de emoções. Algumas dessas cartas podem ser consultadas no apêndice E.

Em tarefas seguintes, propusemos aos alunos que trabalhassem em salas de grupo para poderem transformar os dois solos em um dueto. Os alunos mencionaram como positivo o facto de poderem partilhar as correções entre pares com mais espontaneidade, tendo em conta que, se este trabalho fosse feito em estúdio, estariam mais expostos aos olhares dos outros colegas e do professor. Afirmaram, ainda, que gostaram de se sentir úteis nesta tarefa da correção e confirmaram que foi, de facto, eficaz.

Quanto à introdução de ferramentas coreográficas no trabalho desenvolvido dos duetos que foram exploradas e trabalhadas propusemos as estratégias seguintes:

- Executar no próprio lugar (excelente ferramenta para se utilizar quando o espaço também é, por si só, escasso)
- Minimal/Maximal
- Movimento arrependido = (quase)

Relembramos aos alunos a virtualidade do uso da exploração de sentimentos e/ou de emoções que deverá estar sempre presente.

Potenciamos, também as ferramentas digitais em contexto artístico, usando os instrumentos acessíveis do formato digital, como, por exemplo, para além do aproximar/afastar, a exploração de sequências de movimento entre os ‘quadrinhos’, o uso da perspectiva da câmara com foco em diferentes partes do corpo, a perceção/exploração do *frame* cinematográfico como forma de criação, entre outros.

Em modo de conclusão e de fecho do bloco de aulas *on-line*, propusemos aos alunos do grupo que, situados em duas salas diferentes, imitassem os trejeitos e maneirismos da professora. Pensamos ser uma excelente maneira de nos observarmos, como professora estagiária, através dos olhos dos alunos - pelo modo como nos observam e nos vêem - para podermos refletir e ponderar; reflexões e ponderações essas que poderão ajudar ao nosso autoconhecimento, e com a finalidade de melhor implementarmos o plano de ação de acordo com a temática pesquisada.

Aulas Presenciais

Terminado o período de confinamento e retomado o contacto direto com os alunos, foram cruzados os conteúdos dados em regime *on-line*, onde foi feita a introdução de ferramentas de composição coreográficas no trabalho desenvolvido dos duetos, desta vez, em regime presencial.

Nestas aulas, pudemos explorar em estúdio o que já tinha sido pensado trabalhar anteriormente e que tinha sido introduzido *on-line*. Pudemos verificar que os alunos em estúdio apresentaram vontade e empenho na realização das tarefas propostas e pudemos também constatar que a aula dada em regime *on-line* (a 8 de abril) foi uma boa maneira de introduzir as ferramentas de criação coreográfica podendo, agora, dar continuidade ao trabalho feito, sem se perder material, adaptando-o e trabalhando outros aspetos relativos ao espaço e ao

deslocamento. Foi uma boa aula com duetos bem elaborados, com margem de progressão e desenvolvimento para o trabalho coreográfico.

Os alunos autores de um dos duetos, pela sua especificidade, passaram o material construído aos restantes colegas, com o intuito da criação de uma sequência conjunta em uníssono. Começaram, então, a trabalhar na construção da sequência uníssona a partir do trabalho feito anteriormente dos solos e dos duetos.

Os alunos integraram as estratégias utilizadas, com consciência do corpo e das alterações provocadas no movimento como consequência das diversas aplicações. Constatamos a eficácia das aulas de experimentação como contribuição para a construção de pequenos excertos coreográficos que, posteriormente, permitiram juntar, colar, cortar, mudar de frente.

De um modo geral, os alunos responderam muitíssimo bem à proposta de criação própria e mostraram-se motivados e interessados – com o registo de evidências nos diários de bordo acima mencionados –, envolvidos e empenhados na construção do trabalho coreográfico, com o propósito da apresentação final do ano letivo que serviu, também, de impulso e de estímulo.



Figura 5 – Imagens ilustrativas da Criação Própria – Composição Coreográfica

Quanto ao resultado final, apresentam-se os seguintes registos dos alunos, retirados dos diários de bordo:

- “Para mim, esta construção foi surpreendente e desafiadora. Gostei muito de criar porque esta coreografia foi criada a partir dos nossos solos e duetos [...]”
- “A coreografia é muito autêntica.”
- “A construção da peça levou algumas aulas até ficar pronta, como está agora, mas até agora gostei muito do resultado final. A coreografia foi feita retirando excertos dos nossos solos ou duetos.”

- “[...] não foi fácil construir esta coreografia, mas também não foi difícil, foi meio termo pronto, foi desafiador e muito divertido também.”
- “[...] eu acho que criar a coreografia a partir das nossas “bases” foi mais confortável e acho que assim nos ajudou a decorar. Só falta aplicar os sentimentos e a dinâmica.”

4.3. Reflexão sobre a implementação do projeto de estágio e da composição coreográfica

Sem ter como prioridade a apresentação final ou a conclusão/criação de uma composição coreográfica, e dado o caminho tomado neste percurso da turma em questão, os alunos revelaram motivação pelo estímulo da concretização do espetáculo, apresentaram as competências trabalhadas ao longo do ano, quer ao nível de desempenho técnico, quer ao nível de interpretação e, como mencionado anteriormente, consolidação do estado performativo que se pôde muito bem verificar em palco.

A respiração, a consciência do trabalho de grupo, para que o uníssono pudesse surgir sem que as contagens fossem precisas, constituíram aspetos visíveis na apresentação da peça. A música, *Memento Mori* de Matmos, criou um ambiente taciturno com suspensões equiparadas à respiração e com uma pulsação presente em toda a peça. Os alunos, em uníssono, foram-se desfasando entre o grande grupo. Um pequeno solo saiu do grupo desviando a atenção do espetador e criando um elemento surpresa. Trios e duetos foram-se formando a partir do movimento de uníssono do grupo, destacando-se outras das sequências trabalhadas. As entradas e saídas de palco, a correr, foram criando dinâmica para que os duetos com ritmos diferentes se instalassem e dessem continuidade ao desequilíbrio e à suspensão, até todo o grupo sair de palco.

A composição coreográfica foi construída com base no material dos solos e nos duetos que os alunos elaboraram a partir dos solos. Foram também construídas frases de movimento com esse material, trocado entre os alunos, sempre com o vocabulário deles, promovendo o trabalho de cooperação e de cocriação; cremos que assim se pôde obter e desenvolver o estilo e a movimentação própria de cada aluno para uma interpretação mais personalizada e com identidade, como já, anteriormente, referimos.

A estratégia de aprendizagem foi a de acumulação, para que o processo de memorização fosse mais rápido, tendo-se revelado eficaz.

Os alunos, na movimentação em uníssono, exploraram a *décalage* como ferramenta de composição coreográfica em entradas e saídas de palco, tendo sido esta a ferramenta escolhida e utilizada com este propósito.

Podemos ainda, em forma de conclusão, apresentar evidências retiradas das respostas dos alunos à pergunta do questionário: Qual das aprendizagens viste e sentiste como de maior importância para ti?

- O sentimento que se tem de ver na dança.
- Criar os solos e com isso criar uma coreografia.
- A coreografia que nos foi proposta.
- A coisa que eu mais gostei de fazer este ano letivo foi fazer uma coreografia cheia de sentimentos.
- Acho que uma das aprendizagens foi conseguir ajudar os outros de uma forma positiva.
- A criação de repertório.
- A maior aprendizagem que acho importante foi ajudar os outros de uma boa maneira.
- A aprendizagem que achei mais importante foi talvez a exploração do meu próprio movimento que resultou no solo.
- Coreografia.

Acreditamos que, deste modo, fomos dando instrumentos de trabalho suficientes e interessantes, tal como estímulos de criação, para que os alunos, autonomamente, pudessem começar a esboçar pequenas sequências coreográficas ricas e com identidade pessoal.

Podemos verificar que a construção da relação pedagógica se torna mais evidente com a maior periodicidade no contacto com os alunos. A continuidade da experiência pedagógica permitiu-nos uma maior clareza nas conclusões que fomos tirando pelo facto de irmos adquirindo um melhor termo de comparação. A experiência de docência, quando o contacto com os alunos é mais frequente, por exemplo, duas ou três vezes por semana, em contraposição com apenas uma vez por semana, como no caso da turma de estágio, revelou uma construção da relação pedagógica mais coesa, consistente e com maior compromisso, apresentando-se, assim, mais eficaz e produtiva. De facto, este ano letivo, pela sua peculiaridade, por um lado, mostrou-se limitativo relativamente às possibilidades que uma

lecionação normal poderia ter. Por outro lado, sem limitações para a criatividade e com um vasto leque de estratégias possíveis para que a motivação dos alunos não se desvanecesse, apresentou-se com possibilidades inéditas.

Com a pandemia e com os isolamentos profiláticos, estes dois últimos anos letivos traduziram-se numa anormalidade de vivência e convivência social, afetiva e até educativa, sem paralelo nas vidas de todos nós; contudo, nas aulas que foi possível lecionar em presença física, os alunos mostraram-se mais empenhados e ávidos de aprender. O seu envolvimento nas aulas foi mais notório e o seu desempenho mais produtivo, designadamente na nossa turma de 2º Ano onde, como pode ver-se nas imagens nos Anexos, se manifestaram especialmente agradados com as aulas e com a relação pedagógica estabelecida com a professora.

Reflexão final do relatório de estágio

Não é sem alguma frustração que terminamos este nosso ano de estágio porque, tratando-se de um tempo de exercício de experimentação e de preparação mais consciente da nossa futura atividade docente, esperávamos ter encontrado, pelo menos, condições normais em termos de contexto, de tempo, de espaço, de ânimo geral, de condições de trabalho e de reflexão, propícias a um desenvolvimento otimizado das nossas capacidades e competências. Embora acreditemos que – apesar do contexto pandémico em que desenvolvemos o nosso projeto – conseguimos atingir os nossos objetivos e fizemo-lo com entusiasmo.

Não obstante as condições acima referidas, a realização deste estágio, refletida neste relatório, traduziu-se numa apreciável realização dos nossos propósitos e na concretização de um projeto profissional que tencionamos prosseguir.

Era tema deste projeto a Construção da Relação Pedagógica no Envolvimento e Desempenho dos alunos do 4º ano do curso artístico especializado do Ginásio Escola de Dança e, tendo em conta tudo o que fomos expondo ao longo deste relatório, pensamos ter conseguido, efetivamente, edificar essa relação, implementando um envolvimento dos alunos que, com base no nosso esforço conjunto, produziu os frutos esperados. Começamos uma investigação pedagógica, psicológica, didática, metodológica e até filosófica, que pensamos adequada e que, apesar de nos ter ocupado muitas das nossas horas noturnas e de lazer, também nos encheu de orgulho e de satisfação porque nos proporcionou conhecimentos e instrumentos de lecionação novos. Assim, pudemos dar atenções especiais a procedimentos indispensáveis à criação de um melhor e mais propício ambiente de trabalho em sala de aula porque, por exemplo, conhecendo-nos melhor e procurando conhecer cada um dos alunos nas suas especificidades, pudemos delinear várias práticas pedagógicas que nos levaram à realização de uma lecionação mais eficiente e mais eficaz e, sobretudo, mais gratificante.

Tal como Merleau-Ponty que, na arte, sugeria a recuperação daquilo que é mais humano e sensível, preconizando que uma das formas de o expressar era através da cor e dos seus múltiplos significados emocionais, dando margem a uma interpretação mais subjetiva da arte; defendendo que não há conhecimento sem intersubjetividade porque o mundo fenomenológico não é puro, mas antes o que transparece ou resulta da interceção entre as nossas experiências pessoais e subjetivas com as experiências e subjetividades dos outros que, por sua vez, nos percebem do mesmo modo (Merleau-Ponty, 1999, p. 22), portanto intersubjetivamente, também nós procuramos atender à intersubjetividade do nosso conhecimento que se constrói

na interceção da subjetividade dos nossos alunos, e é nessa medida que perscrutamos os seus gostos e a sua subjetividade, a sua sensibilidade, as suas emoções e os seus sentimentos, a sua expressividade.

Com efeito, revemo-nos neste conceito merleau-pontyano; encontramos nele um paralelismo com nosso trabalho/projeto. Vemos, de facto, na cor, na sensibilidade, no trazer a emoção para a obra de arte, neste caso a dança, e, acima de tudo, no buscar do humano que nos traz a subjetividade e as múltiplas interpretações na presença de um objeto artístico, seja ele qual for; performance, pintura, escultura ou qualquer outro.

Assim e atendendo aos interesses e à subjetividade dos alunos, pensamos, que o foco dos professores no ensino da Criação e da Composição Coreográfica, deve, então, concentrar-se em desenhar e criar exercícios criativos e dinâmicos que promovam as capacidades coreográficas dos alunos, dando-lhes a oportunidade de conhecer, experimentar e refletir acerca das diferentes metodologias utilizadas, ajudando-os a definir os seus gostos coreográficos nos seus percursos, bem como dar-lhes as ferramentas necessárias para que, assim, também possam escolher, descobrindo pessoalmente as suas preferências.

Citada por Neto, (2017, p. 22) a teoria da aprendizagem-descoberta de Bruner é, talvez, aquela que melhor justifica o processo humano de aprender. Para Neto, “Bruner enfatizou que os professores devem ensinar os alunos a pensar e descobrir os princípios e as atividades de aquisição de conhecimento e, em seguida, integrar, resumir e formar nas suas próprias experiências de conhecimento”. Propôs ainda a “teoria da aprendizagem descoberta”, onde o professor entusiasma os alunos a aprenderem, mas a intenção não é a de que adquiram saberes de conhecimentos e de factos de diversos os tipos, mas “fazê-los descobrir o que significa relacionado com a estrutura que lhes é familiar. Assim, o ambiente de ensino eficaz deve estimular a curiosidade dos alunos e manter os seus interesses, bem como orientar os alunos para a exploração e divergência nas direções corretas” (2017, p. 22). Foi muito disso que nos propusemos fazer ao longo deste nosso estágio, tanto mais quanto pensamos que é, de facto, na descoberta que existe uma aprendizagem autêntica. Com efeito, só quando o aluno descobre, por si e no seu corpo, os movimentos que precisa de fazer para realizar um determinado movimento, é que ele consegue encontrar, verdadeiramente, o sentido desse movimento, com autenticidade.

E como, tão apropriadamente, refere Thom Hecht, no seu artigo *When Emotions Run High: Why We Need to Facilitate Emotional Intelligence in Vocational Ballet Training*: “Success, however, relies heavily on the commitment to personal and professional

development and an active contribution of individuals to opening to new ways of learning and teaching.” (2014, p. 97)

Mais do que no pensamento, é na emoção reconhecida que reside o entendimento do movimento corporal. Intencionalmente incentivados por nós, pensamos que muitos dos nossos alunos realizaram essa descoberta.

De um modo geral, a relação educativa, especialmente na faixa etária da adolescência (onde se inseriam os nossos alunos), consistiu na oportunidade para uma evolução conjunta, nossa sobre os alunos e dos alunos sobre nós. Entusiasmando-nos uns aos outros, incitando a vontade e a descoberta do outro, alegrando-nos com o êxito do outro. Com efeito, cada um procurou-se, pela imagem de si mesmo que lhe era enviada pelo outro. Cada um solicitou esforços para “uma transformação de si mesmo, graças a um processo de impulso em relação ao outro e de retorno em relação a si, em fluxos e refluxos de prazer e de desprazer” (Postic, 2007, p. 280). Formar os outros, implicou, de facto, começar por formar-nos e agir sobre nós mesma, mas também, como nos ensinou Postic, com quem aprendemos imenso, “aceitar libertar-se de si para viver no outro [...], ver-se partir no outro [...], apreciando a própria marcha daquele que toma sozinho o seu caminho” (2007, p. 280).

Para Postic, mas também para nós, “todo o educador tem a paixão de viver e também o desejo de fazer viver” (Postic, 2007, p. 280).

Assim, dando continuidade a esta investigação, poderemos considerar o aprofundamento do tema do Contributo da Empatia e da Relação Pedagógica para o Envolvimento do aluno. Ao longo deste projeto de estágio e nos processos de análise e de constantes reflexões, pensamos ser curioso, por exemplo, abordar e aprofundar a subjetividade dos processos de avaliação e como poderá a empatia e a relação pedagógica influenciar o percurso do aluno de forma consistente e constante, durante os ciclos de estudo, que são fundamentais para a formação do bailarino/intérprete e na respetiva formação pessoal, podendo até contribuir para a sua escolha futura, de dar ou não seguimento ao curso artístico especializado em dança.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Bentes, A. (2011). *Mapacorpo: geometria dos afectos*. Trabalho de projecto para obtenção do grau de mestre em Ciências da Comunicação com especialização em Comunicação e Artes Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Bolle R. (2021). Messaggero di Sant'Antonio, *Revista Pastoral da Cultura*, Fadel, S., & Masetto N., Trad.: Rui Jorge Martins https://snpcultura.org/dancar_por_Deus.html
- Brand, J. & Minke, V. (Eds.). (2014). *Ballet why and how? On the role of classical ballet in dance education*. Artez Press. *When Emotions Run High: Why We Need to Facilitate Emotional Intelligence in Vocational Ballet Training*. Artez Academy Artez Press v.4 Hecht, T.
- Butterworth, J. (2004). Teaching choreography in higher education: a process continuum model. *In Research in Dance Education*, 5 (1), 45-67.
- Direção-Geral de Educação. (S.D.). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. <http://www.dge.mec.pt/teip/>
- Duarte, I., & Garcia, V. (2020). O impacto de uma prática pedagógica colaborativa entre professor, músico e estudante, no ensino vocacional da dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2019 (9, nº 2), pp. 19-31.
- Fazenda, M. J. (2017). *Da vida da obra coreográfica*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Fernandes, J. (2017). A reinterpretação de obras coreográficas e a importância da sua integração no ensino de dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2016 (6, nº2), pp. 69-83.

- Fernandes, J. (2014). *A prática pedagógica partilhada em técnicas de dança contemporânea no 3º ano do curso básico de dança da escola de dança do orfeão de leiria*. Relatório final de estágio, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fernandes, J., & Xavier, M. (2019). Criação coreográfica, interpretação contemporânea e mediação artística em dança. *XXIX Associação das Universidades de Língua Portuguesa AULP*, (pp.123-132).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. (25ª edição). Paz e Terra – Coleção Leitura.
- Furlan, R. (2017). Reflexões sobre o método nas ciências humanas: quantitativo ou qualitativo, teorias e ideologias, *Scielo – Scientific Electronic Library Online*, <https://www.scielo.br/j/pusp/a/fQTHKGYS66YJCwrhb8jccF/?lang=pt>, <https://doi.org/10.1590/0103-656420150134>
- Ginasiano. (2018), *Escola*. <http://www.ginasiano.pt/escola/>
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Tradução de Ana Patrão. Editorial Presença.
- Martinho, M. (2020, junho 9). Projeto de dança que juntou a coreógrafa Vera Mantero e adolescentes de Lisboa, Porto e Viseu será apresentado online dia 14. *Observador*. <https://observador.pt/2020/06/09/projeto-de-danca-que-juntou-a-coreografa-vera-mantero-e-adolescentes-de-lisboa-porto-e-viseu-sera-apresentado-online-dia-14/><https://observador.pt/2020/06/09/projeto-de-danca-que-juntou-a-coreografa-vera-mantero-e-adolescentes-de-lisboa-porto-e-viseu-sera-apresentado-online-dia-14/>
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da Percepção*. Livraria Martins Fontes Editora Lda.
- Monteiro, E., & Xavier, M. (2012). (Re)pensar o ensino da composição coreográfica– corpos (im)perfeitos na performance contemporânea. *Atas da Conferência Internacional*, Ana

- Macara; Ana Paula & Kátia Mortari. Edição: Faculdade de motricidade humana. (pp. 203-210).
- Neto, A. C. (2017). *A integração de elementos de composição coreográfica na disciplina de técnica de dança contemporânea no 4.º ano do curso básico de dança da Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha*. Relatório final de estágio. Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Padrões Culturais Editora.
- Regulamento do estágio do curso de mestrado em ensino de dança* (2012). Consultado em https://www.esd.ipl.pt/wp-content/uploads/2015/01/03_regulamentoestagiofinal_mestradoensinodanca_mai2012.pdf
- Schermann, D. (2018, abril 2). Pirâmide de Maslow: o que é, para que serve e por que você precisa conhecê-la. *Opinionbox*. <https://blog.opinionbox.com/piramide-de-maslow/>
- Smith-Autard, J. M. (2010). *Dance Composition: A practical guide to creative success in dance making*. A & C Black.
- Soares, M. (2010). TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária em Matosinhos. *Ozarfaxinars*, nº22 https://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_22_MAR.pdf
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Theys, E. M. (2018, junho 25). A Newbie's Guide to Release Technique. *Dancespirit*. <https://www.dancespirit.com/understanding-release-technique-2581194689.html>
- Vieira, A., P., & Avelino, D., R. (2014). Dança, música e processos criativos: possíveis interfaces. *Moringa - Artes do Espetáculo*, 5(2), 133 -152.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Editorial Presença.

Vieira, M. S. (2015). Abordagens Somáticas do Corpo na Dança. *Rev. Bras. Estud. Presença*, v. 5, n. 1, p. 127-147. <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>

Apêndices

Apêndice A

Diário de Bordo e Notas – Observação

Observação	
Set.	Out.
24	1
1h30	1h30
	8
	1h30
	15
	1h30
	22 – TDC
	1h15
	22 – TDCon
	1h30
1h30	7h15
Total	8h45

Tabela 1 – Tabela de Distribuição das horas de Observação feitas.

Alunos do Ginásio Escola de Dança – polo de Braga – 4º ano de ensino vocacional, turma constituída por 9 meninas e 2 meninos.

A carga horária semanal da turma na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea – TDCon – é de 6h30, distribuído por quatro dias da semana, o que permite, e dentro do horário da aula em questão, contemplar o estudo de repertório, com introdução às ferramentas de composição coreográfica, estudo da improvisação e pesquisa, e análise de peças e coreógrafos. O grupo disciplinar de técnica de dança contemporânea sugeriu a peça *Dust*, de Akram Khan, ou a *Two time three*, de Russell Maliphant, para desenvolvimento de trabalho de Rep. para todos os 4ºs anos da escola. A peça escolhida para ser estudada e trabalhada pela turma foi a de Akram Khan, *Dust*. É um meio para atingir um fim, utilizando-a como ferramenta pedagógica para introduzir ou lecionar os conteúdos programáticos.

Observação

Objetivos:

- Apresentação do tema do estágio;
- Observar e caracterizar a turma;
- Procurar apreender as características individuais de cada elemento do grupo e respetiva dinâmica no grupo;
- Compreender as abordagens e a estratégia do professor titular e as reações às mesmas.

Na fase de observação, apresentou-se o projeto e os objetivos do mesmo aos intervenientes. Abriu-se espaço para partilha de ideias, para estabelecer uma relação, para conhecer e tornar consciência das realidades respetivas, assim como para permitir a adaptação a novas perceções e necessidades. Compreender as abordagens e a/s estratégia/s do professor cooperante foi também um critério a observar.

Diário de Bordo- Observação Aulas

1ª aula

Dia/Hora	Notas	Reflexão geral
23/09/2020 11h – 12h30	Observação da aula do 4º D de Técnica de Dança Contemporânea com a professora Isabel Lobo. Primeira abordagem e conhecimento da turma; breve apresentação da estagiária e contextualização do projeto de estágio a ser desenvolvido com a turma ao longo do ano. Aula de exercícios técnicos da disciplina.	É, em simultâneo, a 1ª aula da prof. titular. Contextualizando a circunstância da turma: estive o último semestre do ano curricular anterior em confinamento e com aulas <i>on-line</i> . A condição física dos alunos, de uma forma geral, está comprometida. Neste primeiro contacto com a turma, constatei que esta se sentiu à vontade com a minha presença e, acima de tudo, entusiasmada com o tema do projeto. Observei que é uma turma heterogénea e bastante recetiva aos temas da improvisação, criação coreográfica. Revelaram interesse pela disciplina em questão.
Música	Descrição dos exercícios	Comentários

<p>Ambiente sonoro</p>	<p>Aquecimento; Scan do corpo, raio x com os olhos fechados; Ombros rotação; Mobilidade da coluna vertebral; Corrida no sítio.</p> <p>Sequência de exercícios de condicionamento físico: – Abominais e pélvis; A prof. acompanha os alunos verbalmente e com contagens. – Trabalho de glúteos e zona lombar; alongamento da lombar; – De 4 – pernas e braços que saem do chão alternadamente + pranchas.</p> <p>Verticalizar com transição por <i>demi-plié</i>; Voltar ao <i>scan</i>, raio x inicial para verificar as diferenças.</p>	<p>Não há elogios ... nem reforço positivo A turma está um pouco lenta a entrar devagar no trabalho.</p>
<p>WHITNEY – polly</p>	<p>1º EXERCÍCIO Rolamento da coluna vertebral com <i>curves</i> e <i>swings</i> de braços</p>	
<p>GORILLAZ – rhinestone</p>	<p>2º EXERCÍCIO Trabalho de mobilidade e articulação dos pés.</p>	<p>Bom uso da imagética. Na repetição do exercício – prof. diz que está melhor!! Melhor qualquer coisinha, mas melhor.</p>
<p>BON IVER – for Emma</p>	<p>3º EXERCÍCIO Sequência de trabalho de chão: 4 <i>swings</i>; 4 <i>swings</i> a mesma perna (aberto e fechado) vai para 4ª posição com a ajuda do braço – desliza vira de direção e repete.</p> <p>Em posição de estrela no chão – faz um <i>scan</i> ao corpo na horizontal (olhos fechados).</p> <p>Improvisação: Começa lentamente a mexer as extremidades ... com repercussões no resto do corpo com uso de apoios e mudando de nível.</p> <p>Relaxamento/ Alongamentos.</p>	<p>Os alunos respondem bem a esta proposta apesar de ainda sem grande entrega.</p>

2ª aula

Dia/Hora	Notas	Reflexão geral
01/10/2020 11h – 12h30	Observação da aula do 4º D de Técnica de Dança Contemporânea com a professora Isabel Lobo. Aula de exercícios técnicos da disciplina.	Nesta segunda aula, constatei que a turma apresenta algumas fragilidades ao nível de memorização, bem como alguma dificuldade em aplicar e /ou aprimorar as correções que lhes são atribuídas. Os alunos continuam a cumprir com o que lhes é pedido, mas com pouco gosto aparente e com pouca intervenção de motivação ou de reforço positivo por parte da prof. titular.
Música	Descrição dos exercícios	Comentários
WHITNEY – polly	1º EXERCÍCIO Volta ao 1º exercício da 1ª aula. Posição vertical: Rolamento da coluna vertebral com <i>curves</i> e <i>swings</i> de braços em paralelo e em 1ª posição.	Bom uso da imagética no uso correto dos braços em 2ªp.
GORILLAZ – rhinestone	2º EXERCÍCIO Mobilidade e articulação dos pés; Trabalho de braços – coordenados com o trabalho de pés.	
WHITNEY – polly	3º EXERCÍCIO <i>Swing</i> de braços frente e lados – com mudança de direção; Com a participação do tronco; 3 <i>swings</i> frente – sai a perna para a frente e repete sai a perna para afrente e <i>passé par terre</i> para mudar de direção para trás; Repete; Quando vira de frente novamente faz igual com <i>swings</i> de lado e perna que sai de lado também.	
RHYE – 3 days	4º EXERCÍCIO Sequência de trabalho de chão – posição de estrela no chão; 2x – Encolhe lado dto – encolhe lado esq – encolhe joelhos para a barriga; Encolhe para p. fetal; Varre o chão – fecha – empurra o chão para posição sentada (p. de <i>slide</i>) – alonga perna –	

<p>WHITNEY – valleys</p> <p>Ambiente sonoro</p>	<p>passa a perna para a frente e caminha em cócoras para o lado esq. e repete.</p> <p>5º EXERCÍCIO Sequência de trabalho de chão – níveis e transferências de peso; Em posição sentada – pernas alinhadas; Deixa cair joelhos lado dto – <i>swing</i> lado esq – <i>swing</i> para levantar lado dto – usa a cabeça para ir para o lado esq para suspensão em pino uma perna – vai para o outro lado para posição de perna alongada (feita anteriormente) roda em cócoras para transferir o apoio do rabo – mergulha e salta para cócoras.</p> <p>6º EXERCÍCIO Reconstruir a frase anterior com o vocabulário misturado.</p>	
---	--	--

3ª aula

Dia/Hora	Notas	Reflexão geral
<p>08/10/2020 11h – 12h30</p>	<p>Observação da aula do 4º D de Técnica de Dança Contemporânea com a professora Isabel Lobo.</p> <p>Aula de exercícios técnicos da disciplina.</p>	<p>Nesta aula pude registar um aprimoramento do trabalho técnico já executado. A prof. titular serviu-se do uso da imagética para dar aos alunos um refinamento da qualidade de movimento. Toda a aula foi realizada com todos os alunos a participarem ao mesmo tempo e em alguns exercícios com a prof. titular a exemplificar. Pude ter uma percepção mais geral, no que diz respeito ao funcionamento da turma como grupo e como um todo. Verifiquei que, de uma maneira geral, existem fragilidades na clareza e definição do movimento, na projeção e amplitude do corpo no espaço e no cuidado com o detalhe e rigor na execução técnica. Foi evidente o bom ambiente que está presente na sala de aula e a interajuda entre os alunos para um melhor entendimento dos exercícios.</p>
<p>Música</p>	<p>Descrição dos exercícios</p>	<p>Comentários</p>
<p>RHYE – 3 days</p>	<p>1º EXERCÍCIO</p>	

<p>BON IVER – for Emma</p> <p>WHITNEY – valleys</p>	<p>Sequência de trabalho de chão – posição de estrela no chão: 2x - Encolhe lado dto – encolhe lado esq – 2x encolhe joelhos para a barriga; Encolhe para p. fetal; Repete dta e esq a passar o braço por baixo; Varre o chão – fecha – empurra o chão para posição sentada (p. de <i>slide</i>) – alonga perna – passa a perna para a frente e caminha em cócoras para o lado esq.; Repete.</p> <p>2º EXERCÍCIO Sequência de trabalho de chão: 4 <i>swings</i>; 4 <i>swings</i> a mesma perna (aberto e fechado) vai 4ª posição no 5 com a ajuda do braço e <i>slide</i> – rolamento no chão – com pés e sem braços em cima – mergulha em espiral e continua o círculo com as pernas para posição de <i>slide</i> para saltar para o peito do pé, suspende para fechar em bebé e muda de direção para repetir.</p> <p>3º EXERCÍCIO Sequência de trabalho de chão – níveis e transferências de peso: Em posição sentada – pernas alinhadas; Deixa cair joelhos lado dto – <i>swing</i> lado esq – <i>swing</i> para levantar lado dto – usa a cabeça para ir para o lado esq para suspensão em pino uma perna – vai para o outro lado para posição de perna alongada, roda em cócoras para transferir o apoio do rabo – mergulha e salta para cócoras desenrola costas, caiu suspende e o peso da cabeça leva ao <i>lunch</i> (perna esq. frente) com braço que acompanhada o movimento.</p> <p>Alongamentos e agradecimentos</p>	<p>Bom uso da imagética: especiarias e condimentos.</p>
---	---	---

4ª aula

Dia/Hora	Notas	Reflexão geral
15/10/2020 11h – 12h30	<p>Observação da aula do 4º D de Técnica de Dança Contemporânea com a professora Isabel Lobo.</p> <p>Aula de exercícios técnicos da disciplina.</p>	<p>. Ao longo desta aula fui-me apercebendo de que os alunos já tinham melhorado e aperfeiçoado, aplicando algumas das correções dadas anteriormente. Claramente que este foi um aspeto positivo que observei ao longo da aula. Ainda assim, foi necessário a professora insistir com os alunos, para que estes executassem os exercícios com a energia, dinâmica e rigor técnico que os mesmos exigem.</p> <p>Falei, novamente sobre o projeto e entreguei os documentos do consentimento informado e do diário de bordo do aluno. Procedi às formalidades.</p>
Música	Descrição dos exercícios	Comentários
<p>HITNEY – polly</p> <p>GORILLAZ – rhinestone</p> <p>RHYE – Women</p>	<p>1º EXERCÍCIO Volta ao 1º exercício da 1ª aula. Posição vertical: Rolamento da coluna vertebral com <i>curves</i> e <i>swings</i> de braços em paralelo, em 1ª posição e em 2ª posição. Com e sem <i>plié</i></p> <p>2º EXERCÍCIO Mobilidade e articulação dos pés; Trabalho de braços – coordenados com o trabalho de pés: Com alteração – com <i>cou de pied</i> em paralelo; Em paralelo e 1ª posição – sem braços; Meia desce; Meia ponta; Meia desce; <i>Plié</i>; Meia desce; Meia ponta; Meia desce; <i>Cou de pied</i>; Repete com os braços em 5ª posição em paralelo; Em 1ª posição braços abrem para 2ªp.</p> <p>3º EXERCÍCIO <i>Swing</i> de braços frente e lados – com mudança de direção; Com a participação do tronco;</p>	<p>Imagética: Braços raízes árvores.</p>

<p>RHYE – 3 days</p>	<p>3 <i>swings</i> frente – sai a perna para a frente e repete sai a perna para afrente e <i>passé par terre</i> para mudar de direção para trás; Repete; Quando vira de frente novamente faz igual com <i>swings</i> de lado e perna que sai de lado também.</p> <p>4º EXERCÍCIO Em 2 grupos; Sequência de trabalho de chão – posição de estrela no chão; 2x – Encolhe lado dto – encolhe lado esq – 2x encolhe joelhos para a barriga; Encolhe para p. fetal e passa o braço por baixo; Varre o chão – fecha – empurra o chão para posição sentada (p. de <i>slide</i>) – alonga perna – passa a perna para a frente e caminha em cócoras para o lado esq. e mudando a direção; Repete para o outro lado.</p>	<p>Prof. acompanha com deixas para que os alunos não percam as contagens na música. “Isso aluna X”; “Boa continuidade no movimento”.</p> <p>Uma aluna lembrou o passo que vinha a seguir e a prof. disse: “Muito bem aluna X”.</p>
<p>BON IVER – for Emma</p>	<p>5º EXERCÍCIO 2 grupos; Sequência de trabalho de chão; 4 <i>swings</i>; 4 <i>swings</i> a mesma perna (aberto e fechado) vai 4ª posição no 5 com a ajuda do braço e <i>slide</i> – rolamento no chão – com pés e sem braços em cima – mergulha em espiral e continua o círculo com as pernas para posição de <i>slide</i> para saltar para o peito do pé, suspende/ desliza para fechar em bebé e muda de direção para repetir.</p>	<p>Prof. tem que chamar a atenção dos alunos para se concentrarem. As dúvidas e a marcação do exercício provocam alguma confusão e partilha de palpites. A Prof. marca o exercício com os alunos e procede à sua explicação – os alunos acalmam. A prof. pergunta pelo exercício à aluna Y (que não corresponde) e depois da explicação diz: “Se estivessem atentos ...” Prof. – Incentiva alunos a não desistirem e a continuarem, pois, o movimento não para. (movimento contínuo de <i>swings</i>). Manda calar o grupo que observa. Não fragmentar a movimentação – prof. exemplifica e alunos pedem para repetir o exercício.</p>
<p>WHITNEY – Valleys</p>	<p>6º EXERCÍCIO 2 grupos – 3 min para recapitular o exercício; Sequência de trabalho de chão – níveis e transferências de peso; Uso da cabeça com <i>ripple</i>.</p> <p>Em posição sentada – pernas alinhadas; Deixa cair joelhos lado dto – <i>swing</i> lado esq – <i>swing</i> para levantar lado dto – usa a cabeça para ir para o lado esq para suspensão em pino uma perna – vai para o outro lado para posição de perna alongada, roda em cócoras para transferir o apoio do rabo – mergulha e salta para cócoras desenrola costas, caiu suspende e o peso da</p>	<p>Prof. depois da repetição: “Qualquer coisa assim de melhor”. “Foi mais seguido, mas mais trapalhão também – não é essa a ideia”.</p> <p>Grande com suspensão. Prof. faz onomatopéias para servir de estímulo de dinâmica. Respiração e movimentos grandes. Prof. chama a atenção aos alunos.</p>

	<p>cabeça leva ao <i>lunch</i> (perna esq. frente) com braço que acompanhada o movimento.</p> <p>Alongamentos e agradecimentos.</p>	<p>A turma, hoje especialmente, apresenta-se bastante conversadora e com falta de atenção.</p>
--	---	--

5ª aula – Aula de Clássico

Dia/Hora	Notas	Reflexão geral
<p>22/10/2020 09h45 – 11h</p>	<p>Observação da aula do 4º D de <u>Técnica de Dança Clássica</u> com a professora Carla Sofia Duarte</p>	<p>A observação desta aula em particular, serve para ter um registo dos alunos na aula de técnica de dança Clássica.</p> <p>Nesta aula foi possível ter uma noção mais clara do nível técnico da turma, nomeadamente, em termos de linhas, postura e alongamento do corpo. Verifiquei, de uma maneira geral, que os alunos estão fragilizados e o rigor técnico fica muito aquém do observado em TDCOn, que também está fragilizado e com um desigual nível técnico. A motivação dos alunos é extremamente reduzida e as suas posturas refletem exatamente a pouca vontade de executar os exercícios.</p>
	<p>Acompanhamentos Oral dos exercícios</p>	<p>Notas</p>
	<p><u>Barra</u>: prof. acompanha vocalmente o que fazer fisicamente, a par do nome do passo em questão; P.e.: “dedos, calcanhar em <i>derriere</i> no <i>battment tendu</i>”; “Aperto tudo, ombros para baixo, ... duas pernas descem”.</p> <p><u>Jeté</u> – prof. acompanhada a musicalidade do exercício com palavras-chave para que os alunos possam acompanhar o exercício – “Dentro, dentro e <i>hop hop</i> fecha” – <i>passé par terre</i>.</p> <p>Prof. faz a marcação do exercício claramente com uso da imagética: “Neste caso do <i>rond de jambe</i> com <i>demi rond</i>, de <i>jambe en l’air</i> e <i>plié</i>, mostra a segunda, calcanhar, sobe e vai atrás (não esquece o braço)”;</p> <p>“Sobe a perna 90º ... isso não é 90º nem na minha terra, sobe”;</p> <p>“<i>Fondu</i> – primeira vez este ano em ½ ponta”</p> <p>“<i>Fondu</i> simples e sobe em ½ ponta na perna base – preparação para <i>fondu</i> em ½ ponta”;</p> <p>“Alonga mais, ainda não chegou ao máximo;</p>	<p>Pouco ou nenhum reforço positivo (compreensível).</p> <p>Toca nos alunos para corrigir, como incentivo.</p> <p>Os alunos estão particularmente calados e sossegados. Apresentam uma certa passividade na participação da aula, física e mentalmente.</p> <p>As caras deles dizem tudo – tédio.</p>

	<p>Alonga gêmeos”.</p> <p><i>Grand Battement</i> diz prof.: “Igual ao exercício de <i>battement tendu</i> mas os braços mudam”;</p> <p>Com mudança de direção – as duas pernas juntas.</p> <p>5 minutos para pensar na mudança de direção para <i>effacé</i> e <i>croisé</i>.</p> <p><i>Sauté</i> com <i>échappé</i> e <i>changement</i>.</p> <p>Higienização das barras</p>	<p>Caras dos alunos a encolher com olhos de dúvida – pensaram juntos e lá chegaram.</p>
Dia/Hora	Notas	Reflexão geral
22/10/2020 11h – 12h30	<p>Observação da aula do 4º D de Técnica de Dança Contemporânea com a professora Isabel Lobo.</p> <p>Aula de exercícios técnicos da disciplina.</p> <p>Criação de uma variação do exercício dado.</p>	<p>É visível a alteração na disposição dos alunos, no seguimento da aula de TDC para a de TDCon. Pude verificar que os alunos mudaram radicalmente o seu comportamento. Falam e estão bem dispostos, a estabelecer comunicação com a prof.</p> <p>Foi observável ao longo desta aula, entusiasmo por parte dos alunos no que toca à execução dos exercícios técnicos. No entanto, houve espaço para distrações e conversas paralelas. Nesta aula foi evidente o acompanhamento vocal dado por parte da professora para com os alunos, que os levou a estarem mais focados e incentivados.</p> <p>Os alunos responderem bem à proposta de criação e empenharam-se na realização da mesma.</p> <p>Para que na próxima aula se possa introduzir o trabalho de repertório a ser explorado/trabalhado, pedimos aos alunos para que, em casa, fizessem uma pesquisa sobre a peça: <i>Dust</i>, de Akram Khan.</p>
Música	Exercícios de chão + Rep.	Comentários
RHYE – 3 days	<p>1º EXERCÍCIO</p> <p>Sequência de trabalho de chão – posição de estrela no chão:</p> <p>2x – Encolhe lado dto – encolhe lado esq – 2x encolhe joelhos para a barriga;</p> <p>Encolhe para p. fetal;</p> <p>Repete dta e esq, a passar o braço por baixo;</p> <p>Varre o chão – fecha – empurra o chão para posição sentada (p. de <i>slide</i>) – alonga perna – passa a perna para a frente e caminha em cócoras para o lado esq.;</p>	<p>Prof. está animada e acompanha o exercício com a voz.</p> <p>“Ok, melhor. Nunca pode parar e sem perder a ideia de movimento contínuo.”</p>

<p>Música - BON IVER – for Emma</p> <p>– WHITNEY – Valleys</p>	<p>Repete.</p> <p>2º EXERCÍCIO</p> <p>2 grupos; Sequência de trabalho de chão; 4 <i>swings</i>; 4 <i>swings</i> a mesma perna (aberto e fechado), vai 4ª posição no 5 com a ajuda do braço e <i>slide</i> – rolamento no chão – com pés e sem braços em cima – mergulha em espiral e continua o círculo com as pernas para posição de <i>slide</i>, para saltar para o peito do pé, suspende/ desliza para fechar em bebé e muda de direção para repetir.</p> <p>3º EXERCÍCIO</p> <p>2 grupos; Sequência de trabalho de chão – níveis e transferências de peso; Uso da cabeça com <i>ripple</i>.</p> <p>Em posição sentada – pernas alinhadas; Deixa cair joelhos lado dto – <i>swing</i> lado esq – <i>swing</i> para levantar lado dto – usa a cabeça para ir para o lado esq para suspensão em pino uma perna – vai para o outro lado para posição de perna alongada, roda em cócoras para transferir o apoio do rabo – mergulha e salta para cócoras desenrola costas, caiu suspende e o peso da cabeça leva ao <i>lunch</i> (perna esq. frente) com braço que acompanhada o movimento.</p> <p>Construir uma variação da sequência dada pela prof. – exercício anterior.</p> <p>Variação da variação – dentro de uma caixa (elevador individual).</p>	<p>Prof. explica que o facto de se repetirem os exercícios é para que os alunos se possam apropriar do exercício e melhorar.</p> <p>Grande com suspensão. Prof. faz onomatopéias para servir de estímulo e melhorar a dinâmica.</p> <p>Respiração e movimentos grandes.</p>
--	---	---

Análise de dados

Reflexão Observação

As aulas de Técnica de Dança Contemporânea e a aprendizagem da proposta de repertório pelo grupo disciplinar, *Dust* de Akram Kan, como meio para atingir o propósito e os conteúdos da disciplina, correspondeu ao que estava planejado para o início do primeiro semestre, o que foi cumprido e realizado com empenho, com o professor titular.

O instrumento de recolha de dados utilizado nesta fase foi o diário de bordo. Com esta escolha pretendeu-se coligir informação acerca das características individuais e coletivas da turma, nomeadamente competências técnicas, físicas e intelectuais. As suas dificuldades e méritos, assim como, observar a relação entre os alunos e a professora titular, a turma como grupo, a sua dinâmica e a relação entre pares. Em suma: apreender as características individuais de cada elemento do grupo e respetiva dinâmica no grupo, como elemento fundamental para o cumprimento da funcionalidade do processo ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao relacionamento da turma com a professora titular, verificou-se a existência de um ambiente positivo em sala de aula, tal como uma relação colaborativa entre a professora e os alunos. A professora titular manifestou uma atitude segura, com uma comunicação clara, permitindo assim que as aulas fluíssem de forma contínua. Apelou à individualidade na correção dos exercícios técnicos e reforçou as qualidades e competências dos alunos, para que o seu desempenho fosse ainda mais significativo. Quanto à metodologia e didática na prática pedagógica, observou-se que a professora cumpriu o plano curricular e os conteúdos programáticos neste início do primeiro semestre. As aulas foram lecionadas de forma explícita, utilizando estratégias pedagógicas que suportaram a aprendizagem adequada dos alunos.

Relativamente ao comportamento da turma, verificou-se que tiveram uma atitude de cooperação e de respeito perante as professoras e a escola, bem como entre si. Apresentaram uma postura positiva na aprendizagem e com um comportamento satisfatório. Demonstraram interesse e empenho na realização das propostas da aula, com elementos com mais predisposição para trabalhar do que outros, cumprindo, com competência, os objetivos delineados.

Deste modo, concluiu-se que o diário de bordo foi um instrumento com bastante utilidade, permitindo registar aspetos importantes referentes ao funcionamento das aulas e da turma em questão, bem como possibilitando um melhor entendimento acerca da relação entre a professora titular e os alunos.

Em suma: esta fase de observação foi pertinente para que, numa fase posterior, de lecionação acompanhada e, mais à frente, de lecionação autónoma, fossem orientadas e planificadas com direções mais objetivas, permitindo a perceção das consequências de aspetos como, por exemplo, o uso de reforço positivo, nomeadamente nas correções dadas; pode ainda ter importância para a construção da relação pedagógica e, por essa via, potenciar o envolvimento dos alunos nas ações promovidas.

Apêndice B

Lecionação Acompanhada

Módulo I – repertório *Dust* de Akram Khan – recriação

Lecionação Acompanhada		
Out.	Nov.	Dez
29	5	3
1h30	1h30	1h30
	12	17
	1h30	1h30
	19	
	1h30	
1h30	4h30	3h
Total		9h

Tabela 2 – Tabela de Distribuição das horas feitas de Lecionação Acompanhada

Objetivos:

- Promover a criação e o desenvolvimento de uma relação pedagógica com os alunos e com o professor cooperante, para melhor implementar os objetivos subsequentes;
- Desenvolver a capacidade de observação e de percepção e dinâmicas do grupo;

Na fase de lecionação acompanhada, promoveu-se e desenvolveu-se uma relação pedagógica com os alunos e com professor cooperante, para que assim os objetivos subsequentes fossem melhor implementados na fase posterior. Um dos objetivos desta fase de participação acompanhada foi também desenvolver a minha capacidade de observação e percepção das dinâmicas do grupo.

1ª Aula de Lecionação Acompanhada

29 outubro – 11h00 / 12h30

Planificação, processos e atividades:

Foi planeado entre as professoras – estagiária e titular – que a aula ficaria distribuída da seguinte forma:

- 45' para a professora estagiária – dando continuidade aos conteúdos programáticos da técnica das aulas observadas até então;
- Os restantes 45' para a professora titular fazer a introdução ao trabalho de Rep.

A proposta de trabalho foi a seguinte: após a visualização de um excerto da peça, individualmente construir uma frase de movimento, com +/- 8 tempos, inspirada na visualização feita. Após 10 minutos é feita a apresentação por cada um dos alunos aos colegas e aos professores, para que posteriormente se pudesse **recriar** uma sequência, em uníssono, com os movimentos de cada aluno mais significativos ou que melhor se enquadrassem na sequência conjunta. Como estratégia de aprendizagem foi utilizada a ferramenta de composição coreográfica – acumulação – para uma melhor memorização.

Os alunos partilharam, honestamente, que não tinham feito o trabalho solicitado e, assim, as professoras, em conjunto, decidiram passar os 45' de Rep. planeado para hoje para a aula seguinte de modo que, na aula de hoje, seja dada continuidade ao trabalho de TDCon.

Exercícios:

Objetivos/ descrição:

Foi marcado um 1º exercício combinando vários conteúdos.

Movimentação global – encolher e recolher, com promoção do contacto do corpo no chão, com rolamentos para os joelhos, *swings* de pernas e passagem para 4ª posição. Exploração de leis de oposição com espirais. Alongamento em V invertido, para passagem para posição de flexão, desenrolando vertebra a vertebra. “Limpa o chão” para posição de estrela, cambalhota (para trás ou circular) para posição fetal para abrir e repetir para o outro lado

Um 2º exercício foi marcado com conteúdos novos (marco sempre os exercícios com os alunos).

De lado – em corredores:

Posição inicial – posição sentada com as pernas fletidas alinhadas (pés, joelhos, ilíacos, ombros);

Rolamento para posição de cócoras – espiral para *slide*;

Ísquiones que desenham o arco-íris no espaço para *slide*;

Apoiando as mãos para posição de V invertido – sai a perna desenhando um círculo no espaço e *slide*;

No seguimento da movimentação anterior – sai a perna para um pequeno salto com suspensão (mãos apoiam no chão) e *slide*.

Nota: aqui, os alunos precisaram de tempo para marcar, errar, interrogar, procurar-me para esclarecer dúvidas e partilhar com os colegas. Foi-lhes dado esse tempo para poderem experimentar e interiorizar algumas orientações.

Para que a aula seguisse de forma contínua e fluída, foi solicitado aos alunos que repescassem o exercício de mobilidade e trabalho de articulação dos pés do ano passado e, assim, pudessem fazê-lo quase de imediato, pelas razões adiante referidas nas estratégias.

Já que foi despendido um terço da aula nos exercícios anteriores – tendo também em consideração todas as recomendações e regras de segurança e higienização transmitidas pela Direção Geral de Saúde e pelo Ministério da Educação.

No seguimento do trabalho de mobilidade e articulação dos pés, vêm os exercícios de saltos, com e sem deslocamento espacial, que também se revelam exercícios que, definitivamente, promovem a motivação dos alunos sendo visualmente perceptível na sua fisicalidade e expressão. O reconhecimento imediato da música, bem como a memória corporal que se vê ativada, são fatores que despertam mecanismos em que os alunos mostram espontaneidade no desenvolvimento do trabalho e envolvidos.

No relaxamento/alongamentos, coloquei uma música em particular (*Sad days*, de FKA Twigs), a que antecipei que os alunos reagiriam por lhes ser familiar. Acompanhando-os fisicamente, terminámos a aula em uníssono, mantendo o contacto visual com cada um deles.

Foi lembrado o trabalho que seria para esta aula e passou para a seguinte, bem como a importância de o concluírem – fazer pesquisa da peça: *Dust* de Akram Khan.

Estratégias:

Entendi que a melhor estratégia para que conseguisse segurar e captar a atenção e concentração dos alunos era dirigir o restante tempo de aula com material com que os alunos já estivessem mais familiarizados. Assim, o ritmo de aula aumenta e diminui o tempo de pesquisa e exploração que facilita a conversa paralela e o burburinho geral. Sem prejuízo da necessidade daqueles elementos para o efeito de pesquisa e exploração, assim como, partilha e consequentemente uma construção de relações (sejam elas empáticas, pedagógicas ou até mesmo, de observação e percepção de dinâmicas de grupo/turma, para uma análise e reflexão e, se necessário, posterior intervenção), é necessário tempo de concentração para ser possível tirar resultado do referido processo no trabalho de aprendizagem proposto.

Reflexão da Aula:

Os alunos responderam bem aos exercícios propostos na aula e mostraram-se entusiasmados.

Após a realização desta aula, lecionada maioritariamente pela estagiária, verificou-se que os alunos demonstraram bastante interesse e empenho na realização das propostas. Não é alheio a tal circunstância o facto de o trabalho não ser de todo desconhecido, uma vez que a professora estagiária já tinha sido, em anos letivos anteriores, professora desta mesma turma. O facto de já conhecerem a professora estagiária, bem como alguns dos seus exercícios e forma de trabalho, proporcionou que a aula decorresse de forma fluida, sem despender muito tempo de aula a introduzir conteúdos novos.

Os alunos, como previsto, mostraram-se motivados e reagiram com entusiasmo e saudade às propostas. A música é um elemento que se revela fundamental na reação/ação dos alunos, bem como na sua fisicalidade e expressão.

2ª Aula de Lecionação Acompanhada

5 Novembro – 11h00 / 12h30

Planificação, processos e atividades:

Esta aula foi planeada, no seguimento de adaptações anteriores, para ser dada na sua totalidade com o trabalho de Rep. e lecionada em co-docência.

Na aula anterior, os alunos tinham sido informados da importância de fazerem a sua pesquisa sobre a peça *Dust*, de Akram Khan, para que pudessem partilhar, conversar e juntar informações, tendo uma visão mais alargada do contexto em que a peça foi coreografada, bem como do seu autor. Todos os alunos, nesta aula, apresentaram o seu trabalho de pesquisa feito. Assim, depois de uma breve conversação entre os alunos e as professoras sobre as suas descobertas, procedeu-se à visualização de um excerto da peça selecionado pelas professoras.

Exercícios:

Objetivos/ descrição:

Foi dado algum tempo aos alunos para que individualmente pudessem construir uma frase de movimento com +/- 8 tempos inspirada na visualização feita. Após 10 minutos, foi feita a apresentação pelos alunos aos colegas e aos professores.

Essa frase tinha como objetivo, doravante, construir uma sequência coreográfica em uníssono – elaborada pelas professoras –, com os movimentos mais significativos da frase de cada um, utilizando como estratégia e meio de aprendizagem a ferramenta de composição coreográfica da acumulação.

Estratégias:

A estratégia de envolvimento de elementos da autoria dos alunos, bem como a aprendizagem por acumulação foram utilizadas pois, como foi verificado em aulas anteriores, os alunos apresentavam uma memorização dos exercícios debilitada. Assim, o uso desta ferramenta promove uma maior facilidade no processo de memorização da frase coreográfica a ser ensinada, assim como um trabalho em uníssono beneficiado por um ambiente em que todos participam, todos aprendem e ensinam – na construção de uma relação pedagógica mais dinâmica.

Como cada movimento é de cada um deles, no surgimento de dúvidas e/ou questões, o titular da movimentação é que clarifica, dando-lhe sentido de responsabilidade e, ao mesmo

tempo, pertença no processo de lecionação, ocupando o que lhes surge normalmente como o espaço professor, permitindo lhes ter uma atitude com mais presença e maior capacidade de atenção aos detalhes.

Reflexão da Aula:

Os alunos, no decorrer da construção da sequência em uníssono, mostraram-se participativos, ativos e com vontade de colaborar. Expressaram as suas opiniões e dúvidas.

Posso concluir que os alunos estiveram muito envolvidos com a proposta, contribuindo positivamente.

Posso concluir, também, que as professoras – estagiária e titular – beneficiaram de uma boa comunicação. Assim, as planificações são de fácil concretização e conclusão, bem como as adaptações necessárias à realidade que vão sendo feitas em sala de aula.

A aula foi particularmente cooperativa, de transmissão de ideias e conteúdos, o que fez com que pudesse ter mais perceção da relação entre os pares. Verifiquei que é uma turma que se relaciona muito bem entre si, a interajuda e a predisposição para explicar prevalecem, havendo troca muito eficazmente de papéis.

3ª Aula de Lecionação Acompanhada

12 Novembro – 11h00 / 12h30

Planificação, processos e atividades:

Por motivos de força maior, a professora titular não pôde comparecer nesta aula. O que tinha sido planificado era a continuação do trabalho em curso, para aprimorar e desenvolver o trabalho iniciado na aula anterior.

Constatei que os alunos não tiveram aula na primeira hora da manhã, por indisponibilidade do prof., e a aula de TDC foi de análise e reflexão acerca da atividade “Encontros da Dança”, que se realizou segunda e terça-feira desta semana, no contexto da interrupção letiva. Assim, os alunos apresentavam falta de disponibilidade física e mental para a realização de atividade física.

Sumário: "Aquecimento.

Mobilidade da coluna vertebral; ações escolher e esticar; rolamentos.

Transferências de peso com vários pontos de apoios do corpo no chão; espirais e torções.

Trabalho de leis de oposição com exercícios combinados.

Rever e recapitular a frase coreográfica construída na aula anterior. Trabalho de aprimoramento.

Alongamentos.”

Estratégias:

Foi proposto executar um bom aquecimento, com exercícios já feitos em aulas anteriores, para que se poder passar para o material trabalhado na última aula de Rep. – frase coreográfica em uníssono, partindo da frase individual preparada tendo como estímulo a peça *Dust*, de Akram Khan.

Exercícios:

Objetivos/ descrição:

O primeiro exercício foi feito com um incentivo claro por parte do professor, mas a energia dos alunos pouco ou nada se alterou. No seguimento e com exercícios mais exigentes e com dinâmicas mais rápidas, foi solicitado aos alunos mais presença, atitude e vontade, reforçando positivamente os seus esforços, com o intuito de os espicaçar. Muito lentamente, os alunos começaram a corresponder melhor às tarefas e ao rigor requisitado.

Após fazer exercícios de mobilidade da coluna vertebral (ações escolher e esticar; rolamentos; transferências de peso com vários apoios do corpo no chão; espirais e torções; trabalho de leis de oposição, entre outros), passamos para o trabalho de repertório.

Foi dado tempo aos alunos para que pudessem rever e recapitular a frase coreográfica construída na aula anterior.

Reflexão da Aula:

Verifiquei que a falta de tonicidade muscular e disposição para a prática de exercício físico ficou mais evidente na reprodução do material coreográfico. Tinha uma melhor imagem da frase coreográfica no dia em que a construímos (na semana passada) do que hoje. Os alunos, com a repetição, revelaram algum descuido na execução técnica que era exigida.

Ou seja, posso concluir que a semana de 2 dias de interrupção letiva para a 1ª avaliação intercalar – que na prática levou a que estes alunos estivessem quase uma semana sem execução física em contexto de aula – levou a que os alunos praticamente perdessem a vontade de se moverem e de terem a energia necessária para fazerem aulas produtivas e com propensão de desenvolvimento. Acresce o facto de os alunos terem estado presentes à primeira hora da

manhã (8h15) para a primeira aula da semana, e esta não ter sido realizada. Mais ainda, a aula que correspondeu ao segundo tempo da manhã foi de debate e discussão aberta sobre a atividade proporcionada pela escola, sem que integrasse qualquer exigência de disponibilidade física e mental para a realização da atividade física, tudo com manifesto reflexo no estado de espírito dos alunos em aula.

4ª Aula de Lecionação Acompanhada

19 Novembro – 11h00 / 12h30

Planificação, processos e atividades:

As professoras planearam, para a aula de hoje, recapitular e aprimorar o material existente – sequência coreográfica individual e em uníssono.

Como nova proposta de organização de trabalho, sugeriu-se dividir a turma em 2 grupos de 4 e 1 grupo de 3, para a realização da tarefa. Após a visualização de um excerto específico da peça (9 minutos) – propôs-se a construção, em cada grupo, de uma sequência com o que visualizaram para passar a sequência elaborada entre os diferentes grupos.

Estratégias:

Usar a mesma metodologia anterior de construção de sequências coreográficas, desta vez em grupos, mantendo como estratégia e meio de aprendizagem a ferramenta de composição coreográfica – acumulação.

Exercícios:

Objetivos/ descrição:

1º EXERCÍCIO (Música – RHYE – 3 days)

Sequência de trabalho de chão – posição de estrela no chão:

2x - Encolhe lado dto – encolhe lado esq – 2x encolhe joelhos para a barriga;

Encolhe para p. fetal;

Variação – vai para 4ª posição transfere o peso para posição de *slide*, desliza usando o chão para posição fetal abre para estrela e repete na outra direção;

Repete dta e esq a passar o braço por baixo;

Varre o chão – fecha – empurra o chão para posição sentada (p. de *slide*) – alonga perna – passa a perna para a frente e caminha em cócoras para o lado esq.;

Repete.

Comentários:

Os alunos receberam como comentário da professora: “Podem ser mais ambiciosos”.

2º EXERCÍCIO (Música – WHITNEY – Valleys)

2 grupos;

Sequência de trabalho de chão – níveis e transferências de peso;

Uso da cabeça com *ripple*.

Em posição sentada – pernas alinhadas:

Deixa cair joelhos lado dto – *swing* lado esq – *swing* para levantar lado dto – usa a cabeça para ir para o lado esq para suspensão em pino uma perna;

Vai para o outro lado, para posição de perna alongada, roda em cócoras para transferir o apoio do rabo – mergulha e salta para cócoras desenrola costas, caiu suspende e o peso da cabeça leva ao *lunch* (perna esq. frente) com braço que acompanhada o movimento.

Comentários:

No sentido de incentivar à concretização de um movimento grande com suspensão do pino com uma perna, a prof. acompanha com a voz, “GRANDE”, para servir de estímulo de dinâmica. “Melhor...”.

Nota adicional: Foi pedido a uma aluna que passasse o movimento do grupo dela. Na primeira abordagem a aluna apresentou-se com pouca energia e com falta de rigor na transmissão do movimento, para que os seus colegas pudessem transpor essa movimentação para o corpo deles. Assim, foi a aluna incentivada a exprimir mais e, mais ainda, sugerido até que, sem julgamentos, imitasse a, ou as professoras. Foi espantoso para todos (professoras e seus colegas) que, de repente, a aluna mudou drasticamente o seu ar taciturno e passou a cantar e a usar onomatopeias, com dinâmicas no corpo e na voz, usando até da imagética para exemplificar o excerto que o grupo construiu. Foi uma excelente surpresa!!

Reflexão da Aula:

Pude verificar que a turma trabalha bem em grupos, relacionam-se muito bem em pequeno e grande grupo, conseguindo debater e ultrapassar ideias que se mostrem controversas entre eles.

Constated também que a atribuição individual a alunos de um papel mais próximo do que corresponde formalmente ao de docente, dando-lhes tarefas de transmissão de conteúdo

aos pares, responsabilizando-o por essa tarefa, tem o efeito de comprometer o aluno com o trabalho que está a desenvolver e, ainda, promove boa apreensão e envolvimento nos conteúdos pelos pares.

A 24 de Novembro o corpo de docentes da turma em questão foi informado, pelo coordenador da GED, de que a turma entrou em confinamento profilático, com previsão de duração até dia 4 de dezembro.

A aula de 26 de Novembro foi cancelada por motivos de confinamento profilático da prof. titular da turma.

5ª Aula de Lecionação Acompanhada

3 Dezembro – 11h00 / 12h30

A **3 Dezembro** a aula foi lecionada via plataforma Teams e foi requisitada aos alunos como adiante descrita.

Planificação:

Rever a peça de repertório *Dust*, de Akram Khan

Aprimorar a movimentação que está a ser utilizada por nós no nosso excerto.

Redigir uma reflexão sobre o tema da peça (de que temos vindo a falar), relacionando-a com os dias de hoje.

Reflexão da Aula:

Posso constatar desta aula, e já pensando numa futura possibilidade de aulas em regime de ensino à distância, que os alunos pouco ou nada correspondem a esta forma de lecionação. A chamada foi feita. Poucos foram os que de imediato responderam e houve até quem apenas tivesse confirmado a respetiva presença na aula no seu final. Como já seria de esperar, os alunos mostraram falta de motivação. Fiquei a pensar no que poderia, porventura, ter interesse para os alunos na eventualidade de esta situação se repetir. Anotei esta minha inquietação/ preocupação para que, posteriormente, pudesse partilhar com eles e eles comigo potenciais soluções mais prazerosas e produtivas, bem como possíveis estímulos para as duas partes. É inevitável mencionar que a falta de motivação não surge apenas da parte dos alunos. Os professores

debatem-se também com a mesma dificuldade, mais ainda no caso do ensino artístico especializado (em especial, a questão de saber como tornar aulas de dança não presenciais mais próximas das presenciais em produtividade e dinâmica – questão a ser apurada, explorada e trabalhada).

O resultado da tarefa proposta foi entregue pelos alunos à professora titular, via plataforma Teams, e foi partilhada com a prof. estagiária.

A 10 de dezembro os alunos ainda não tinham obtido autorização por parte da DGS a regressar às aulas presenciais e, assim, tendo como exemplo a passada aula lecionada em ensino à distância, resolveu-se adiar a contabilização da aula para quando esta voltasse a ser lecionada no estúdio de dança.

6ª Aula de Lecionação Acompanhada

17 Dezembro – 11h00 / 12h30

Planificação, processos e atividades:

A proposta para a aula de hoje foi discutida pelas professoras e foi planeado relembrar e recapitular a frase coreográfica feita anteriormente, para podermos concluir esta fase do trabalho antes da interrupção letiva do Natal e, assim, em lecionação autónoma, iniciar um trabalho distinto.

As expectativas para esta aula presencial, depois de os alunos terem estado mais de 3 semanas em casa, eram realmente altas. Assim como os seus **objetivos**: relembrar e recapitular a frase coreográfica feita anteriormente; filmar e observar (por grupos), para otimizar a autocorreção e análise. Acresce o facto de esta ser também a última aula antes da interrupção letiva do Natal.

Como no processo de ensino-aprendizagem é sempre uma mais valia ser flexível e saber adequar-se às situações e necessidades reais do indivíduo e do grupo, constatou-se e aceitou-se a necessidade de reajustar o planeado para a aula de hoje.

Após verificarmos que os corpos estão pouco ou nada disponíveis para a prática de exercício físico, percebemos que os alunos estiveram a fazer autoavaliação nas outras disciplinas e constatou-se que esta era a primeira aula do dia com conteúdo físico.

Na primeira hora da manhã de TDCOn, que tem início às 8h15, os alunos não tiveram oportunidade de aquecer, porque estiveram a fazer autoavaliação, tal como na disciplina de TDC – 9h45-11h00.

Assim, os alunos apresentaram falta de disponibilidade física e mental para a realização da atividade física. Quisemos relembrar e recapitular a frase coreográfica feita anteriormente, mas foi estratégia que não funcionou face às circunstâncias verificadas.

Exercícios:

Objetivos/ descrição:

Mudou-se o plano da aula para que os alunos pudessem estar mais ativos e participativos. Assim, foi proposto um aquecimento ativo, jogo da apanhada com os nomes – *party steps* – e também uma improvisação orientada 8+8+8 – (com captação de vídeo).

A 30 minutos do fim da aula, voltamos à frase coreográfica.

Reflexão da Aula:

Na improvisação, os alunos reagiram como se esperava – com sentimento, pausas e intenção na movimentação, mantendo o contacto visual comigo e com os colegas. Foi evidente a boa relação que esteve presente entre os alunos, bem como a receptividade deles para as propostas de improvisação mais livre, tendo o professor como motor principal dessa improvisação.

Quando voltamos à frase coreográfica tivemos já mais disponibilidade por parte dos alunos e conseguimos obter uma boa captação de vídeo.

Análise de dados

Reflexão Lecionação Acompanhada

No que diz respeito à lecionação acompanhada, esta foi sempre feita em formato de partilha e com as aulas planeadas previamente, em conjunto com a professora titular. Nem sempre o plano foi cumprido, pois os alunos, assim como a professora titular, estiveram em isolamento, seguindo regras da DGS. A turma esteve três semanas em isolamento profilático e apenas uma aula foi lecionada em formato *on-line*, dadas as dificuldades apresentadas na adesão à plataforma informática disponibilizada para o ensino à distância.

Ao longo desta fase as aulas foram planeadas de forma a misturar a técnica de dança contemporânea com o trabalho de repertório proposto pelo grupo disciplinar. Assim, pode observar-se a turma em diferentes registos, qualidades técnicas e interpretativas. Foram trabalhadas competências tanto ao nível artístico, como ao nível técnico, tal como ao nível pedagógico, didático e metodológico. Assim, foi de extrema relevância a cooperação e complementaridade no trabalho entre as professoras, pois estas apresentaram sempre diferentes abordagens e sugestões para as aulas.

A planificação das aulas foi realizada por ambas, antecipadamente, e maioritariamente lecionadas pelas duas professoras, ou seja, houve uma observação e uma interação conjunta que permitiu uma interajuda no decorrer da aula.

Os instrumentos de dados utilizados nesta fase foram o diário de bordo e a vídeo-gravação, obedecendo ao formato da fase anterior e, por conseguinte, as reflexões finais sobre cada aula relativamente ao que foi implementado e realizado vai permitir à estagiária uma melhor planificação das aulas, na fase posterior de lecionação autónoma, relacionando diretamente com o seu tema de estágio, a construção da relação pedagógica no envolvimento e desempenho dos alunos em sala de aula.

Quanto aos alunos, verificou-se interesse e empenho nestas aulas mistas, revelando uma maior predisposição para a aprendizagem, bem como uma maior perceção das suas fragilidades, permitindo que, em conjunto, se possam traçar novos objetivos e metas a alcançar para as fases seguintes deste estágio – lecionação autónoma.

Como conclusão desta fase da lecionação acompanhada é possível afirmar que a boa relação estabelecida entre professoras contribuiu para um bom ambiente em sala de aula, assim como para uma comunicação eficaz e direta, levando a que as aulas decorressem de forma mais coesa e dinâmica, permitindo à professora estagiária estabelecer uma ponte entre o observado e o tema em questão.

Apêndice C

Lecionação Autônoma

Lecionação Autônoma					
Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Mai	Junho
	<i>On-line</i>	<i>On-line</i>			
7 1h30	11 1h30	4 1h30	8 1h30	6 1h30	17 1h30
14 1h30	15 2h15	11 1h30	15 1h30	13 2h45	
21 4h15	18 1h30	18 1h30	22 1h30	14 1h00	
	25 1h30	25 1h30	29 1h30	21 1h00	
				27 1h30	
7h15	6h45	6h	6h	7h45	1h30
Total					35h15

Tabela 3 – Tabela de Distribuição das horas feitas de Lecionação Autônoma

Objetivos:

- Promover a capacidade de auto-observação, autoconhecimento, motivação e autoestima dos alunos na sua capacidade de improvisação e na criação coreográfica (criação, planificação, estruturação);
- Desenvolver e promover a capacidade de exposição, espontaneidade e exploração do próprio estilo de movimento do aluno;
- Promover, nos alunos, a competência de reflexão, autoanálise e autoavaliação das suas capacidades e realizações.

O período correspondente à leção autónoma sofreu algumas alterações relativamente ao que estava planeado e previamente estruturado. Pensou-se em módulos de aulas na leção acompanhada (Rep. *Dust*) e na leção autónoma (criação própria), de forma a poder explorar a movimentação própria de cada aluno. Pretendia-se partir da elaboração de uma sequência coreográfica, (abaixo descrita) em que, posteriormente, se introduzissem, por experimentação e exploração, várias ferramentas coreográficas, como, por exemplo, *décalage*, *cânone*, *acumulação*, *repetição*, *trabalho de personagens* para a apropriação de um estado de espírito, com sentimentos e emoções, de modo a consolidar as qualidades artísticas e de interpretação no âmbito do módulo III.

Apesar das alterações que foi necessário introduzir, pelo que adiante se explica, conseguiu-se explorar muitos dos aspetos mencionados. No entanto, com uma interrupção letiva obrigatória, que nos levou, devido à pandemia, a um novo confinamento e ao regresso das aulas lecionadas em regime *on-line*, tornou-se evidente que novas metodologias e estratégias teriam que surgir, para podermos continuar a levar avante a implementação do projeto. Assim, foi criado um pequeno módulo de estratégias de aulas *on-line* para melhor compreendermos as necessidades dos alunos neste formato, para fazermos a contextualização quanto à realidade de cada um deles, para percebermos que trabalho era possível fazer, sem descurar as competências técnicas e artísticas dos alunos e, acima de tudo, dar-lhes motivação e ânimo para que realizassem as propostas com vontade e equilíbrio emocional. Foram, então, reorganizados os módulos nos seguintes termos:

- Lecionação Acompanhada
 - Módulo I – repertório *Dust* de Akram Khan – recriação
- Lecionação Autónoma
 - Módulo II – proposta de criação própria
 - Estratégias aulas *on-line*
 - Módulo III – integração das estratégias/ferramentas coreográficas na criação

Foi desenvolvida uma sequência de movimento, partindo de um estímulo dado pela professora estagiária, promovendo a criação própria. Após a apresentação aos colegas e professores, cada solo foi trabalhado individualmente, com correções relativas à dinâmica, pausas, urgente/suspenso e, também, correções ao nível técnico. Foi depois requisitada a proposta, já em regime de aulas *on-line*, em salas de grupo, de modo a juntar dois solos em um

dueto. Nesta fase, tínhamos já um solo de cada aluno e os duetos. Foram utilizadas algumas ferramentas de composição coreográfica, como modo de experimentação de material e de passar aos alunos instrumentos de trabalho, para poderem enriquecer os seus desempenhos. O material mais interessante foi passado à restante turma, acrescentando mais vocabulário e excertos coreográficos para que, posteriormente, possam ser usados. Foi pedido a um par que transmitisse o seu dueto à turma, por ter relevo para a construção da peça, bem como, mais material foi trocado entre os alunos, sempre com o vocabulário deles, promovendo o trabalho de cooperação e de cocriação, crendo que assim se possa obter e desenvolver o estilo e a movimentação própria de cada aluno para uma interpretação mais personalizada.

Depois desta troca de material e de vocabulário dos e entre os alunos, foi construída uma sequência em uníssono com a mesma metodologia com que foi criada a sequência em uníssono do *Dust*, isto é, com os movimentos mais significativos de cada aluno, ou que melhor se enquadrassem na sequência conjunta e usando como estratégia de aprendizagem a ferramenta de composição coreográfica – acumulação – para uma melhor memorização.

Com o material que se reuniu, utilizaram-se outras ferramentas para materializar o produto final, com potencial de variadíssimos desfechos. Cortar e colar, virar a frente, momentos distintos (nomeadamente duetos apresentados com dinâmicas diferentes/contrastantes), suspensões e corridas e repetições, fizeram parte das ferramentas experimentadas para a peça coreográfica que se criou.

O desenvolvimento da relação direta do espaço de trabalho, estúdio – palco, a evolução do “estado performativo” em sala de aula (atitude, presença, cuidar do espaço, respeito pelo colega, professor e pelo espaço de trabalho), a divisão da turma em grupos para realizar momentos de observação e feedback entre os colegas das propostas apresentadas (fomentar o espírito crítico), foram trabalhados e observados no trabalho final.

O plano de trabalho foi implementado e cumprido.

Ano letivo 2020/2021			
Observação	Lecionação Acompanhada	Lecionação Autónoma	Atividades Extra
8h45	9h	35h15	17h15
Total			70h15

Tabela 4 – Tabela de Distribuição das horas distribuídas pelo ano letivo

1ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

7 Janeiro – 11h00 / 12h30

Apesar da turma ter entrado em confinamento profilático, bem como a professora titular, e de algumas aulas não se terem realizado, a calendarização da distribuição de horas do estágio manteve-se como previsto e a primeira aula de mês de janeiro correspondeu à primeira aula de lecionação autónoma.

Planificação, processos e atividades:

Para esta primeira aula, pensou-se em reforçar a motivação dos alunos, após um período considerável de afastamento do ambiente escolar. Assim, convidou-se a professora Cátia Nicolau para dar um estímulo externo e estimulante ao grupo-turma, de maneira que estes pudessem revelar mais interesse e, acima de tudo, corresponsabilizando-os no processo ensino-aprendizagem.

Promoveu-se uma conversa e partilha quanto ao significado de reforço positivo na perspetiva dos alunos.

Estratégias:

O reforço Positivo – Professora Convidada – Cátia Nicolau

Motivação

Relembrar a frase de Rep. feita anteriormente;

2 a 2 – mostrar a frase para o colega (trocando de posição) para que este possa questionar o aluno que interpreta fazendo:

1. Uma correção técnica;
2. Uma correção em termos de qualidade interpretativa;
3. Um reforço positivo para um melhor desempenho.

Reflexão final em grupo – De que forma compreendi o reforço que me foi dado?

Reflexão da Aula:

Esta aula foi importante para perceber o que os alunos entendem por reforço positivo, como lidam com esse mesmo reforço, entre eles e com o professor e se pensam ser importante existir o reforço positivo como modo de incentivar os alunos.

Foi pedido aos alunos que refletissem relativamente à crítica entre colegas de um reforço negativo e como poderiam sentir e reagir. Desistiriam? Continuariam a fazer para melhorar?

Obtivemos alguns registos aqui descritos:

- “Ia tentar até conseguir (persistência)”;
- “Ia sentir-me triste, mas ia voltar a fazer o exercício sozinha até conseguir”;
- “Eu preferia que às vezes as pessoas me digam o que fiz mal, mas não digam o que tenho de fazer (bem) para me obrigar a pensar [...]”

Apresenta-se esta tabela relativa a evidências dos alunos, recolhidas dos diários de bordo

	Evidências dos alunos
Reforço positivo (O que é?)	Melhorar; ajudar; reforçar; dar força; insistir; reforçar o que o colega fez bem e depois corrigir o menos bem;
Correções (entre colegas)	Energia – melhorei a dinâmica mais forte; O uso da imagética – Estava a fazer tipo robot – ajudou a perceber que a qualidade de movimento não era stacatto e consegui sentir mais fluidez; O uso da cabeça no acompanhamento do movimento; Fluidez – movimento que não estava ligado e passou a estar depois da correção do colega; Com as correções do colega senti-me mais calmo e com liberdade; O foco – em termos de concentração ou olhar – os dois; Usar a imagética para ajudar o colega a melhorar e a entender a correção.

Tabela 5 – Tabela relativa a evidências dos alunos recolhidas dos diários de bordo

Quanto à pergunta de se saber se pensam ser importante este tipo de reforço entre os colegas ou pela parte do professor, a maioria dos alunos partilha que é mais significativo receber este tipo de reforço da parte do professor. “Gosto mais de ouvir as correções e o reforço positivo do lado do professor do que dos colegas, porque o professor tem mais experiência.”

Apêndice D

Módulo II – proposta de criação própria

2ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

14 Janeiro – 11h00 / 12h30

Planificação, processos e atividades:

Após o módulo de estudo de repertório de Akram Khan – *Dust*, a professora estagiária decidiu introduzir uma nova proposta de trabalho aos alunos:

Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados com a decisão e concordaram. A proposta de trabalho para este dia foi a de exploração e criação de uma sequência de movimento, partindo da premissa explicitada na figura – criação própria. Neste exercício fez-se introdução à composição coreográfica, construindo material de trabalho, para que, posteriormente, se pudesse reutilizar com ferramentas da composição coreográfica.

Estratégias:

Depois da introdução propositada, com os dois exercícios apresentados, de trabalho de contacto do corpo com o chão, de exploração de transferências de peso e de espirais, com o objetivo específico de enquadrar o trabalho que viriam a desenvolver no decorrer da planificação da aula, passou-se à **criação de uma sequência de movimento** com partes do corpo específicas como motor de movimento, com exploração dos níveis e do desenho espacial.

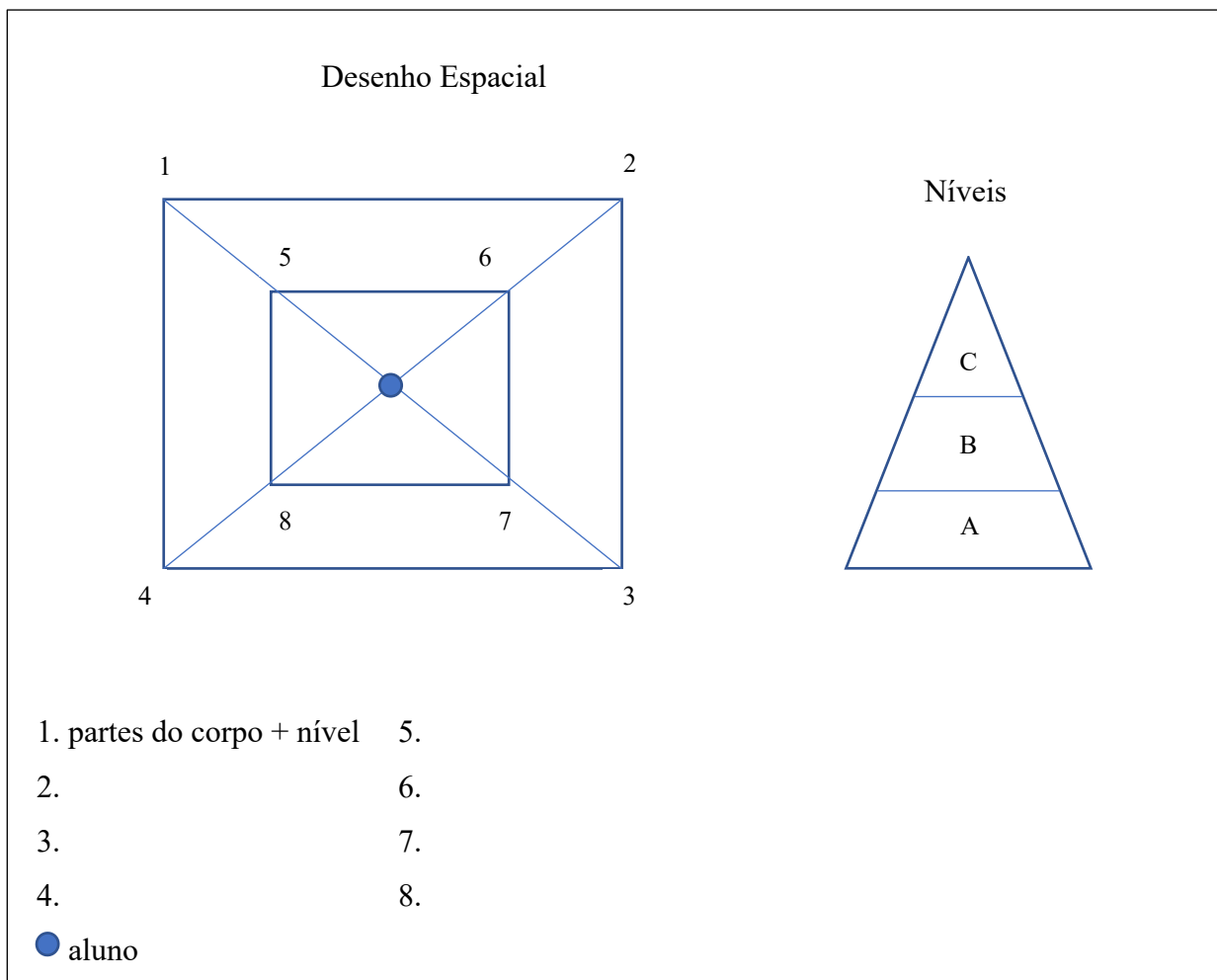


Figura 6 – Proposta de trabalho de criação própria

Reflexão da Aula:

Os alunos corresponderam às expectativas da professora estagiária e, alguns deles, superaram até as expectativas criadas. Observou-se que o uso de uma lista de músicas, pensada particularmente para as propostas, fez com que os alunos se relacionassem muitíssimo bem com o ambiente criado e, assim, o resultado da proposta revelou-se com um potencial enorme para poder trabalhar e aplicar ferramentas de composição coreográfica, criando mais sequências de movimento partindo desta, e a que vamos chamar **sequência A**.

3ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

21 Janeiro – 8h15 / 12h30

Planificação, processos e atividades:

Antevendo o encerramento das escolas, foi possível organizar, com os colegas do corpo docente da turma, umas aulas extra para ter mais horas de trabalho presencial com os alunos.

A duração privilegiada da aula deu para que a planificação fosse cumprida de forma a conseguir-se estabelecer mais momentos de reflexão, partilha e de fomentar o espírito crítico.

O aquecimento realizou-se com exercícios já conhecidos, para ir ao encontro da especificidade técnica da sequência já construída na aula anterior. Foi também feita uma revisão do que foi dado, com o devido registo e descrição no diário de bordo. De seguida, a proposta foi a de **acrescentar emoções ou sentimentos** em cada ponto dos quadrados, dando o devido tempo para exploração. A apresentação da nova proposta foi feita aos colegas e ao professor.

Estratégias:

Admitindo já a possibilidade de regressar ao regime de ensino à distância, face à premente circunstância atual do País relativamente à pandemia por covid-19, foi feita uma prospeção aos alunos, para construir e enriquecer a relação pedagógica e tendo em conta que a aula dada por esta via não ter surtido real produtividade, como mencionado anteriormente [momento de observação/ investigação na fase da lecionação acompanhada “[...] Fiquei a pensar no que poderia, por ventura, ter interesse para os alunos na eventualidade de esta situação se repetir. Anotei esta minha inquietação/ preocupação, [...].”

Como estratégia a considerar no planeamento e adaptações necessárias no plano de ação, conversou-se sobre as tarefas / propostas que os alunos menos gostam de fazer e aquelas que são pedidas, mas que até não são de todo aborrecidas. De uma maneira geral, os alunos não gostam de tarefas de pesquisa e de ter de fazer as tarefas fora do tempo da aula – fazer para depois filmar e enviar ao prof., assim como, aulas de teoria, ou de elaboração de *dossiers*.

Gostam de tarefas físicas, por grupos, em salas de grupo e de apresentar durante a aula, com os colegas a opinar. Terei esta conversa em consideração no planeamento de aulas futuras.

Reflexão da Aula:

O que provavelmente irá acontecer será o fecho das escolas a partir do dia de amanhã, 22 de janeiro, a decretar em conselho de ministros. O estado atual do país é realmente alarmante, estando já a maioria dos estabelecimentos de comércio e serviços encerrados, ou com fortes limitações à atividade (por exemplo, horários restritos na restauração que só pode facultar serviços de *take away*, sem venda de bebidas), estando apenas em funcionamento o comércio de bens essenciais. O teletrabalho é obrigatório para todas as empresas e serviços públicos, apenas as escolas e os serviços essenciais estão em funcionamento normal. Há duas semanas que morre uma média de 200 pessoas por dia. Não só os alunos apresentam dúvidas e incertezas, como toda a comunidade.

Os alunos mostraram entusiasmo e abraçaram a continuação da proposta de trabalho. Nesta fase, que virá do segundo confinamento e do regresso das aulas em regime *on-line*, para mim e, com certeza, para todos os docentes, será desafiante reajustar, adaptar e planificar os conteúdos programáticos, bem como o desenvolvimento de outras competências a serem trabalhadas. Penso ter beneficiado da troca de impressões tida com os alunos relativamente a novas possíveis estratégias de motivação, metodologia e, acima de tudo, criatividade para esta nova fase.

Apêndice E

Aulas *on-line* – outras metodologias e estratégias

Estava pensado para este período desenvolver e dar continuidade ao módulo III – a tarefa apresentada na aula anterior, com exploração dos sentimentos e/ou emoções na sequência coreográfica individual (num formato de aulas presencial) – mas novas estratégias e adaptações tiveram que ser pensadas e elaboradas, de maneira a conseguir manter os alunos com motivação, empenho e, acima de tudo, com continuação do desenvolvimento de competências técnicas e qualidades artísticas nesta fase de aulas *on-line* e novo confinamento, ainda sem previsão de retorno.

4ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

11 Fevereiro – 11h00 / 12h30

A aula foi realizada por videoconferência, através da plataforma Zoom, conforme orientações do Decreto-Lei 10-B/2021 no âmbito da pandemia da doença Covid-19.

Planificação, processos e atividades:

Após uma interrupção letiva ordenada pelo Conselho de Ministro, de 22 de Janeiro a 8 de Fevereiro, no âmbito da pandemia da doença Covid-19, o período letivo foi retomado a 8 de Fevereiro, com adaptação no calendário escolar. A interrupção letiva para o período referente ao Carnaval foi antecipada para as datas supramencionadas.

Os alunos, durante esta interrupção letiva, entraram em contacto com a professora estagiária, via WhatsApp, solicitando a disponibilização da lista de músicas utilizadas nas suas aulas. Este interesse dos alunos e esta iniciativa revelam o estabelecimento de uma relação direta com as músicas utilizadas, com que os alunos se relacionam, e destas como motor do desenvolvimento da construção da relação pedagógica.

Aquecimento com exercícios de improvisação com as seguintes premissas:

- Articulações / Espirais;
- Tridimensionalidade;
- Dinâmicas;
- Níveis;
- Aproximar / afastar = zoom in / zoom out (com o uso da câmara).

Estratégias:

A aula foi iniciada com a habitual rotina da chamada, com contacto visual para que se pudesse estabelecer uma relação com cada aluno, tendo perceção (ou não) do estado de espírito destes. Importa também ter em conta que esse mesmo contacto via zoom, em regime *on-line*, é bem mais desafiante e difícil de manter, tendo em consideração que a envolvimento que cada aluno tem em sua casa e que sai do nosso domínio é, muitas vezes, impercetível.

Foi pedido, então, aos alunos que atribuíssem uma música ao seu trabalho do solo, da lista recebida suprarreferida – alguns alunos, como se previu, já tinham feito essa ligação anteriormente, durante o período não letivo.

Como estratégia, não foi desenvolvido o trabalho dos solos na aula de hoje porque os alunos demonstraram vontade de continuar o trabalho de exploração do corpo com os exercícios orientados de improvisação e, assim, a aula seguiu de maneira fluida.

Reflexão da Aula:

A turma apresentou um bom ambiente, mesmo nas condições peculiares que esta nova realidade nos apresenta. E, assim, não só ao nível metodológico e pedagógico, mas também ao nível pessoal, social e afetivo, são precisas estratégias e capacidade de adaptação a novas rotinas para que este período fosse o menos penoso possível, com o cuidado de minimizar consequências que poderão advir desta mesma situação, quer ao nível de competências técnicas e artísticas, como da condição física, ou ao nível emocional.

Foi, apesar de tudo, uma boa aula, produtiva e com bom desenvolvimento da construção da relação pedagógica, tendo sido perceptível o empenho dos alunos em estabelecer contacto.

5ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

15 Fevereiro – 8h15 / 10h30

A aula foi realizada por videoconferência, através da plataforma Zoom, conforme orientações do Decreto-Lei 10-B/2021 no âmbito da pandemia da doença Covid-19.

Planificação, processos e atividades:

Depois do aquecimento, os alunos, distribuídos em salas de grupo 2 a 2, continuaram a revisão e o aprimoramento do trabalho iniciado a 14 de janeiro – **sequência A**.

Estratégias:

A autocorreção, a análise e o fomento do espírito crítico, foram desenvolvidos com o feedback obtido após apresentação do trabalho.

Reflexão da Aula:

Os alunos, nesta aula em particular, não se mostraram com muita energia e/ou predisposição para o trabalho, como até então. Supõe-se que a hora da aula tenha alguma interferência no estado de espírito dos alunos e que o início da segunda semana de aulas *on-line* possa também estar a interferir e a pesar na sua motivação.

6ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

18 Fevereiro – 11h00 / 12h30

A aula foi realizada por videoconferência, através da plataforma Zoom, conforme orientações do Decreto-Lei 10-B/2021 no âmbito da pandemia da doença Covid-19.

Planificação, processos e atividades:

Elaboração de carta manuscrita à professora estagiária – tema livre – tendo em conta o que se observou na aula anterior.

Estratégias:

Estamos no final da segunda semana de aulas *on-line*. Os alunos têm vindo a demonstrar entusiasmo e motivação com as propostas apresentadas, mas começam, também, a demonstrar algum cansaço neste formato de aulas *on-line*, como ocorreu na aula anterior. Assim, e para que se pudesse entender onde é que os alunos estão, se posicionam e como se relacionam com a atual circunstância, foi-lhes pedido que escrevessem uma **carta manuscrita** à professora estagiária como estratégia de motivação também para eles.

Reflexão da Aula:

Após ter sido requisitada esta tarefa epistolar com o intuito de aproximar/estreitar a relação pedagógica, pensou-se que pudesse daí retirar-se mais material que permitisse melhorar as adaptações no processo de planeamento de aulas. O tema, propositadamente, foi livre, para que cada aluno pudesse tratar o que quisesse com total liberdade. A escolha do tema a partilhar será também um parâmetro a ter em consideração.

A curiosidade ficou desperta, tanto na professora estagiária, como na professora titular da turma.

A recolha dos dados desta tarefa pode também constituir um instrumento de analisar no caso de as estratégias utilizadas até então, no regime de aulas *on-line*, estiverem a ser eficazes e capazes de continuar a dar alento aos alunos, com um trabalho que eles apreciam e se empenhem em fazê-lo. Exemplos desses manuscritos:

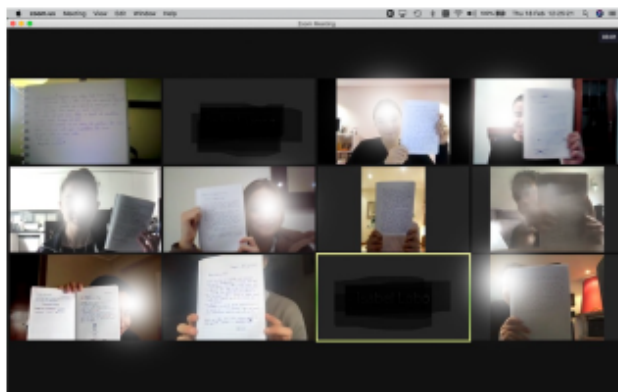


Figura 7 – Apresentação dos alunos da tarefa proposta *on-line*

A Construção da Relação Pedagógica no Envolvimento e Desempenho dos alunos do 4º ano do curso artístico especializado do Ginásio Escola de Dança

Aparentação oral:
1º slide

Braga, 18 de fevereiro de 2021

professora Ana,

Espero que esteja tudo bem consigo.
Como pediste em aula, aqui lhe escrevo a minha carta.

Como não me lembrei assim de mais nada assim interessante decidi falar da minha experiência e opiniões sobre as aulas online.

Eu acho as aulas de dança online muito interessantes, não sei se o são para todos os colegas, mas eu que não tenho contacto com os colegas e professores, não há aquelas conversas, aquelas brincadeiras, etc.

Você temo que digas, que tenho ali gosto de bastante das suas, pois não fomos só a música, fazemos também trabalho em grupo e assim.

Como sei que a Sora, fala bem, expõe as suas opiniões e gosta também de expor as opiniões dos seus alunos, talvez, podesse também de esta forma expô-la para os outros professores, dando sugestões para

1º slide

+ra que as suas aulas ficassem mais dinâmicas tal como as suas, e dizendo o que resultou nos seus aulas.

Por outro lado você pode estar a ler isto com e a pensar que já estou a entrar em outros assuntos e que você não tem nada a ver, mas acho que tem jeito e que realmente, nos podia ajudar.

Beijinhos Júlia

Júlia Pereira

Braga, 18 de fevereiro de 2021

Querida professora Ana,

Escrevo-lhe esta carta para lhe agradecer a forma como nos trata, a forma como nos dá as aulas e também por nos compreender tão bem.

Acho que é uma excelente professora. Sabe motivar os alunos, sabe dar as aulas e tem mesmo a compreensão que qualquer aluno precisa. Sabe ouvir o outro lado...

Por isso obrigada por tudo e espero que consigo chegar onde quer porque merece.

Obrigada ♡

Da sua aluna linda e maravilhosa,
Leticia (Lili)

P.S. Espero que fique contente a ler esta carta e... continue a ser a professora que é.

Braga, 18 de ~~fevereiro~~ fevereiro de 2021

Olá professora Ana,

Estou a escrever-lhe esta carta para falar um pouco das aulas online e da minha timidez.

Para mim, as aulas online são mais difíceis para compreender tudo. Também sinto-me menos motivada do que quando estou em ensino presencial. Mas a maneira que a professora nos dá as aulas a mim, motiva-me para chegar mais longe.

Eu sou muito tímida em apresentar os trabalhos propostos pela professora. Eu penso muito no que os outros podem achar de mim. Também não tenho muita confiança em mim quando estou a apresentar, por exemplo, o solo e a executar os exercícios.

Obrigada, beijinhos
Inês Pinha ♡

Figura 8 – Exemplos de Cartas manuscritas para a professora estagiária

7ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

25 Fevereiro – 11h00 / 12h30

A aula foi realizada por videoconferência, através da plataforma Zoom, conforme orientações do Decreto-Lei 10-B/2021 no âmbito da pandemia da doença Covid-19.

Planificação, processos e atividades:

A proposta para a aula de hoje foi programada a partir dos solos trabalhados, em salas de grupo 2 a 2, transformando os dois solos num **dueto**, com apresentação aos colegas e ao professor.

Estratégias:

Trabalho a pares, para motivar os alunos. Aula com duração encurtada, para minimizar o tempo excessivo em frente ao computador.

Reflexão da Aula:

Os alunos começam a demonstrar cansaço e já uma intolerância a esta situação atual de confinamento. Nesta aula a proposta foi a de transformar o trabalho dos solos em duetos, e o que os alunos mais mencionaram como sendo positivo foi o facto de poderem partilhar as correções entre pares com mais espontaneidade, tendo em conta que, se este trabalho fosse feito em estúdio, estariam mais expostos aos olhares dos outros colegas e do professor. Afirmaram, também, que gostam de se sentir úteis nesta tarefa da correção e confirmaram que foi, de facto, eficaz.

A aula terminou, após ter sido feita esta partilha, com o devido registo nos diários de bordo, mostrando-se os alunos gratos pela redução do tempo de exposição aos ecrãs.

8ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

4 Março – 11h00 / 12h30

A aula foi realizada por videoconferência, através da plataforma Zoom, conforme orientações do Decreto-Lei 10-B/2021 no âmbito da pandemia da doença Covid-19.

Planificação, processos e atividades:

Introdução de ferramentas coreográficas no trabalho desenvolvido dos duetos:

- Executar no próprio lugar (excelente ferramenta para se utilizar quando o espaço também é, por si só, escasso):
- Minimal / Maximal
- Movimento arrependido = (quase)

Continuação do trabalho de aprimoramento da sequência individual, com a exploração de sentimentos e/ou emoções.

Estratégias:

Em salas de grupo, para que os pares se possam corrigir, analisar, experimentar, aproveitamento a referências feitas ao sentimento de menor exposição ao sentimento de julgamentos e minorizar o medo de errar.

Reflexão da Aula:

Os alunos apresentaram-se empenhados e interessados na tarefa e na disciplina, com propósito de trabalho e de foco. As impressões retiradas da aula são congruentes com as das retiradas dos diários de bordo dos alunos. Ressaltou o trabalho feito pelos alunos de correção entre pares e os registos no diário de bordo que se revelaram bastante produtivos e para se ter em consideração nas adaptações das planificações das próximas aulas, como por exemplo, “[...] aprender a melhorar a interação com os colegas, trabalhar em grupo, saber respeitar a opinião do outro e ajudar os colegas [...].”

Tecnicamente não podemos dizer que resultou como já experimentado no estúdio, especialmente pela falta de trabalho individualizado, que se poderia explorar em estúdio de modo mais direto e eficaz, mas foi uma boa estratégia de introdução ao material que se pretendeu, para ser retomado e desenvolvido em aulas posteriores, em regime presencial.

9ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

11 Março – 11h00 / 12h30

A aula foi realizada por videoconferência, através da plataforma Zoom, conforme orientações do Decreto-Lei 10-B/2021 no âmbito da pandemia da doença Covid-19.

Planificação, processos e atividades:

Registo no diário de bordo para recolha e análise de dados.

Em 2 salas de grupo, repescar e relembrar a sequência uníssono construída a partir do Rep. *Dust* de Akram Khan, para aprimorar a qualidade técnica e artística.

Questão colocada aos alunos: se tivéssemos de apresentar amanhã o trabalho, com qual é que me sinto mais confortável para essa apresentação?

Estratégias:

Sondagem das apreciações dos alunos relativamente às estratégias utilizadas nas aulas de ensino à distância: pô-los a escrever os seus gostos: de que mais gostei? De que menos gostei?

Apresenta-se a seguinte tabela de registos dos alunos retirados dos diários de bordo com indicadores e evidências relativas à aula de 11 de Março.

Indicadores	Evidências	Nº de registo de evidências
Capacidade de autocrítica e crítica de grupo. Aproveitamento da heteroavaliação	“[...] a parte que mais gostei foi quando tivemos a refletir um pouco e eu gostei porque gosto de refletir o que faço.”	5
	“[...] gostei de ouvir dizer os meus colegas a dizer que no geral o que tinha feito estava correto.”	
	“[...] gostei de quando os meus colegas deram-me correções porque assim percebo que tenho coisas erradas e que eles querem-me ajudar [...]”	
	“Eu prefiro mil vezes trabalhos em grupo porque, em grupo surgem sempre mais ideias e acho que trabalhamos melhor.”	
Envolvimento/ Desempenho	“[...] e mais uma vez a dançar senti qualquer coisa de diferente no meu corpo e no meu sentido de dançar.”	5
	“[...] gostei de mudar alguns passos na sequência e deixá-la mais fluída no meu gosto.”	
	“[...] o que mais gostei foi o facto de não me acharem o ... [nome do aluno] na coreografia, mas sim uma imitação, porque gosto de estar sempre a melhorar [...]”	
	“[...] gostei de ouvir dizer a professora que estava melhor.”	
Exposição	“[...] só não gostei de falar.”	3
	“Eu não gostei da parte que tive que falar porque sou envergonhada.”	

Tabela 6 – Tabela de recolha para análise de dados com indicadores e evidências retiradas do diário de bordo relativas à aula de 11 de Março.

Reflexão da Aula:

A maior parte dos alunos referiu que, se fosse para apresentar amanhã algum dos trabalhos desenvolvidos, a escolha seria o trabalho dos solos, embora se sentissem mais à vontade em apresentar coreografias de grupo. Os alunos também referiram que o trabalho entre

pares funciona bem e que se torna um meio eficaz de trabalho de aprimoramento do material, que a opinião dos colegas se revela útil, assim como se sentem também úteis por participarem ativamente nas propostas da aula.

10ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

18 Março – 11h00 / 12h30

A aula foi realizada por videoconferência, através da plataforma Zoom, conforme orientações do Decreto-Lei 10-B/2021 no âmbito da pandemia da doença Covid-19.

Planificação, processos e atividades:

Em salas de grupo continuação do trabalho de adaptação dos duetos ao formato digital, usando as ferramentas digitais disponíveis como, por exemplo, para além do aproximar/afastar, a exploração de sequências de movimento entre os “quadrinhos”, o uso da perspectiva da câmara com foco em diferentes partes do corpo, entre outros.

Estratégias:

Potenciar as ferramentas digitais em contexto artístico: exploração do *frame* cinematográfico como forma de criação.

Reflexão da Aula:

Após a apresentação do trabalho proposto, que foi desenvolvido com empenho e dedicação por parte dos alunos - que demonstraram isso mesmo na apresentação reservada ao final da aula - uma das alunas parece ter “brincado” com um dos jeitos da professora estagiária. Assim, ficou rascunhada a planificação da próxima, e última aula, neste regime *on-line*.

Proposta de trabalho para a próxima aula (como forma de conclusão e fecho do bloco de aulas *on-line*): em 2 salas de grupo imitar os trejeitos e maneirismos da professora. Excelente maneira para a professora estagiária observar como é que os alunos a veem.

11ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

25 Março – 11h00 / 12h30

A aula foi realizada por videoconferência, através da plataforma Zoom, conforme orientações do Decreto-Lei 10-B/2021 no âmbito da pandemia da doença Covid-19.

Planificação, processos e atividades:

Proposta de trabalho para a aula de hoje (como forma de conclusão e fecho do bloco de aulas *on-line*): em 2 salas de grupo, imitar os trejeitos e maneirismos da professora.

Estratégias:

Excelente maneira para a professora estagiária observar como é que os alunos a vêm para tirar reflexões e ponderações que poderão advir dessa observação.

Reflexão da Aula:

Pode-se verificar que os alunos aderiram muitíssimo bem à proposta, fazendo com que todos se divertissem sem medos de julgamentos.

Uma vez mais, apresentam-se registos recolhidos do diário de bordo como exemplo:

- “Eu acho que fizemos este exercício para sabermos conviver e ouvir para criarmos uma imitação. Senti desafio e compromisso. Acho que foi divertido e foi muito interessante o papel de representar a professora.”
- “Eu diverti-me muito a entrar na personagem da professora, porque a professora é divertida e ao imitar a professora também fica divertido [...]”
- “Diverti-me muito a fazer este trabalho. Acho que devíamos fazer mais vezes.”
- “Eu gostei muito de fazer esta atividade de imitar a professora com as minhas amigas, porque a professora faz várias coisas divertidas na sua aula. [...] também gostei de ver o outro grupo.”
- “Eu adorei fazer esta atividade de imitar a professora porque primeiro fi-lo com as minhas amigas e segundo porque me diverti bastante. E também gostei muito de ver o outro grupo.”

Apêndice F

Módulo III – integração das estratégias/ferramentas coreográficas na criação

Após uma interrupção letiva correspondente ao período da Páscoa, entre 29 de março e 2 de abril, os alunos do 2º e 3º ciclos retomaram as aulas presenciais a 5 de abril.

Por motivo de obras nas instalações da Escola 2/3 Don Frei Caetano Brandão, os alunos passaram a ter um regime misto nas próximas duas semanas. As aulas em questão estão a ser dadas em regime presencial.

12ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

8 Abril– 11h00 / 12h30

Planificação, processos e atividades:

Nota: 1ª aula presencial desde 21 janeiro.

Foi pedido aos alunos, nesta primeira aula presencial, que registassem, no diário de bordo, o melhor momento e o menos bom para posterior partilha.

Estratégias:

Promover, nos alunos, a competência de reflexão, autoanálise e autoavaliação das suas capacidades e realizações. Partilha da proposta de trabalho, também da professora estagiária, como estratégia de aproximação.

Reflexão da Aula:

Nesta aula pude constatar que os alunos, realmente, valorizam momentos com a família, muitos deles escreveram que se aperceberam do quanto gostam de dançar e do quanto precisam de o fazer. A estratégia de partilha da proposta de trabalho feita pela prof. estagiária surtiu o efeito de aproximação, pois os alunos sentiram-se à vontade para partilhar angústias e inquietações que os fazem ficar ressentidos e com a necessidade, óbvia, de o partilhar. Assim o fizeram e o *feedback* foi positivo e produtivo.

Registo e partilha da prof. estagiária:

→ “O melhor: quando nos quadradinhos os alunos se mostravam empenhados e motivados e momentos de pura magia aconteciam (sentimento/ faz-me sentir grata e com o dever de transmissão de conhecimento cumprido)

O menos bom: quando sinto que não soube ‘escutar’ os alunos ou sentir que fui injusta. Quando não sei ter a paciência necessária e não consigo ter uma comunicação assertiva acabando por constatar não ter sido eficaz no diálogo.

Respirar mais/ Ouvir mais.”

13ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

15 Abril– 11h00 / 12h30

Planificação, processos e atividades:

Os alunos, estando com o regime de aulas mistas, presenciais e *on-line*, apresentam, ainda, pouca tonicidade muscular, forma física, capacidade cardiorrespiratória e estamina. Assim, para que pudessem alcançar a forma física desejada e necessária para o rigor da prática da técnica em questão, foi planeada uma aula de exercícios técnicos, incentivando-os nas dinâmicas mais rápidas.

Estratégias:

Recorrer a exercícios conhecidos pelos alunos de forma a promover a dinâmica fluída da aula.

Reflexão da Aula:

Como forma de reflexão apresentaram-se os seguintes registos retirados do diário de bordo:

- “Já tinha algumas saudades de fazer aulas com exercícios. Senti-me ‘viva’.”
- “Nós hoje fizemos uma aula técnica porque já não fazíamos há imenso tempo. Confesso que já tinha saudades de fazer estas aulas e também de a professora se chatear connosco. Já conhecíamos a maior parte dos exercícios, por isso foi mais ‘fácil’ fazer a aula. Durante esta aula senti-me completamente livre, feliz, com muito *power* e senti-me bem.”
- “[...] os exercícios já eram conhecidos, mas fizemo-los mais rápidos, que para mim deram-me mais energia. Nesta aula, senti-me livre, com energia e a relembrar as outras aulas.”
- “Nesta aula eu senti-me a regredir, porque eu sabia os exercícios, mas não sabia como fazê-los, por ter estado tanto tempo em casa, sem os realizar. Mesmo assim, acho que para mim não correu mal e gostei muito de fazer exercícios que já conhecia.”

14ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

22 Abril– 11h00 / 12h30

15ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

29 Abril– 11h00 / 12h30

Planificação, processos e atividades:

Aula técnica 45 min

Trabalho de exploração do próprio movimento com a apropriação do trabalho elaborado anteriormente – solos. Continuação do trabalho de aprimoramento da sequência individual com a exploração dos sentimentos e/ou emoções.

Trabalho a pares para a continuação da criação de duetos com a premissa dos solos como estímulo e mote criativo, em estúdio.

Cruzando a aula com a aula de 8 de abril, em regime *on-line*, onde foi feita a introdução de ferramentas coreográficas no trabalho desenvolvido dos duetos:

- no sítio (excelente ferramenta para se utilizar quando o espaço também é por si só, escasso);
- minimal / Maximal
- movimento arrependido = (quase).

Estratégias:

Recurso a exercícios técnicos que vão ao encontro das especificidades do trabalho de movimento da peça coreográfica a trabalhar.

Uso de trabalho a pares indo ao encontro de sondagens e recolha de registos feitos pelos alunos, para que se possam corrigir, analisar, experimentar;

Reflexão da Aula:

Nestas aulas pôde-se explorar em estúdio o que já tinha sido pensado trabalhar anteriormente e que foi introduzido *on-line*. Pôde-se verificar que os alunos em estúdio apresentaram vontade e empenho na realização das tarefas propostas e, pôde-se verificar também que a aula dada em regime *on-line* (a 8 de abril) foi uma boa maneira de introduzir as ferramentas de criação coreográfica, podendo-se agora dar continuidade ao trabalho feito, sem se perder material, adaptando-o, trabalhando outros aspetos relativos ao espaço e ao

deslocamento. Foi uma boa aula com duetos bem elaborados, com margem de progressão e desenvolvimento para o trabalho coreográfico.

16ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

6 Maio – 11h00 / 12h30

Foi requisitada à escola, pela direção da Escola do Ensino Regular, uma participação numa atividade que estão a preparar para a última semana do corrente mês, intitulada “Eco-Escolas”, com apresentações durante o período de intervalo dos alunos, como forma de todos terem oportunidade de ver os colegas a integrarem as diversas atividades.

Assim, a subcoordenadora pediu a colaboração do restante corpo docente dos anos 1º ao 5º para que todas as turmas pudessem, com dignidade, apresentar o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, e também como forma de servir como pré-apresentação pública e preparação para o espetáculo do final do ano.

Planificação, processos e atividades:

Preparação para a apresentação interna “Eco escolas”:

4 exercícios técnicos como forma de requisitar o corpo para a fisicalidade necessária à continuação do trabalho desenvolvido até então – solos e duetos.

Estratégias: Trabalho a pares para motivar os alunos e para que os pares se possam corrigir, analisar, experimentar.

Reflexão da Aula:

O trabalho foi desenvolvido com empenho e interesse por parte dos alunos e, assim, o resultado final aparece coeso, com boas dinâmicas e qualidade de movimento. Os alunos autores de um dos duetos, pela sua especificidade, passam o material construído aos restantes colegas com o intuito da criação de uma sequência conjunta em uníssono.

A motivação dos alunos parece vacilar e algumas vezes é utilizado o recurso do reforço positivo para os incentivar a darem o seu melhor, mesmo quando é visível as discordâncias entre os pares e a falta de persistência para continuarem a vincar as suas ideias.

17ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

13 Maio – 09h45 / 12h30

18ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

14 Maio – 11h15 / 12h15

Planificação, processos e atividades:

Nesta aula começou-se a trabalhar na construção da sequência uníssona a partir do trabalho feito anteriormente dos solos e duetos.

Registo no diário de bordo.

Estratégias:

Visualização do trabalho feito e concluído dos colegas da turma do 3º ano como estímulo de motivação e mote criativo para dar um “empurrão” ao trabalho desenvolvido até então.

Reflexão da Aula:

A vantagem de a duração da aula ser alargada permitiu uma maior entrega dos alunos na proposta de trabalho apresentada. Os alunos corresponderam muito bem ao pedido e também desenvolveram trabalhos muito interessantes, coesos e onde é visível a espontaneidade na movimentação que está mais familiarizada com os seus corpos.

Foi uma boa aula de experimentação e criação coreográfica; a visualização dos alunos da turma do 3º ano, foi palco de motivação para a turma de estágio que assim também quer mostrar o seu valor.

19ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

21 Maio – 10h00 / 11h00

20ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

27 Maio – 11h00 / 12h30

Planificação, processos e atividades:

Definir o nome da peça e falar sobre ela.

Aquecimento com exercícios já conhecidos para preparar o corpo para o ensaio da peça. “Pulsações” para a apresentação interna na Escola do Ensino Regular, no âmbito do projeto “Eco escolas”.

Registo no diário de bordo:

Questão a colocar aos alunos: “como foi para vocês a construção e a elaboração dos 3 minutos coreográficos que conseguimos montar?”

Estratégias:

Exploração do corpo como um todo – tridimensionalidade

Esqueleto – imagética (marionetas – suspensão)

Exploração esquelética (de dentro para fora) – articulações

Dinâmicas – pausa, câmara lenta (*slow motion*), rápido/urgente

Reflexão da Aula:

Os alunos integraram as estratégias utilizadas, com consciência do corpo e das alterações provocadas no movimento como consequência das diversas aplicações. Constatou-se a eficácia das aulas de experimentação para a contribuição de pequenos excertos coreográficos que, posteriormente, permitiram juntar, colar, cortar, entre outras ferramentas.

Quanto às respostas da pergunta colocada relativa à elaboração dos 3 minutos coreográficos, apresentam-se os seguintes registos:

- “Para mim, esta construção foi surpreendente e desafiadora. Gostei muito de criar porque esta coreografia foi criada a partir dos nossos solos e duetos [...]”
- “A coreografia é muito autêntica.”
- “A construção da peça levou algumas aulas até ficar pronta, como está agora, mas até agora gostei muito do resultado final. A coreografia foi feita retirando excertos dos nossos solos ou duetos.”
- “[...] não foi fácil construir esta coreografia, mas também não foi difícil, foi meio termo pronto, foi desafiador e muito divertido também.”
- “[...] eu acho que criar a coreografia a partir das nossas “bases” foi mais confortável e acho que assim nos ajudou a decorar. Só falta aplicar os sentimentos e a dinâmica.”

Os alunos aproveitaram o momento de partilha para desabafar sobre outros assuntos pertinentes ao bom desempenho coletivo, tanto da turma como de carácter individual.

27 Maio – 10h15 / 11h00 – **Observação** – Teste de TDC

Nesta aula de observação ao teste de TDC, fiquei um pouco desiludida com o trabalho mostrado pelos alunos. Apresentaram também, tal como na observação do teste de técnica de *Graham*, falta do rigor que a técnica de dança clássica exige, falta de harmonia nos movimentos de coordenação de braços e de pernas, e o uso da cabeça e do olhar ficaram pouco evidenciados

7 Junho – 10h00 / 11h00 – **Observação** – Teste de técnica de *Graham*

Nesta observação, o que mais ficou registado foram as dinâmicas ou a falta delas. Os alunos, realmente, apresentaram pouco rigor técnico na técnica exigida – técnica de *Graham* –, pouca à-vontade com o vocabulário e falta de predisposição e/ou vontade para a execução. Duas alunas surpreenderam pela positiva, e estiveram muito bem, sobressaindo pelo rigor apresentado e pela aplicação das dinâmicas corretas.

21ª aula de LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

17 Junho – 11h00 / 12h30

Planificação, processos e atividades:

Nota: última aula do ano letivo

Preenchimento do questionário

Reflexão final e partilha de ideias, questões e pensamentos

Estratégias:

Como trabalho para casa, foi pedido aos alunos para pensarem e criarem uma personagem para interpretarem na peça, com o devido registo no diário de bordo.

Reflexão da Aula:

Em jeito de quase conclusão deste ano letivo, nesta aula, os alunos e os professores, na reflexão final, foram partilhando ideias, avanços e recuos, conquistas e desilusões e a conversa informal tornou-se produtiva, aberta e sem receios de exposição daquilo que se pensa, sente e diz/verbaliza. Muitos foram os alunos que também partilharam conversas, reflexões e os seus

devidos registos no diário de bordo que foram, de facto, uma mais-valia – tê-los-ei em consideração na minha futura lecionação, em anos letivos posteriores a este estágio, pois penso serem uma prática que realmente funciona como muleta para os alunos, um grande apoio para poderem, também, consultar aulas passadas que ficaram registadas.

Atividades Extra

Ensaio Geral Auditório Vita

26 Junho – 10h00 / 13h00 e 14h30 / 18h00

Ensaio Geral + Espetáculo Auditório Vita

27 Junho – 13h00 / 20h30

dia de espetáculo com 2 sessões, às 15h e às 19h

Relativamente ao personagem que nos foi pedido para pensarmos e criarmos como estímulo interpretativo para a peça coreográfica, pelas características específicas da tarefa, pudemos aferir que a sua elaboração foi, realmente, uma mais-valia; não só pelo aspeto de estimular a criatividade e a escrita, mas também como revelador de estados de espírito. Os alunos revelaram capacidade para, concretamente ou abstratamente, construir a sua personagem com rigor e detalhe e, assim, a transposição para palco tornou-se evidente e, por sua vez, eficaz. Ao nível de análise das características expressas pelos alunos no registo das suas personagens, poderíamos desenvolver, individualmente, um mapa com as características da fase da adolescência, claramente evidenciadas, como, por exemplo, a solidão, sentimentos de tristeza, falta de confiança, insegurança, entre outros, dos quais temos como exemplo os seguintes:

- “Um raio no meio da trovoadá.”
- “[...] eu sinto-me um passarinho bebé azul a voar sozinho no céu.”
- “Sou uma nuvem feliz, no meio de uma tempestade que, mesmo que todos os outros estejam tristes, consegue ficar/ser feliz.”
- “Identifiquei-me com uma nuvem, pois por mais que seja uma personagem abstrata, acho que as nuvens podem ter personalidade. [...] a nuvem com que eu me identifico sente uma mistura de figuras que neste caso são sentimentos. [...]”
- “A personagem que eu escolhi foi uma pomba porque as pombas normalmente andam todas sempre juntas para todo o lado e acho que na coreografia nós tentamos

estar unidos e fazer tudo junto e estarmos todos juntos. O sentimento é o medo porque ela tem medo de se perder do grupo e então ela tenta não se afastar.”

Sem querer mergulhar nos aspectos psicológicos da adolescência e na sua análise, pois muito teria de ser explorado e não é o foco do tema investigado, verificamos, com os exemplos dados, que a maior parte dos alunos respondeu muitíssimo bem a este tipo de propostas resultando daí a sua integração no seu trabalho, promovendo e desenvolvendo, também, as suas capacidades de análise, de reflexão e de espírito crítico. Ficaram ainda beneficiadas as capacidades de pôr por escrito o que se pensa e o que se reflete e a sua criatividade.

Os alunos, tanto no dia do ensaio geral como no dia do espetáculo, revelaram disponibilidade para ajudar os seus pares; responsabilidade e compromisso com a disciplina, com a peça e entre eles. Estiveram com predisposição, capacidade de observação e atenção, quer aos figurinos, quer ao material de logística, quer às outras turmas também presentes, para fazerem as suas apresentações. Ao nível técnico-artístico, pode dizer-se que cumpriram muito bem com o seu trabalho e, acima de tudo, foi visível o tanto que se trabalhou em estúdio, o “estado performativo em palco”, a sua atitude, comportamento e presença.

A tabela seguinte apresenta amostras de evidências retiradas de nove de onze diários de bordo. Os números apresentados são obtidos nos registos feitos pelos alunos com evidências semelhantes às apresentadas.

Indicadores	Evidências	Nº de registo de evidências
Motivação	“[...] Motiva-me para chegar mais longe.”	15
	“[...] Quando temos uma boa relação com os professores dá-nos muita motivação.”	
	“[...] Senti-me bem melhor depois disso.” (referindo-se a um ex. de improvisação)	
	“[...] Quando voltamos para a escola com a ajuda da professora fomos ficando mais motivados e com vontade de trabalhar.”	
	“[...] é a única aula em que eu fico entusiasmada por saber que a vou ter [...].”	
Envolvimento/ Desempenho	“[...] É como se eu ficasse 110% ligada com o meu corpo [...].”	35
	“[...] Senti liberdade ao fazer os passos.”	
	“[...] Gostei do resultado final [...].”	
	“[...] Conseguimos ajudar uma à outra e aperfeiçoar os passos.”	

	<p>“[...] Senti-me com liberdade para juntar os dois solos.”</p> <p>“[...] Senti [...] responsabilidade em criar o dueto.”</p> <p>“[...] Hoje fizemos aula técnica [...] eu gostei muito de fazer esta aula porque já tinha saudades [...]”</p> <p>“[...] Tive que me comprometer mais com a disciplina.”</p> <p>“[...] ao fazer isto (referindo-se à proposta de trabalho) eu senti compromisso [...]”</p> <p>“[...] Senti-me produtiva.”</p>	
Autoconfiança	<p>“[...] Achei desafiador [...]” (referindo-se à proposta de trabalho)</p> <p>“[...] Fazer-me sentir bem [...]”</p> <p>“[...] Senti mais confiança [...]”</p> <p>“[...] Quando conversam um bocadinho connosco [... acho que nos sentimos mais confiantes [...]”</p>	26
Empatia aluno/professor	<p>“[...] Eu sinto-me à vontade para lhe contar estas coisas [...]” (referindo-se a relatos de carácter pessoal)</p> <p>“[...] Por nos compreender tão bem.”</p> <p>“[...] Quando nos conseguem entender [...] sentimos vontade de fazer a aula.”</p> <p>“[...] Ao haver conexão na aula da prof. Ana acho que dá muita mais vontade de fazer a aula.”</p> <p>“[...] Eu acho que ao falar com a professora na aula [...] sinto-me com menos vergonha de dançar.”</p> <p>“[...] Gosto muito quando a prof. chega à sala de aula e começa logo a interagir connosco a perguntar como é que nós estamos e como correram as aulas anteriores [...]”</p>	24

Tabela 7 – Tabela de recolha para análise de dados do diário de bordo relativo à lecionação autónoma

Análise de dados

Reflexão Lecionação Autónoma

No que diz respeito à lecionação autónoma foram feitas algumas adaptações e ajustes no seu planeamento, mais especificamente no que diz respeito às aulas lecionadas em regime *on-line*. Podemos concluir, com evidências apresentadas, que as estratégias adotadas neste particular regime, se revelaram bastante eficazes, eficientes e com indicadores claros da motivação para os alunos. A investigação e pesquisa feitas anteriormente, apresentam-se também, com relevo para as estratégias postas em práticas e, assim, úteis na sua aplicação.

Quanto à relação estabelecida e ao vínculo desenvolvido entre os alunos e a professora estagiária, considero que este foi criado e bem desenvolvido, não obstante a reflexão de que

uma maior periodicidade semanal com os alunos aumentaria e promoveria esse mesmo vínculo, tal como enriqueceria a relação pedagógica e teria acelerado a sua construção.

Ao longo destes módulos, as aulas foram pensadas e planeadas de modo a que o trabalho técnico fosse mantido a par do trabalho de criação. Tal como na lecionação acompanhada, podemos observar a turma em diferentes registos, qualidades técnicas e interpretativas. Foram trabalhadas competências tanto ao nível artístico, como ao nível técnico, bem como ao nível pedagógico, didático e metodológico.

De um modo geral, os alunos responderam muitíssimo bem à proposta de criação própria e mostraram-se motivados e interessados – com o registo de evidências nos diários de bordo acima mencionados – envolvidos e empenhados na construção do trabalho coreográfico, com o propósito da apresentação final do ano letivo que serviu, também, de impulso e de estímulo. Apresenta-se como exemplo retirado de um diário de bordo o testemunho seguinte: “para mim, esta construção foi surpreendente e desafiadora. Gostei muito de criar porque esta coreografia foi criada a partir dos nossos solos e duetos [...]”.

Os instrumentos de dados utilizados nesta fase foram o diário de bordo e a vídeo-gravação, continuando a obedecer ao formato da fase anterior e, por conseguinte, as reflexões finais sobre cada aula, relativamente ao que foi implementado e realizado, permitiram à professora estagiária uma melhor planificação das aulas (relacionando diretamente com o seu tema de estágio, a construção da relação pedagógica no envolvimento e desempenho dos alunos). Foi também elaborado um questionário aos alunos (que se apresenta em apêndice) como forma de conclusão desta etapa, de onde se pode verificar que os alunos entendem o significado e a utilidade da motivação e do envolvimento para uma boa relação pedagógica.

O questionário foi, também, elaborado como instrumento da investigação-ação e para que se pudessem ter dados mais concretos e quantitativos no sentido de uma posterior análise, reflexão, ação e conclusão. Acreditamos que os resultados obtidos foram suficientemente capazes, credíveis e relevantes, permitindo, assim, uma análise que se crê legítima quanto à relevância fundamental que o estabelecimento de uma boa relação pedagógica tem para o envolvimento e motivação dos alunos no trabalho desenvolvido, bem como para o desempenho alcançado.

Como na investigação quantitativa, as ciências de educação não contemplam os assuntos relacionais, pensamos na pertinência – para o tema investigado – da elaboração de uma entrevista à professora cooperante (apresentada em apêndice) para que se pudesse obter, (para recolha e análise de dados) uma perspetiva exterior, um olhar vindo de fora, exógeno ao

público-alvo – o grupo-turma. Essa entrevista obedece a um tipo de investigação de carácter qualitativo!

Não obstante, a observação que, de forma qualitativa e aqui pensada, numa investigação baseada nas artes, especificamente na educação artística, serve sempre como método e instrumento para recolher, registar, analisar, refletir e concluir acerca da tão importante tarefa de ensinar-aprender.

Como epílogo desta fase da lecionação autónoma, podemos, talvez, concluir ainda que uma boa relação estabelecida entre professoras (titular e estagiária) e alunos contribuiu para um bom ambiente em sala de aula, tal como para uma comunicação eficaz e direta, levando a que as aulas decorressem de forma mais coesa e dinâmica, permitindo, assim, à professora estagiária o estabelecimento de uma ponte segura entre as diferentes fases do estágio, relacionando o tema desenvolvido – a Construção da Relação Pedagógica no Envolvimento e no Desempenho dos alunos.

Atividades Extra	
Maio	Junho
27 – Observação teste de técnica de Graham 0h45	7 – Observação teste TDC 1h00
	21 – Observação do Conselho de turma 1h30
	26 – Ensaio Geral 6h30
	27 – Ensaio Geral + Espetáculo 7h30
0h45	16h30
Total	17h15

Tabela 8 – Tabela de Distribuição das horas feitas de Atividades Extra

Apêndice G

Questionário

O inquérito, na forma de questionário, como escolha, deve utilizar-se quando: “[...] a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população e expressa-se geralmente em percentagens.” (Sousa, 2005, p. 153).

O questionário foi enviado através da plataforma *Google Forms*; consideramos que seria um processo eficaz que iria permitir uma ágil possibilidade de participação dos alunos nas suas respostas, bem como o tratamento de dados.

O questionário foi elaborado com 13 perguntas e com 3 dimensões:

R – Relação pedagógica, **M** – Motivação, **E** – Envolvimento.

Foi construído maioritariamente com perguntas de escala, em que o 1 corresponde a “não concordo” e o 5 ao “concordo totalmente”.

Duas das questões foram intencionalmente formuladas para que as respostas possíveis fossem meramente alternativas entre o “sim” e o “não”, ou “verdade” e “mentira”.

Há uma terceira questão formulada apenas com respostas alternativas como sendo possíveis (“não concordo” e “concordo”), mas cujo resultado fica prejudicado uma vez que a questão concreta formulada, tem um grau de subjetividade que implicava algum tipo de escala nas respostas possíveis.

Tendo em vista uma análise mais alargada e subjetiva relativa ao tema, também foram formuladas duas questões abertas, no sentido de percebermos o que é que os alunos entendiam como correspondendo a uma boa relação pedagógica e quais foram as suas maiores aprendizagens.

Pretendemos verificar se a construção da relação pedagógica no envolvimento e desempenho dos alunos em sala de aula, ou seja, saber qual a relação consciente com o professor e o envolvimento e desempenho do aluno e, assim, apurar resultados percentuais sobre as estratégias e a metodologia em estudo.

Caracterização do público-alvo

Os alunos que correspondem ao público-alvo amostra do presente estudo integram-se no 3º ciclo escolar, com idades entre os 13 e os 14 anos, sendo dois rapazes e 9 meninas. Estão

em causa crianças residentes na cidade de Braga, Portugal, de uma freguesia que não é das mais centrais da cidade, integradas numa população de condições socioeconómicas médias, num centro escolar com um número considerável de elementos integrados em minorias sociais reconhecidas.

Tendo em consideração que o público-alvo das questões colocadas corresponde a menores de idade, e para que fossem possíveis e legítimas as respostas às mesmas, bem como a divulgação dos resultados, ainda que sob anonimato, foi enviado para os respetivos encarregados de educação um documento destinado a obter o consentimento informado daqueles para o questionário em causa, o que foi conseguido.

A construção da relação pedagógica no envolvimento e desempenho dos alunos em sala de aula.

(A relação com o professor e o meu envolvimento e desempenho nas propostas da aula).

3 Dimensões:

R – Relação pedagógica; **M** – Motivação; **E** – Envolvimento

1. M – Vou continuar no curso especializado em dança no ensino secundário?
2. R/E – A relação que a professora estabelece connosco é importante para o meu envolvimento e desempenho na técnica?
3. E – Se não sentir empatia pelo/a professor/a esforço-me menos.
4. R – Quando o/a professor/a tem em consideração os meus interesses e os interesses da turma sinto mais empatia pelo/a professor/a?
5. M – Não me sinto motivado/a a ir às aulas porque sei que não vou continuar no curso especializado em dança.
6. R – Quando estou nas aulas, é verdade que podia esforçar-me mais e não o faço porque não sinto que o/a professor/a se importe.
7. E – O ambiente na sala de aula é muito importante para a minha aprendizagem?
8. E – Não me esforço mais nas outras disciplinas porque não tenho interesse na técnica.
9. R – Gosto quando o/a professor/a se relaciona comigo manifestando vontade de conhecer os meus interesses.
10. M – Tenho mais vontade e predisposição para trabalhar nas aulas de técnica com a professora estagiária?
11. E – Sinto-me bem quando, na aula, exploro o meu próprio movimento.

12. R – Qual das aprendizagens viste e sentiste como de maior importância para ti?

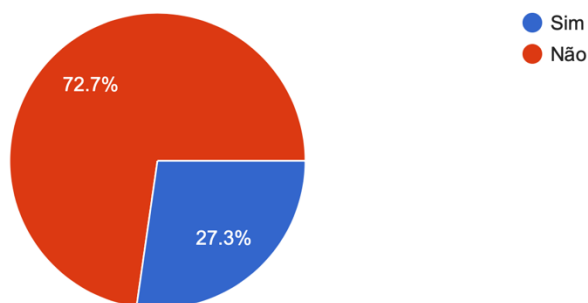
13. R – O que seria para ti uma boa relação do aluno/a com o/a professor/a?

Também disponível em: <https://forms.gle/CEnM19QMjgGsxP1H7>

Análise de Dados

1. Vou continuar no curso especializado em dança no ensino secundário?

11 responses

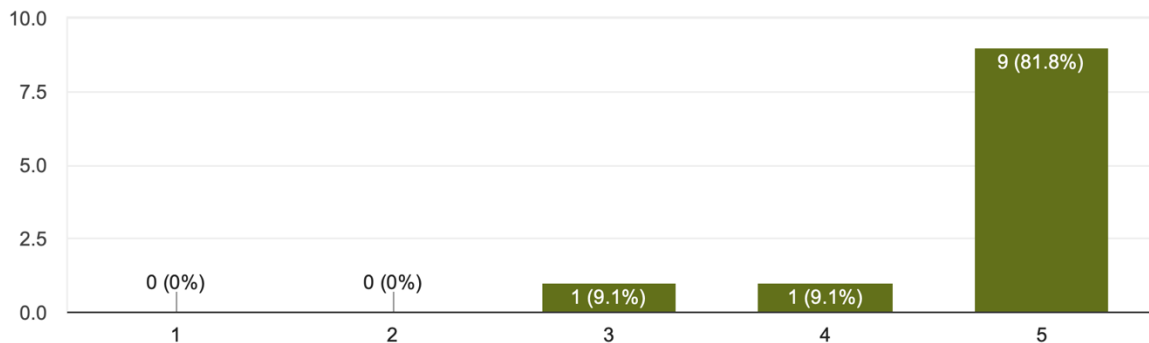


Podemos verificar, das respostas obtidas à pergunta sob análise, que apenas três alunos têm já definida a intenção de seguir o curso especializado em dança no âmbito do ensino secundário, e que oito pretendem seguir a via do ensino regular.

No entanto, apesar do cenário que as respostas à questão em causa permitem ver, como adiante se verá, embora o número de alunos com decisão formada de se manter no curso de dança no ciclo escolar subsequente, seja reduzido, isso não põe em causa a motivação e o envolvimento da generalidade dos alunos no trabalho que foi desenvolvido na disciplina, nem no respetivo desempenho ou até na evolução verificada.

2. A relação que o/a professor/a estabelece connosco é importante para o meu envolvimento e desempenho na técnica?

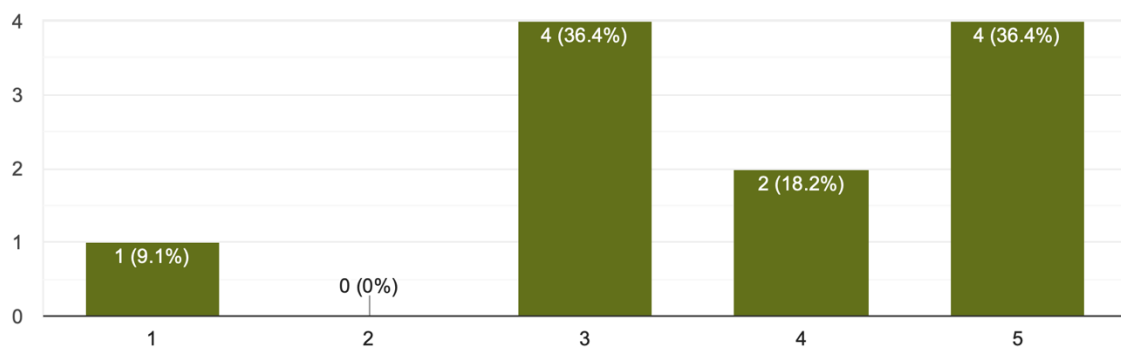
11 responses



Daqui podemos facilmente verificar que a grande maioria dos alunos compreende que a relação pedagógica está relacionada com o seu envolvimento e desempenho técnico, e que a generalidade demonstra dar especial relevância à relação entre a relação pedagógica e o respetivo desempenho.

3. Se não sentir empatia pelo/a professor/a esforço-me menos.

11 responses



A formulação da questão na negativa, potenciando a necessidade de maior reflexão para a resposta a dar, pode eventualmente ter dificultado o rigor das respostas dadas e, por consequência, a análise das mesmas, uma vez que se verificam respostas bastante diferenciadas.

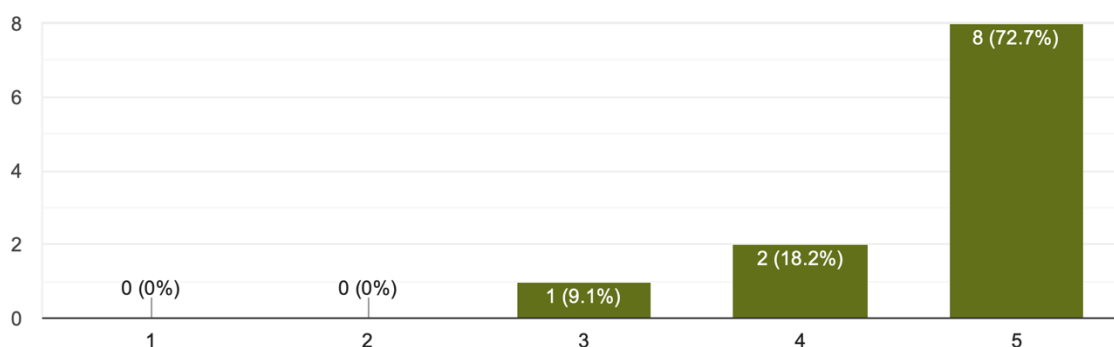
Ainda assim, arriscamos a interpretação de que o fator empatia na relação não seja tido como determinante para o esforço imprimido pelos alunos no trabalho a desenvolver ou, pelo menos,

que os alunos estejam já a demonstrar autoconstrução suficiente para que aquele fator não seja impeditivo do esforço demonstrado no trabalho desenvolvido.

Estamos em crer que a interpretação feita das respostas dadas é razoável, nomeadamente à luz do resultado obtido na questão subsequente, bem como pelas respostas dadas no âmbito da questão n.º 6 em que os resultados obtidos são também muito variados.

4. Quando o/a professor/a tem em consideração os meus interesses e os interesses da turma sinto mais empatia pelo/a professor/a?

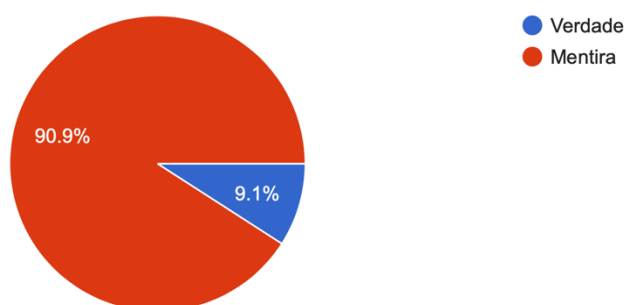
11 responses



Das respostas obtidas à presente questão, resulta manifesto que a demonstração de interesse do professor nos interesses concretos dos alunos e do grupo é fundamental para estabelecer e potenciar empatia na relação.

5. Não me sinto motivado/a a ir às aulas porque sei que não vou continuar no curso especializado em dança.

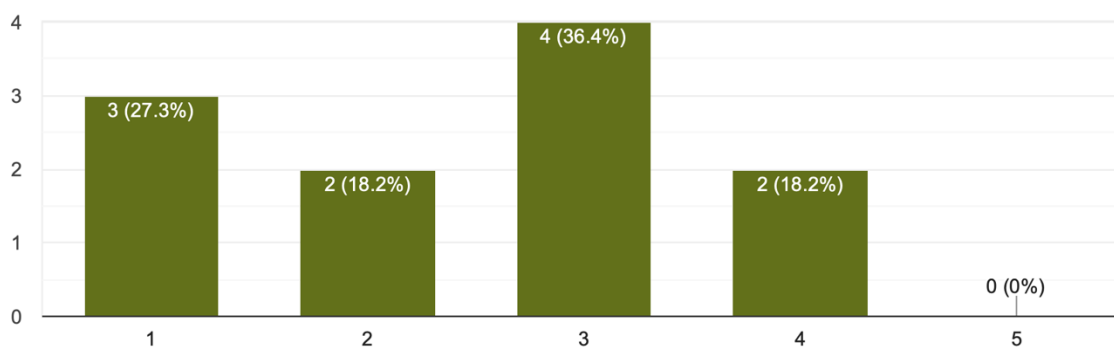
11 responses



A análise às respostas dadas à presente questão permite confirmar que, apesar do cenário resultante das respostas dadas à primeira questão formulada (quanto à continuação ou não do curso de dança no ciclo escolar seguinte), não obstante a generalidade dos alunos não terem pretensão de seguir a via do ensino artístico especializado, não prejudicou a motivação, envolvimento e desempenho dos alunos no trabalho que foi desenvolvido na disciplina.

6. Quando estou nas aulas, é verdade que podia esforçar-me mais e não o faço porque não sinto que o/a professor/a se importe.

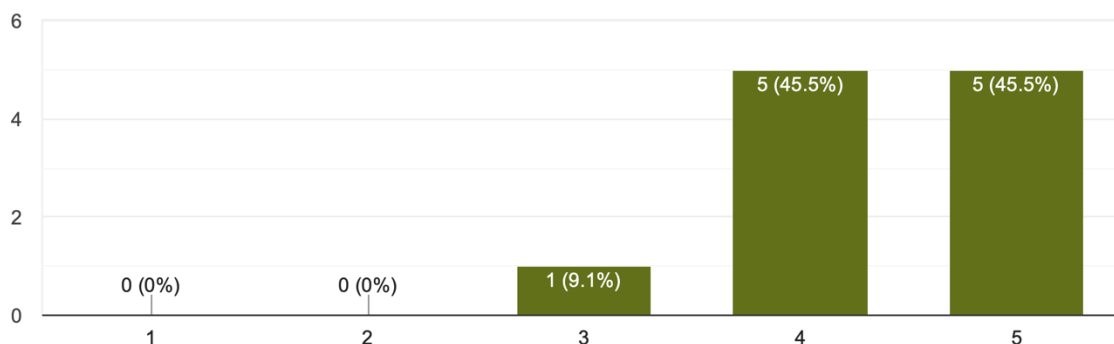
11 responses



As respostas dadas à presente questão permitem, antes de mais, ter maior segurança na análise feita à questão 3, uma vez que também pelas respostas dadas à presente questão parece poder retirar-se que o fator empatia na relação professor-aluno não é tido por estes como impeditivo para o esforço que imprimem no trabalho a desenvolver. Uma vez mais, também aqui arriscamos entender como sendo já manifestação de autoconstrução suficiente para aquele efeito.

7. O ambiente na sala de aula é muito importante para a minha aprendizagem?

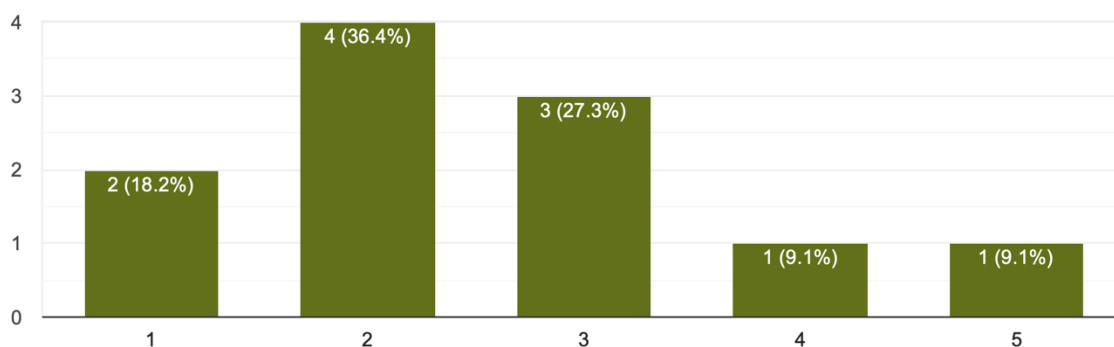
11 responses



Para a generalidade dos alunos, o ambiente da sala de aula é muito relevante, se não fundamental, para a aprendizagem. Tendo em consideração que o ambiente da sala de aula assenta na construção da relação pedagógica, podemos concluir que os alunos têm perceção da relação desta com a aprendizagem dos alunos, nos conteúdos lecionados, mas também para além destes.

8. Não me esforço mais nas outras disciplinas porque não tenho interesse na técnica.

11 responses

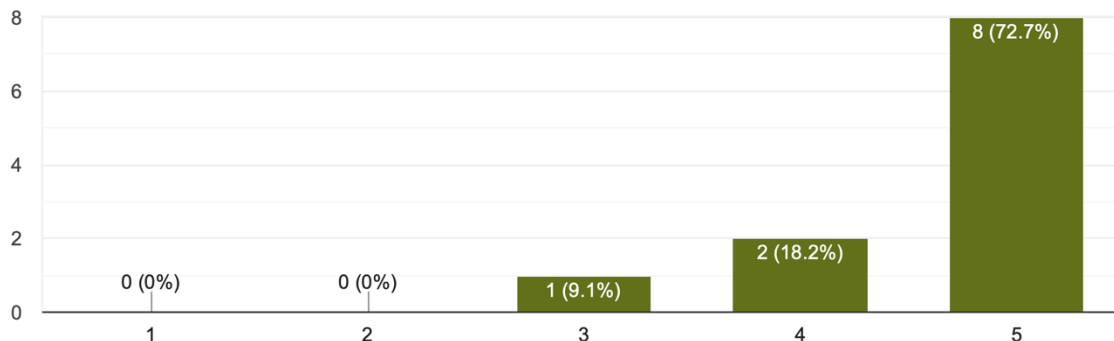


Uma vez mais a distribuição muito variada das respostas obtidas poderia prejudicar a segurança nas conclusões retiradas. No entanto, a presente questão respeita ao maior ou menor esforço impresso pelos alunos no trabalho que desenvolve, como se verificava também nas questões 3 e 6.

Por isso, das respostas dadas concluímos novamente que, para a generalidade dos alunos, o eventual menor interesse na disciplina não é impeditivo de que se esforcem no seu desenvolvimento, uma vez mais, já como manifestação de suficiente autoconstrução.

9. Gosto quando o/a professor/a se relaciona comigo manifestando vontade de conhecer os meus interesses.

11 responses



As respostas dadas à presente questão demonstram que os alunos entendem que a construção de uma relação pedagógica produtiva no processo de ensino-aprendizagem, tem como fator fundamental a atenção individualizada do professor ao aluno, focada no aluno e na sua circunstância concreta.

10. Tenho mais vontade e predisposição para trabalhar nas aulas de técnica com a professora estagiária?

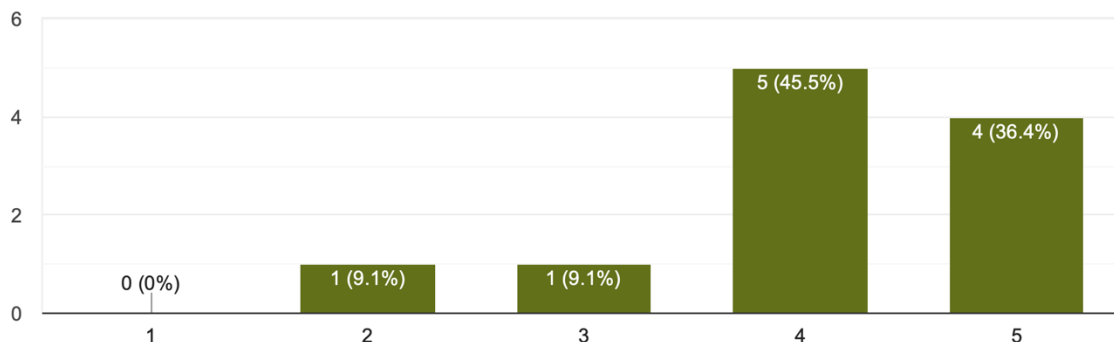
11 responses



A circunstância das respostas possíveis se dividirem, apenas, entre “concordo” e “não concordo”, (o que resultou de mero lapso na formatação do questionário), sem qualquer possibilidade de escala nas possibilidades de resposta a dar, prejudicam qualquer tipo de análise valorativa aos resultados obtidos, exceto eventualmente a conclusão de que foi estabelecida uma boa relação pedagógica.

11. Sinto-me bem quando, na aula, exploro o meu próprio movimento.

11 responses



Uma vez mais, as respostas dadas demonstram que o trabalho desenvolvido sobre aspetos relacionados com o próprio aluno e a sua própria circunstância, são fator relevante para a motivação destes.

12. Qual das aprendizagens viste e sentiste como de maior importância para ti?

11 responses

O sentimento que se tem de ver na dança.

Criar os solos e com isso criar uma coreografia.

A coreografia que nos foi proposta.

A coisa que eu mais gostei de fazer este ano letivo foi fazer uma coreografia cheia de sentimentos.

Acho que uma das aprendizagens foi conseguir ajudar os outros de uma forma positiva.

A criação de reportório.

A maior aprendizagem que acho importante foi ajudar os outros de uma boa maneira.

A aprendizagem que achei mais importante foi talvez a exploração do meu próprio movimento que resultou no solo.

Coreografia.

Darmos sempre o nosso melhor para chegar à perfeição.

Aprendi que tenho de separar a relação com um professor do empenho que terei nessa aula. Porque, às vezes, há professores que não nos damos tão bem (o que é totalmente normal), mas, mesmo assim, temos de nos esforçar na sua aula.

13. O que seria para ti uma boa relação do aluno/a com o/a professor/a? 11 responses

Conseguirmos comunicar, brincando, interagindo, explorando...

É o professor não dar só a aula é ter uma conexão com o aluno, falar com os alunos no início da aula para fazer a aula com mais motivação.

Boa relação com o aluno com a professora é, ambos não ter medo de se expressar perante o outro.

Uma boa relação aluno professor/a é quando o professor tem uma boa comunicação com o aluno.

Acho que uma boa relação com o aluno e a professora é quando temos a certeza de que a professoras nos vai ajudar no que precisarmos, quando ela nos dá correções e reclama connosco até fazermos direito porque isso quer dizer que ela se importa, quer dizer que ela “quer saber de nós”.

Receber as correções necessárias e respeito um pelo outro.

Uma boa relação para mim, é quando o professor fala connosco e entende também o nosso lado.

Para mim, uma boa relação com o professor é quando o professor se importa com as nossas capacidades, ajuda quando não entendo algo e principalmente quando se preocupa com os nossos sentimentos.

Uma boa relação seria se sentir à vontade com o professor para falar de como nos sentimos.

Quando o professor nos sabe cativar, ensinar os conteúdos necessários, mas não de forma secante ou cansativa, acaba de certa forma por ter uma relação não só de professor-aluno, mas também uma de quase amigos, onde nos sintamos à vontade para falar e desabafar com o professor.

Chegar à sala, conversar um pouco, explicar, com calma, os exercícios e, em algumas aulas, fazer coisas diferentes, para motivar mais.

Não se faz uma análise concreta das respostas dadas às questões 12 e 13, tendo em consideração o formato de respostas em causa e a circunstância que validarem a análise feita às questões antecedentes.

Conclusão:

Da análise global do questionário e das respostas obtidas, concluímos que, efetivamente, os alunos entendem o significado e a utilidade da motivação e do envolvimento, para uma boa relação pedagógica. Concluímos que os alunos compreendem que a relação pedagógica é potenciada pela atenção que o professor dá, concretamente, a cada aluno e ao grupo, no âmbito do próprio trabalho desenvolvido nas aulas e do conteúdo lecionado, mas também pela demonstração de curiosidades nas respetivas preocupações e interesses pessoais.

Por outro lado, – e a partir das declarações apresentadas nas respostas dos alunos às questões que lhes colocamos, – concluímos, também, que os alunos compreendem as vantagens que uma boa relação pedagógica traz, e demonstram já autoconstrução suficiente para compreenderem que o esforço colocado no trabalho desenvolvido não pode ser afastado em função da qualidade da relação pedagógica existente, ou do interesse na disciplina em causa, ou ainda do interesse que sentem receber do docente.

→ “Aprendi que tenho de separar a relação com um professor do empenho que terei nessa aula. Porque, às vezes, há professores que não nos damos tão bem (o

que é totalmente normal), mas, mesmo assim, temos de nos esforçar na sua aula.”

→ “Damos sempre o nosso melhor para chegar á perfeição.”

Sem prejuízo, concluímos claramente que os alunos reconhecem que a qualidade do trabalho sai potenciada quando a relação pedagógica é mais vincada, e que também a motivação, o esforço, o empenho e a qualidade dos resultados obtidos, são mais visíveis quando se verifica uma relação pedagógica mais rica.

→ “Acho que uma das aprendizagens foi conseguir ajudar os outros de uma forma positiva.”

→ “É o professor não dar só a aula é ter uma conexão com o aluno, falar com os alunos no início da aula para fazer a aula com mais motivação.”

→ “Boa relação com o aluno com a professora é, ambos não ter medo de se expressar perante o outro.”

→ “Acho que uma boa relação com o aluno e a professora é quando temos a certeza de que a professoras nos vai ajudar no que precisarmos, quando ela nos dá correções e reclama connosco até fazermos direito porque isso quer dizer que ela se importa, quer dizer que ela “quer saber de nós.”

→ “Receber as correções necessárias e respeito um pelo outro.”

Vejamos, por exemplo, que apesar da maioria dos alunos não terem pretensão de continuar o curso especializado de dança no ensino secundário, mantêm motivação na disciplina lecionada e tiram proveito pessoal das aulas e do trabalho nelas desenvolvido. Daí que entendamos que, em boa medida, essa motivação e esse esforço no trabalho, haverá de assentar nos bons indicadores de construção da relação pedagógica verificados e no envolvimento e nos resultados que estas relações pedagógicas permitem.

Acreditamos que os resultados obtidos foram suficientemente capazes, credíveis e relevantes permitindo, assim, uma análise que se crê ser legítima quanto à relevância fundamental que o estabelecimento de uma boa relação pedagógica tem para o envolvimento e para a motivação dos alunos no trabalho desenvolvido, bem como para o desempenho alcançado.

Apêndice H

Entrevista à professora cooperante

1. De modo geral, como avalia o meu desempenho técnico e pedagógico como professora estagiária?

O desempenho revelado ao longo das horas de estágio foi bastante positivo.

2. Que leitura fez das minhas planificações ao nível da seleção e da adequação de conteúdos programáticos?

A Ana Sofia demonstrou sempre interesse e preocupação em saber quais os conteúdos a serem trabalhados pela turma onde esteve inserida para o seu estágio. Para além disso revelou também bastante cuidado em partilhar semanalmente comigo as suas propostas e mesmo até sugestões a colocar em prática nas aulas.

3. Como analisou as minhas estratégias em termos de diversidade, de inovação e de eficácia para o nível de ensino para que foram planificadas?

A Ana Sofia apresentou-se sempre bastante clara comigo e mesmo com a turma; sempre bastante sincera nas suas preocupações e/ou dificuldades em alcançar algum objetivo; procurou sempre inovar de aula para a aula desde os exercícios apresentados ou mesmo nos recursos utilizados nas aulas; a utilização do diário de bordo foi também uma boa ferramenta implementada dada a faixa etária e as dificuldades apresentadas para muitas vezes expressarem as suas opiniões e/ou sentimentos.

4. Como viu a minha capacidade de lecionação prática em termos de assertividade, capacidade de interação e comunicação com os alunos, dentro e fora da sala de aula?

Com a turma, a Ana revelou desde cedo bastante perspicácia em conhecer os alunos na sua individualidade e cativá-los com propostas que se enquadrassem ao seu campo de interesse de trabalho, mas também ao gosto de cada aluno. Para além disso, o à-vontade e a boa capacidade de comunicação e relação interpessoal com o grupo permitiu que fosse bastante eficaz nas suas propostas.

5. Qual a sua perceção das minhas capacidades de refletir sobre o que realizei, de avaliação e de remediação de problemas?

Como já referi anteriormente a boa comunicação comigo antes e após as aulas permitiu sempre que a Ana desenvolvesse boa capacidade de reflexão e análise do seu próprio trabalho, conseguindo assim avaliar a sua ação com a turma, procurando modificar, alterar e assim melhorar as suas propostas com o grupo.

Anexos

Anexo A



Figura 9 – Desenho oferecido e comemorativo do aniversário da professora estagiária

Anexo B

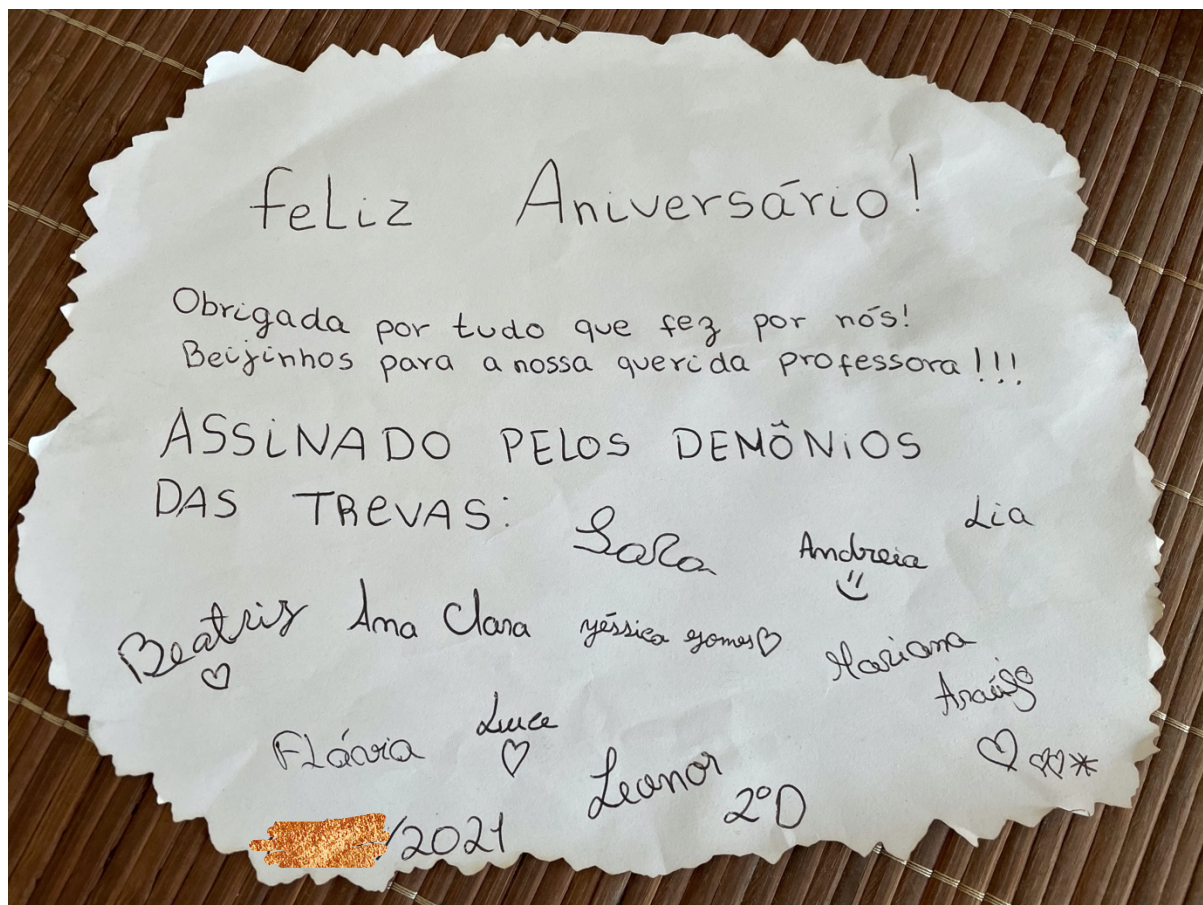


Figura 10 – Mensagem oferecida e comemorativa do aniversário da professora estagiária

Anexo C

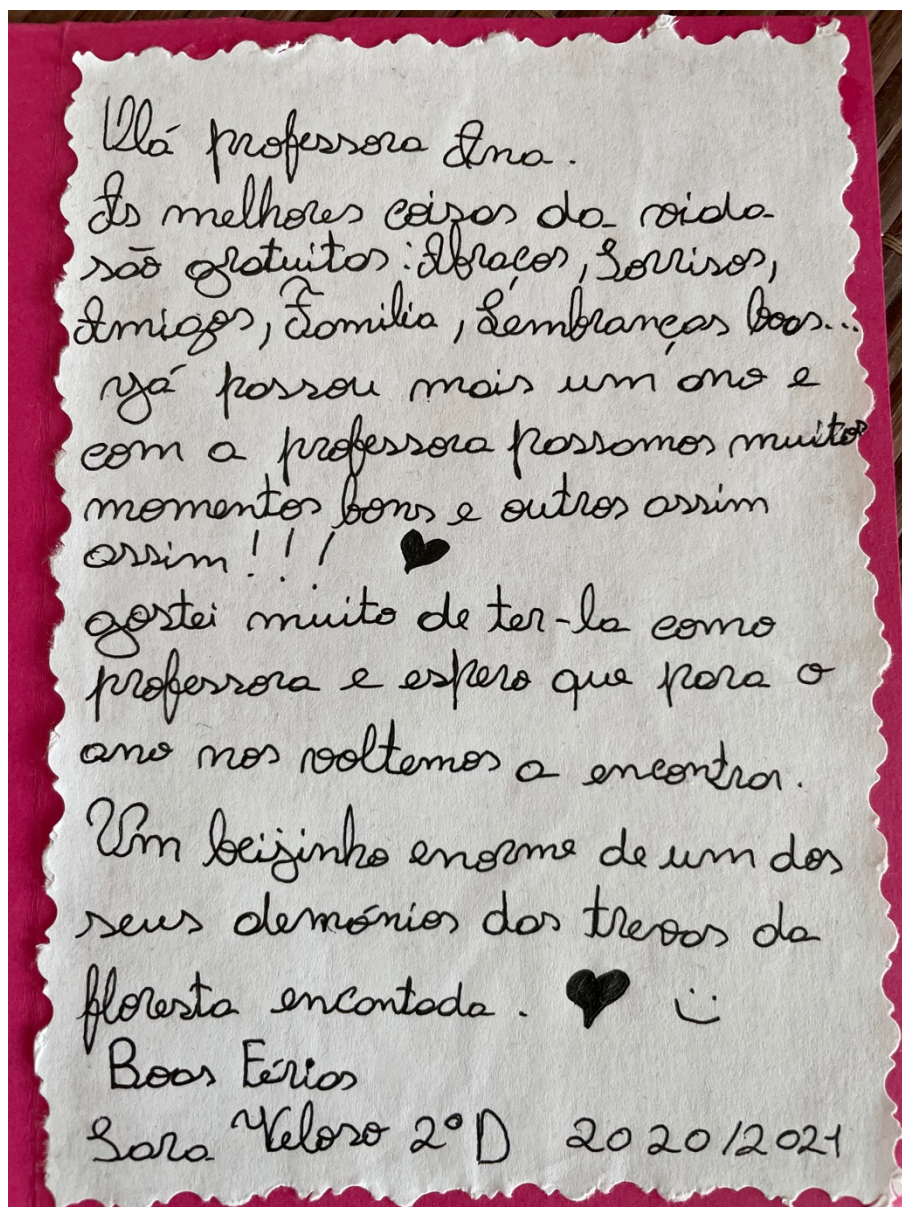


Figura 11 – Carta oferecida e comemorativa do final do ano letivo

Anexo D



Figura 12 – Objetos decorativos oferecidos realizados por uma aluna

Anexo E

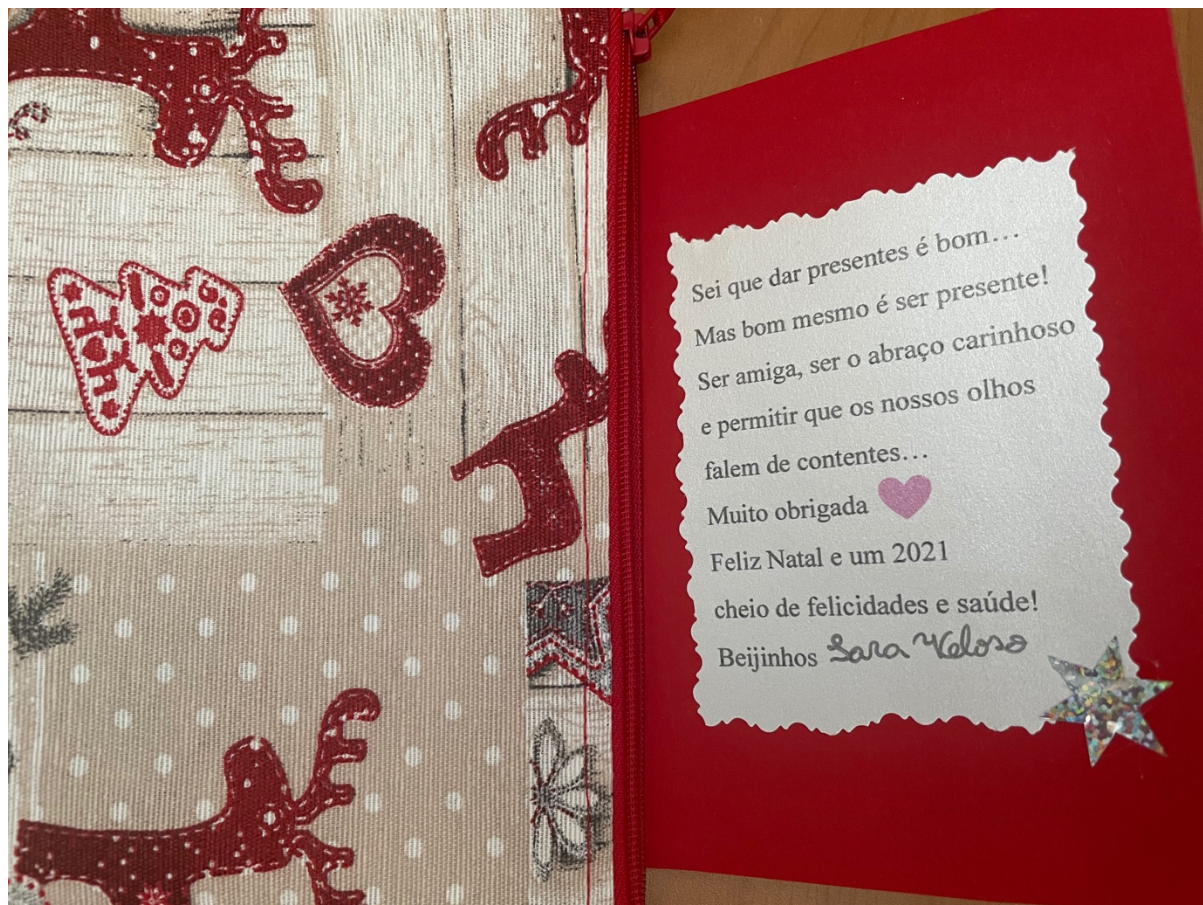


Figura 13 – Postal de Natal oferecido por uma aluna