



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

Para além da forma: os Estímulos cinestésico e ideacional como promotores na descoberta do movimento próprio na disciplina de Expressão Criativa, com alunos do 1º e 2º anos do Curso Básico de Dança, do Conservatório de Dança de Vila Nova de Famalicão

Joana Carvalho de Sousa Pinto

Orientadora: Professora Doutora Ana Silva Marques

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

setembro de 2023



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

Para além da forma: os Estímulos cinestésico e ideacional como promotores na descoberta do movimento próprio na disciplina de Expressão Criativa, com alunos do 1º e 2º anos do Curso Básico de Dança, do Conservatório de Dança de Vila Nova de Famalicão

Joana Carvalho de Sousa Pinto

Orientadora: Professora Doutora Ana Silva Marques

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

setembro de 2023

## **Agradecimentos**

Ao Conservatório de Dança de Vila Nova de Famalicão e a toda a sua equipa fantástica de professores, em particular à Doutora Marta Soares e à Mestre Ana Sofia Faria pelo acolhimento, por todo o apoio e pela confiança depositada em mim. O meu profundo agradecimento.

À Professora Isabel Duarte por todo o apoio e compreensão constantes, encontrando sempre formas de me motivar e ajudar a terminar este trabalho. O meu profundo agradecimento.

A toda a minha família que sempre compreendeu as ausências e me apoiou sempre que precisei. O meu profundo agradecimento.

À minha irmã Júlia, que sempre foi e sempre será o meu grande apoio, sempre que preciso, e que fez tudo ao seu alcance para que eu conseguisse terminar mais uma etapa. Sem ti, eu não teria conseguido. Um enorme, muito obrigada.

E finalmente, a concretização deste relatório, francamente, não teria sido possível sem o apoio inestimável da Professora Doutora Ana Silva Marques, a quem eu agradeço profundamente toda a paciência, compreensão e ajuda, inclusivamente em prejuízo próprio, mas provavelmente por amor à sua profissão e à Dança. O seu valor enquanto professora e profissional é imensurável! Sorte a minha, sorte a nossa! Muito obrigada, não é, e nunca será suficiente. Estou-lhe eternamente grata.

## Resumo

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, com o objetivo principal de explorar novos movimentos a partir da integração dos Estímulos ideacional e cinestésico, com o intuito de conduzir à transformação dos movimentos técnicos já adquiridos de outras disciplinas, por parte do público-alvo, que os transportam na sua memória corporal, e também suscitar movimentos inovadores ampliando a criatividade e a expressividade dos alunos.

Este estudo foi aplicado aos alunos do 1º e 2º anos do Curso Básico de Dança do Conservatório de Dança de Vila Nova de Famalicão, na disciplina de Expressão Criativa, durante o ano letivo de 2021/2022.

A pesquisa, de natureza investigação-ação, começou com uma fase de observação estruturada, utilizando grelhas de observação como instrumento de recolha de dados. Posteriormente, ocorreu uma segunda fase em que a estagiária participou ativamente na lecionação das aulas, colaborando com a professora titular da turma na sua prática pedagógica. Por fim, na terceira fase, a estagiária assumiu a lecionação autónoma, com foco na aplicação de diferentes ferramentas de exploração de movimento, com base no método de Laban, visando estimular a exploração, criação e inovação de movimentos, indo além das competências técnicas ou movimentos habituais dos alunos.

O desenvolvimento da autoconsciência corporal foi, igualmente, um objetivo a atingir, ajudando os alunos a compreender como é que os seus movimentos podem ser expressivos e comunicativos. Promoveu-se a capacidade de observação, apreciação e avaliação, estimulando uma compreensão mais profunda do movimento.

Em suma, considera-se que este estágio explorou a integração dos Estímulos nas aulas de dança, incentivou a criatividade dos alunos e contribuiu para o desenvolvimento de uma abordagem mais consciente e expressiva em relação ao movimento, enriquecendo assim a experiência educativa dos alunos.

Palavras-Chave: Expressão Criativa, Estímulos, Criatividade, Expressividade, Método de Laban

## **Abstract**

This internship report was carried out as part of the Master's Degree in the Teaching of Dance from the Superior School of Dance, of the Polytechnic Institute of Lisbon, with the main aim of exploring new movements from the integration of ideational and kinesthetic stimuli in order to lead to the transformation of technical movements already acquired from other disciplines, by the target audience, who carry them in their body memory, and also the purpose of developing innovative movements by expanding the students' creativity and expressiveness.

This study was applied to students in the 1st and 2nd years of the Basic Dance Course of the Vila Nova de Famalicão Dance Conservatory, in the Creative Expression subject during the 2021/2022 academic year.

The research, of an action-research nature, began with a structured observation phase, using observation grids as a data collection tool. This was followed by a second phase in which the trainee teacher took an active part in teaching the classes, collaborating with the class teacher in her pedagogical practice. Finally, in the third phase, the trainee took on autonomous teaching, focusing on the application of different movement exploration tools, based on Laban's method, with the aim of stimulating the exploration, creation and innovation of movements, going beyond the student's technical skills or habitual movements.

The development of bodily self-awareness was also an objective, helping students to understand how their movements can be expressive and communicative. The ability to observe, appreciate and evaluate was promoted, stimulating a deeper understanding of movement.

To sum up, it is considered that this internship explored the integration of stimuli in dance classes, encouraged the students' creativity and contributed to the development of a more conscious and expressive approach to movement, thus enriching the students' educational experience.

**Key words:** Creative Expression, Stimuli, Creativity, Expressiveness, Laban's Method

## **Abreviaturas, Siglas e Acrónimos**

CDVNF – Conservatório de Dança de Vila Nova de Famalicão

EAE – Ensino Artístico Especializado

EBNS – Ensino Básico Nuno Simões

EC - Expressão Criativa

ESD – Escola Superior de Dança

IA – Investigação-Ação

MED – Mestrado em Ensino de Dança

MTMR – Movimentos Técnicos Mais Repetidos

TDC – Técnica de Dança Clássica

## Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo .....	4
Abstract .....	5
Abreviaturas, Siglas e Acrónimos .....	6
Índice.....	7
Introdução.....	9
Capítulo I – Enquadramento Geral.....	11
1. Motivação.....	11
2. Pertinência .....	11
3. Caracterização da Escola Cooperante .....	14
3.1. Oferta educativa e plano de estudos.....	14
3.2. Recursos humanos e materiais.....	15
4. Caracterização da amostra .....	16
5. Identificação dos objetivos .....	19
5.1. Objetivo geral.....	19
5.2. Objetivos específicos .....	19
6. Plano de Ação .....	19
Capítulo II – Enquadramento Teórico .....	22
1. A Dança na Educação.....	22
2. A Criatividade e Expressividade na Dança .....	25
3. A Expressão Criativa na educação formal e não formal .....	29
4. Os Estímulos na Dança.....	33
5. A metodologia de Laban e a sua relevância para este estágio .....	35
Capítulo III– Metodologias de Investigação.....	40
1. Investigação-Ação.....	40
2. Instrumentos de recolha e análise de dados .....	41
a. Grelhas de observação.....	42

b. Meios Audiovisuais: Gravação de vídeo .....	43
c. Diário de bordo .....	45
Capítulo IV – Estágio .....	46
1. Calendarização .....	46
2. Análise de cada fase do estágio.....	47
2.1. 1ª Fase - Observação estruturada .....	47
2.2. 2ª Fase - Lecionação acompanhada.....	53
2.3. 3ª Fase - Lecionação autónoma .....	54
3. Outras Atividades .....	61
Conclusões.....	62
Referências bibliográficas.....	65
Apêndices.....	69
Apêndice A – Calendarização do estágio.....	69
Apêndice B – Consentimento Livre e Informado .....	70
Apêndice C - Grelha de observação estruturada .....	72
Apêndice D – Diário de bordo .....	76

## Introdução

A apresentação deste Relatório Final de Estágio surge no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança (MED) pela Escola Superior de Dança (ESD), do Instituto Politécnico de Lisboa. O estágio foi desenvolvido no ano letivo de 2021/2022 no Conservatório de Dança de Vila Nova de Famalicão (CDVNF), no contexto educacional do 1º e 2º anos do Curso Básico do Ensino Artístico Especializado (EAE) de Dança, na disciplina de Expressão Criativa (EC).

Neste âmbito, definiu-se como objetivo geral inculcar nas aulas os Estímulos cinestésico e ideacional, com vista a promover a criatividade e expressividade dos alunos. Pretendia-se que estes pudessem criar movimentos, limitando ou reduzindo o uso exclusivo das suas competências técnicas pré-existentes e movimentos repetitivos, pretendendo-se que os momentos de exploração de movimentos e os trabalhos de composição fossem variados e originais.

Considerou-se que, ainda que a experiência profissional da professora estagiária na área da Dança seja amplamente vasta, a Dança Criativa constituía-se como uma lacuna na sua formação, pelo que se procurou no âmbito deste estágio, a oportunidade de aprofundar e explorar esta temática na sua experiência profissional, no domínio do ensino da dança.

Para tal, foram definidos objetivos específicos que serão apresentados no ponto 5 do Capítulo I. Esses objetivos específicos complementam o objetivo geral, criando um quadro abrangente para o desenvolvimento da criatividade e expressividade dos alunos a partir dos Estímulos cinestésico e ideacional, nas aulas de dança.

A metodologia de investigação aplicada neste estudo foi o método de investigação-ação (IA), na medida em que se recorreu a instrumentos de recolha de dados, tais como tabelas de observação, diário de bordo, registos audiovisuais de aulas e conversas informais tidas em conjunto entre a professora titular e cooperante, a Professora Ana Sofia Faria e a professora estagiária, e entre esta última e as turmas, como forma de promover a autorreflexão por parte de cada aluno e a constante reflexão sobre os resultados obtidos de cada aula.

O documento que se apresenta está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo deste documento, procedeu-se ao enquadramento geral do estágio, onde se efetuou uma breve apresentação da Escola Cooperante e do público-alvo, onde se apresentou a motivação para a realização deste estudo, a sua pertinência e objetivos a que nos propomos, culminando, com a estruturação de um plano de ação. No segundo capítulo, foi realizado um enquadramento teórico em concordância com a temática e os objetivos do estudo. Este capítulo sustenta a pergunta de partida colocada no início do projeto para a concretização do

estágio, desde a importância e benefícios da expressão criativa no desenvolvimento artístico e pessoal dos alunos, à relevância da metodologia de Laban aplicado a este estudo. Seguidamente, no terceiro capítulo, apresentamos a metodologia de investigação e os instrumentos utilizados na concretização deste estágio. Para terminar, no capítulo quatro, apresentamos o estágio propriamente dito, expondo de forma descritiva as suas diferentes fases e os dados adquiridos, as consequentes análises e reflexões.

O relatório finaliza com a apresentação das conclusões mais relevantes do estágio, apresentando os contributos do mesmo, identificando as suas limitações e sugerindo recomendações para futuros trabalhos.

## **Capítulo I – Enquadramento Geral**

### **1. Motivação**

Neste capítulo, serão apresentadas algumas das reflexões e motivações que sustentaram o interesse na concretização do estágio realizado.

Toda a formação e experiência profissional da professora estagiária em dança, teve por base técnicas de dança. Enquanto aluna a sua formação baseou-se nas Técnicas de Dança Clássica (TDC), Técnica de Dança Moderna e Técnica de Dança Jazz, enquanto bailarina seguiu durante algum tempo, uma carreira profissional em Jazz e Teatro Musical, e enquanto formadora tem experiência no Ensino de Dança Clássica, Dança Moderna e Dança Jazz. Concomitantemente, ao nível da sua formação académica superior, é Mestre em Ensino da Educação Física e licenciada em Educação Física e Desporto pelo Instituto Superior da Maia. Atualmente, e em simultâneo com a sua atividade como professora, é diretora de uma escola de Dança.

Como tal, e perante este percurso académico-profissional, o Mestrado em Ensino de Dança (MED) faria todo o sentido, sendo uma oportunidade única para aumentar o leque de conhecimento e passar por novas experiências enquanto aluna de mestrado e professora de dança. Particularmente, o que motivou a inscrição no referido mestrado foi, especificamente, a disciplina de Dança Criativa, absolutamente divergente do conhecimento adquirido até então. Neste âmbito, a realização do estágio pedagógico nesta unidade curricular, viria assim complementar e aprofundar o conhecimento nesta disciplina.

Considerando que, durante todo este percurso a aprendizagem foi formatada para as TDC, Moderna e Jazz, isto é, para a Técnica, para a Estrutura, para a Forma, tudo em função da música e em simbiose com a música, fez sentido explorar e colocar em prática os conhecimentos adquiridos em Dança Criativa, nos dois semestres letivos do MED, aperfeiçoando e consolidando o máximo de experiências e informação recolhida.

### **2. Pertinência**

A pertinência desta investigação prende-se não só com uma perspetiva de cariz pessoal explanada no ponto anterior, mas também uma outra de cariz académico que se passa a explicar. No intuito de explorar um possível tema que fosse interessante desenvolver nesta disciplina, e no âmbito do mestrado, foi realizada uma conversa informal com a professora de Expressão Criativa (EC) do Conservatório de Dança de Vila Nova de Famalicão (CDVNF), onde foram partilhadas algumas dificuldades sentidas por ela ao ministrar as suas aulas, tendo referido que era complexo desenvolver a capacidade criativa nas alunas e levá-

las a expressarem a sua individualidade através dos seus próprios movimentos, sendo isto, particularmente devido, aos seus *skills* tão técnicos.

Para além disso, salientou que estas alunas com uma formação, na sua maioria, em técnicas de dança, eram assíduas participantes em competições de dança, o que lhes aumentava a carga horária em aulas de técnica, mas não necessariamente a sua capacidade expressiva e criativa. As alunas que constituíam as turmas do 1º e 2º ano do Ensino Artístico Especializado (EAE) eram alunas com variados *skills* técnicos, e reproduziam, nas suas improvisações e explorações, os esquemas técnicos e o vocabulário adquirido nas aulas de TDC, contemporânea e memorizados e replicados nas competições em que participavam. Essa repetição constante de *skills* técnicos, fazia com que as alunas explorassem menos espontaneamente nas suas improvisações e recorressem a material de movimento que os corpos tinham na sua memória.

Ainda nesta entrevista a professora acima referida, salientou que o repertório motor das alunas se manifestava em dois comportamentos distintos, quando participavam nas aulas de EC, onde a liberdade para serem criativas era total: por um lado, com constrangimento em criar e, por isso, copiavam a colega tal como copiavam a sua professora ou coreógrafa; por outro lado, reproduziam os movimentos e pequenas sequências coreográficas que treinavam tantas horas por dia e que, por isso mesmo, conheciam e se sentiam à vontade para os realizar.

Não obstante o referido até agora, o facto de as alunas recorrerem com frequência aos mesmos movimentos, verificou-se também no Centro de Dança do Porto, durante o estágio pedagógico da professora Tatiana Barbosa (2022) que refere: “E o facto de, quando têm oportunidade, estarem constantemente a repetir os mesmos movimentos, não se desafiando. Para além disso, relativamente ao movimento, o facto de improvisarem sempre com movimentos característicos das técnicas de dança clássica e de dança contemporânea, não saindo muito desse registo” (p. 57).

Acresce ainda à pertinência deste estudo, o facto de se ter verificado que alguns alunos desta Escola Cooperante, usufruem não só do EAE em dança, mas também do ensino extracurricular de Alto Rendimento, implicando para estes alunos mais horas de treino, mais aulas de técnica e mais horas de trabalho em coreografias de repertório ou originais dos seus professores, não havendo espaço para a expressão da sua individualidade, nem para o desenvolvimento da sua criatividade.

Para além de tudo o que foi referido, existe um outro problema que prolifera neste país em geral, e nas escolas de dança em particular, relacionado com as competições de dança. Nos dias de hoje, os diretores de uma escola de dança sentem uma pressão acrescida para participar em competições, por forma a demonstrar e provar o seu valor e qualidade enquanto

escola. Contudo, existem vantagens e benefícios nestas participações, como refere Christopher Powney (2018), director artístico do *Royal Ballet School* “*Competitions are about meeting people, making new friends, comparing differing teaching and dance styles, measuring standards against international peers and being taught by some truly inspirational teachers and coaches.*” (par. 2). Este autor refere ainda, que nos últimos anos, o aumento de competições, que deveria ter por vantagem beneficiar um maior número de alunos, tem trazido, pelo contrário, outras preocupações senão mesmo prejuízos aos mesmos. Como explica Christopher Powney (2018):

*A student’s training is now so often being fast-tracked for these competitions in a way that I believe can be unhealthy. Ballet requires so much more than the physical and technical ability to execute a step or series of steps. I am not alone in feeling that some competitions foster a culture that fails to encourage the development of artists – where technique is emphasized over artistry and students seek to reach extremes before they have mastered the basics. The audience should be looking for an expressive dancer trying to communicate emotion, dynamics, musicality, storytelling ability, alongside an accomplished, clean technique relative to their age.* (par. 3)

Trabalhar horas a fio numa variação clássica com o objetivo de levá-la a uma competição, implica que, muito do tempo despendido, é dedicado ao aperfeiçoamento de um número muito limitado de *skills* técnicos, podendo reduzir senão mesmo negligenciar, em alguns casos e se não se der a devida atenção, a consolidação do trabalho de base e a capacidade criativa do aluno.

Neste estágio pedagógico, pretendeu-se atender a este fator ajudando os alunos a descobrirem e a explorarem o seu movimento pessoal, precisamente pela desmontagem e reciclagem dos *skills* técnicos a que estes alunos, com tendência a explorar menos o movimento do corpo, recorrem com mais frequência nas suas improvisações, desenvolvendo assim a sua criatividade e expressividade.

Para alcançar o objetivo a que nos propusemos, pretendemos descobrir quais os movimentos técnicos a que o público-alvo recorre com mais frequência, para posteriormente, usarmos esses mesmos movimentos como Estímulo cinestésico, desmontando-os e explorando as diferentes componentes de cada um, promovendo a descoberta do movimento próprio.

### **3. Caracterização da Escola Cooperante**

Este estágio foi aplicado no CDVNF, no coração do Minho. Esta instituição, anteriormente conhecida como associação cultural An-Dança, reiniciou a sua atividade em 2015, pela sua atual Presidente de Direção, Marta de Oliveira Soares, e foi renomeada An-Dança Conservatório de Dança de Vila Nova de Famalicão, para melhor servir o seu novo enquadramento geográfico e a sua nova estratégia de consolidação dos seus objetivos: “um ensino profissionalizante de dança no município, com visibilidade nacional e internacional.” (CDVNF, 2020, p. 4). Contudo, só em 2020 lhe foi concedida pela Direção Regional de Educação do Norte a devida autorização definitiva de funcionamento para ministrar o Curso Básico e Complementar de Dança.

#### **3.1. Oferta educativa e plano de estudos**

A oferta educativa da Escola Cooperante inclui os cursos oficiais de dança, nomeadamente: Curso de Iniciação (1º ciclo); Curso Básico (2º e 3º ciclo) e Curso Secundário, para além dos Cursos Livres de dança (geral). A sua missão consiste em “proporcionar um ensino com a qualidade e a exigência necessárias para formar um profissional de dança” (CDVNF, 2020, p. 2) e para isso, contam com uma metodologia baseada essencialmente no método Inglês para o ensino do ballet clássico, mas com várias contribuições do método Vaganova e Cubano.

O currículo oferecido para a iniciação à dança contempla as disciplinas de TDC e Gestão de Emoções durante todo o 1º ciclo, EC no 1º e 2º ano do 1º ciclo e Iniciação à Técnica de Dança Contemporânea no 3º e 4º ano do 1º ciclo. Já para o 2º ciclo o currículo distribui-se em TDC, Técnica de Dança Moderna e Contemporânea, Música e EC. No 3º ciclo substitui-se a disciplina de EC pela disciplina de Práticas Complementares de Dança. Por fim, no nível secundário, em comum aos três anos, têm as disciplinas de Técnicas de Dança Clássica, Contemporânea e Moderna, História e Cultura das Artes, e Música. No 7º ano do EAE (11º ano do ensino regular) acrescenta-se a oferta de Composição ou Técnicas Teatrais (opcional) e no 8º ano do EAE (12º ano do ensino regular), para além da anterior, haverá espaço para a Formação em Contexto de Trabalho.

A Escola Cooperante é uma escola preparada para corresponder a todas as necessidades dos seus alunos, quer daqueles que optem pela vertente académica da dança, quer daqueles que a pretendam prosseguir profissionalmente. Os alunos candidatos ao regime de ensino articulado do CDVNF são maioritariamente do concelho de Vila Nova de Famalicão e do concelho vizinho, o concelho de Santo Tirso, existindo um número reduzido

de alunos que provêm de outros concelhos e distritos. Cada turma de regime articulado no EAE tem uma constituição de um máximo de vinte alunos, limite que tem por objetivo “personalizar mais as práticas pedagógicas, potencializando o sucesso escolar e as competências curriculares propostas” (CDVNF, 2020, p. 9). A faixa etária mais representativa situa-se entre os cinco e os dezoito anos de idade, isto é, alunos desde o início do 1º ciclo até ao fim do ensino secundário, no regime articulado e livre. Atualmente, a Escola Cooperante acolhe cerca de cento e cinquenta alunos distribuídos pelo ensino pré-escolar, básico e secundário no regime articulado e regime livre.

### **3.2. Recursos humanos e materiais**

O CDVNF encontra-se a funcionar nas instalações da escola de Ensino Básico Nuno Simões (EBNS), sendo o único conservatório do país a funcionar em instalações públicas.

Esta situação foi peculiar, exigindo uma adaptação e conhecimento antecipado, para perceber que instalações pertenciam à Escola Cooperante, e quais seriam partilhadas com a escola de EBNS; e, dentro dessas instalações, quais os recursos materiais e equipamentos da Escola Cooperante, e quais os da EBNS. Para além disto, foi importante perceber quem eram os responsáveis pelas instalações e pelos equipamentos, quais as regras de funcionamento dentro e fora das aulas da Escola Cooperante, quais as regras da própria escola de EBNS, os horários dos diferentes espaços, entre outros.

Relativamente aos recursos materiais, no edifício principal da escola EBNS, as instalações pertencentes à Escola Cooperante compreendiam:

1. A sala da Direção, um Estúdio e uma Sala de aula.
  - a) A sala da Direção estava dividida em escritório com copa para os professores e um vestiário. A parte de escritório incluía uma secretária com cadeira, computador, impressora e dois armários. A parte de copa continha uma mesa e quatro cadeiras, uma banca com lavatório, um frigorífico, um micro-ondas e uma máquina de café. Aos alunos estava destinada a parte de vestiário que compreendia, dois armários, e três bancos corridos.
  - b) O estúdio adjacente à sala da Direção tinha cerca de 60 m<sup>2</sup> e estava equipado com caixa de ar, linóleo, espelhos, barras de ballet amovíveis, internet, aparelho de som e luz direta e indireta.
  - c) A sala de aula (sala de música) estava equipada com cerca de 25 mesas e cadeiras, instrumentos musicais, quadro e armários para as disciplinas teóricas.

O pavilhão da escola de EBNS, designado à Escola Cooperante, possuía uma área compreendida por um corredor e dois estúdios com cerca de 120 m<sup>2</sup> cada. Os estúdios estavam separados por uma parede amovível que se abria sempre que necessário, unindo ambos os estúdios, como por exemplo, em dias de prova ou ensaios para os espetáculos. O chão dos estúdios era composto por caixa-de-ar e linóleo e, cada um destes estúdios estava equipado com luzes artificiais, espelhos, barras móveis, uma mesa, duas cadeiras, internet, ar condicionado, aparelho de som e colunas. Ambos os estúdios tinham janelas que permitiam a entrada de luz natural e direta e um deles possuía uma saída de emergência que dava diretamente para o recreio.

Os alunos da Escola Cooperante partilhavam os balneários do pavilhão com os alunos da escola de EBNS que incluía balneários femininos, masculinos e casas-de-banho.

Os professores da Escola Cooperante partilhavam a sala de professores do pavilhão, que continha, três mesas, cadeiras, bancos corridos, armários, frigorífico, computadores, uma casa-de-banho e um chuveiro.

Relativamente aos recursos humanos, a Escola Cooperante conta apenas com os seus professores, a Diretora Pedagógica e a Presidente de Direção. Atualmente, ao serviço do curso oficial de dança, a escola conta com seis professoras de Técnicas de Dança e EC, um professor de História e Cultura das Artes, um professor de Música e um professor de Técnicas Teatrais. Os professores de dança lecionam também a disciplina de Práticas Complementares de Dança, sendo estas Sapateado e Danças Tradicionais e de Carácter.

#### **4. Caracterização da amostra**

Este estágio estava pensado para ser implementado no 2º ano do EAE da Escola Cooperante, que corresponde ao 6º ano do 2º ciclo do ensino regular. Uma vez que neste estudo iríamos partir de vocabulário previamente adquirido em aulas de TDC e Contemporânea, fazia sentido que este estudo fosse aplicado a alunos que já tivessem alguma experiência em aulas de técnica de dança, e que, preferencialmente, participassem em competições de dança.

Na Escola Cooperante a carga horária semanal para o 2º ciclo (1º e 2º ano do EAE) distribui-se da seguinte forma:

Para além da forma: os Estímulos cinestésico e ideacional como promotores na descoberta do movimento próprio na disciplina de expressão criativa

**Tabela nº 1**

*Carga horária semanal para o 2º ciclo*

<b>2º Ciclo do Curso Básico de Dança - 5º e 6º Ano</b>		
Técnicas de dança	Clássica	3 x 1h30
	Contemporânea	2 x 1h30
Expressão Criativa		1 x 1h30
Música		1 x 1h30

Assim, tendo frequentado o 1º ano do EAE, os alunos do 2º ano já possuíam algumas bases em EC e em TDC e Contemporânea, e desta forma considerou-se que seria mais coerente perceber o impacto que essas aulas de técnicas de dança teriam nas suas improvisações.

Contudo, e de acordo com o estipulado nos art.º 4 e 9 do regulamento de estágio da Escola Superior de Dança, os estágios pedagógicos deverão perfazer um total de 60 horas anuais, subdivididas em 3 fases: observação estruturada, lecionação acompanhada e lecionação autónoma. Cada uma destas fases deve perfazer um determinado número de horas, que apresentaremos no nosso Plano de Ação.

Ao calendarizar o estágio, percebemos que a disciplina de EC do 2º ano do EAE não iria ter as horas necessárias à concretização do estágio, pois iriam ficar a faltar cerca de quatro horas e meia de lecionação autónoma. Inclusive, o facto de a disciplina de EC ocorrer uma vez na semana durante 90 minutos, ao propormos um estágio pedagógico de cerca de 60 horas para esta disciplina, o mesmo implicaria que a professora titular tivesse um número muito reduzido de horas com a turma durante o ano letivo, o que causou alguns constrangimentos na nossa proposta. Refletindo na melhor forma de resolver esta questão, entendemos que este tema, neste contexto, poderia beneficiar todo o 2º ciclo, pelo que, em concordância com a Escola Cooperante, incluímos no nosso estágio a turma do 1º ano do EAE.

Para além das aulas do EAE, alguns alunos frequentavam as aulas de Alto Rendimento oferecidas pela Escola Cooperante, o que aumentava consideravelmente a quantidade de horas de técnica de dança semanais e também a quantidade de oficinas coreográficas em que os alunos participavam.

Como tal, consideramos pertinente apresentar a carga horária semanal de Alto Rendimento para alunos de idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, e que se distribuía da seguinte forma:

**Tabela nº 2**

*Carga horária semanal para alunos de Alto Rendimento*

<b>Alto rendimento – alunos entre os 9 e os 12 anos</b>		
Técnicas de dança	Clássica	1 x 1h30
	Contemporânea/Jazz	1 x 1h30
Preparação física	Todos os alunos	1 x 1h00
Oficinas Coreográficas	Todos os alunos	1 x 2h00
<i>Coaching</i> individual	Solistas	1 x 1h00

Como podemos observar na tabela 2, os alunos da Escola Cooperante inscritos no Alto Rendimento, viam a sua carga horária acrescida em 6 horas de aulas por semana, e os alunos de Alto Rendimento solistas, ou seja, os que se apresentam a solo nas competições a que a escola se propõe, viam a sua carga horária acrescida em 7 horas de aulas por semana.

Para além deste horário semanal, se as competições se realizassem imediatamente após uma interrupção letiva, como por exemplo, férias de Natal ou Páscoa, essa interrupção letiva era aproveitada para ensaios diários de 4 horas, distribuídas em 2 horas de manhã e 2 horas de tarde, o que acontecia pelo menos, uma vez por ano letivo.

Os alunos da Escola Cooperante e que frequentavam apenas as aulas do EAE, estavam sujeitos às interrupções letivas determinadas pelo calendário escolar do Ministério da Educação. Como tal, as suas aulas iniciavam-se sensivelmente a meio do mês de setembro, eram interrompidas durante duas semanas no Natal, 3 dias no Carnaval e duas semanas na Páscoa e terminavam sensivelmente a meio do mês de junho.

Já as aulas do Alto Rendimento começavam no início de setembro e terminavam no final de julho, sendo as interrupções letivas de Natal e Páscoa aproveitadas para treinar para as competições, e por vezes, participar nas competições que ocorriam nessas datas.

Portanto, tal como explicado, a Escola Cooperante repartia-se em dois tipos de ensino bastante diferentes, mas que não se excluíam mutuamente, não só pela carga horária que apresentavam, como também pelos objetivos específicos a que se propunham, podendo ter alunos a frequentar ambos os tipos de ensino simultaneamente.

## **5. Identificação dos objetivos**

Para o desenvolvimento do Estágio foram delineados objetivos (gerais e específicos) que estão diretamente relacionados ao tema, e que passaremos a apresentar de seguida.

### **5.1. Objetivo geral**

Este trabalho teve por objetivo geral inculcar nas aulas os Estímulos cinestésico e ideacional, com vista a promover a criatividade e expressividade dos alunos. Pretendia-se que estes pudessem criar movimentos, limitando ou reduzindo o uso exclusivo das suas competências técnicas pré-existentes e movimentos repetitivos, pretendendo-se que os momentos de exploração de movimentos e os trabalhos de composição fossem variados e originais.

### **5.2. Objetivos específicos**

Para se alcançar o objetivo geral do trabalho, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Integrar os Estímulos cinestésico e ideacional nas aulas, capacitando os alunos a utilizarem essa abordagem como fonte de inspiração para a criação de movimentos;
2. Incentivar os alunos a explorar e criar movimentos inovadores que vão além das suas habilidades técnicas pré-existentes e repetição de padrões de movimento;
3. Encorajar os alunos a produzirem movimentos originais, promovendo a expressão pessoal e a singularidade nas suas composições;
4. Desenvolver a autoconsciência corporal dos alunos, ajudando-os a compreender como os seus movimentos podem ser expressivos e comunicativos;
5. Promover a capacidade de observação, apreciação e avaliação incentivando uma compreensão mais profunda do movimento concretizado.

Estes objetivos específicos complementam o objetivo geral, criando um quadro abrangente para o desenvolvimento da criatividade e expressividade dos alunos a partir dos Estímulos cinestésico e ideacional nas aulas de dança.

## **6. Plano de Ação**

De acordo com o regulamento do estágio do MED, a carga horária mínima para o estágio pedagógico são 60 horas, distribuídas por:

1.6.1. Fase de Observação Estruturada – 8 horas

1.6.2. Lecionação Acompanhada – 8 horas

1.6.3. Lecionação Autónoma – 40 horas

1.6.4. Colaboração noutras atividades – 4 horas

A aplicação do Plano de Ação decorreu ao longo de 33 semanas, e como previsto no regulamento de estágio, foi subdividido em três fases.

Na 1ª fase de observação estruturada de aulas, pretendemos (1) recolher o máximo de informação sobre a amostra em estudo, através de grelhas de observação; (2) conhecer a heterogeneidade e motivação das turmas e compreender o seu comportamento; (3) conhecer o nível de aprendizagem dos alunos; e, (4) conhecer o método de lecionação da professora cooperante e a sua abordagem. Consideramos que, nesta fase de início de estágio, devíamos dar importância a ambientarmo-nos à turma que nos foi destinada e à sua professora titular, e a compreendermos a dinâmica da aula e do relacionamento entre todos. Consideramos também de grande importância a própria turma habituar-se à nossa presença logo no início do ano letivo, para evitarmos ser motivo perturbador, em termos de distração, do bom funcionamento das aulas, ao iniciarmos a meio de um qualquer período letivo, onde as regras e rotinas já se encontram implementadas. Por este motivo optámos por iniciar o estágio pedagógico no primeiro dia de aulas, do 1º período letivo.

Nesta fase tentamos não ser uma presença interventiva, pois o nosso objetivo era observarmos detalhadamente os alunos com quem iríamos trabalhar, e retirarmos notas acerca da sua personalidade, do seu comportamento em aula, da forma como se apresentavam, como interagiam com os colegas e com a professora, como aprendiam e colocavam em prática o que lhes era solicitado; que nível de entusiasmo e concentração evidenciavam, onde revelavam mais fragilidades, se a nível técnico, criativo ou expressivo, entre outros aspetos.

Seguidamente, na 2ª fase de lecionação acompanhada, pretendeu-se descobrir quais os movimentos técnicos a que os alunos recorriam com mais frequência, nas suas improvisações e explorações de movimento, para a partir daí, realizarmos uma seleção dos movimentos a incluir no nosso Plano de Ação.

Nesta fase, tentamos também: (1) participar o mais possível nas aulas e implementar já algumas estratégias pertinentes para o estágio a ser desenvolvido; (2) auxiliar a professora cooperante, apoiando e orientando os alunos, nos exercícios por ela implementados; (3) manter a motivação dos alunos; e, (4) estabelecer uma relação próxima com os alunos, de respeito mútuo, procurando conhecê-los melhor.

Na 3ª fase, a fase de lecionação autónoma, tentamos aplicar o seguinte Plano de Ação: (1) um conjunto de aulas para manipular o gesto, pois é a forma comunicativa mais simples e direta que o aluno conhece e que, na nossa opinião, pensamos ser mais fácil de manipular e transformar a nível de movimento, utilizando diferentes exercícios exploratórios; (2) um conjunto de aulas dedicadas à manipulação dos movimentos técnicos mais repetidos (MTMR), através de diferentes ferramentas, como por exemplo a da transposição (um movimento que é feito com uma determinada parte do corpo, ser realizado com outra parte do corpo e com mudança de ritmo ou dinâmica). O movimento eleito como Estímulo sugere, não só o movimento em si, mas também o seu ritmo, a sua dinâmica, a sua direção ou mesmo o desenho que descreve no espaço e no corpo. Por último, (3) visualizarmos as filmagens dos trabalhos realizados em aula, para desenvolvermos nos alunos a capacidade de observação, análise e reflexão dos trabalhos coreográficos desenvolvidos, promovendo a avaliação do processo de exploração. Acreditamos que esta é uma ferramenta de grande valor e pode oferecer bons exemplos práticos. Como refere Smith-Autard (2002) “(...) *technologies such as video and DVD permit repeated viewings of sections or the whole work in order to study it as an example of creative, original and qualitative choreography/performance and/or a token of a particular time and place. (...) in depth study of a work, even a small part of it, enhances, reinforces, consolidates, extends and inspires student’s own work.*”

É de mencionar que todos os encarregados de educação dos alunos participantes deste estágio, autorizaram a participação no estudo, bem como os direitos de imagem, conforme o consentimento informado como mostra o Apêndice B.

## Capítulo II – Enquadramento Teórico

### 1. A Dança na Educação

A Dança desempenha um papel significativo na educação, abrindo um leque de possibilidades para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Além de ser uma forma de expressão artística, a dança oferece uma série de benefícios físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

Atualmente, a ênfase exagerada na aprendizagem sedentária nas escolas reflete concepções dualistas de mente e corpo. A dança criativa vai além de ser apenas um exercício físico; ela liga o corpo com a mente num processo holístico de aprendizagem (Payne & Costas, 2021). Ao se incorporar a dança criativa no currículo educacional, obtém-se benefícios diversos de ordem física, social, artística, cognitiva e de saúde emocional das crianças. Desta forma, e conforme referido por Payne e Costas (2021), a educação torna-se mais holística, atendendo ao bem-estar integral das crianças e promovendo um desenvolvimento mais completo.

Berge (1975) enfatiza a Dança como resultado da espontaneidade dos movimentos, uma síntese de diversas informações, experiências e reflexões, registadas de modo natural e simultâneo. Ademais, ela destaca que a dança é uma forma de educar a recetividade sensorial e despertar um novo sentido, o "sentido de ser", que engloba quer a compreensão psicológica da vivência corporal como a experiência física.

Considerando uma abordagem mais ampla, focada no bem-estar, a autora defende uma pedagogia que trabalhe o corpo através do movimento dançado, visando despertar o corpo de forma respeitosa e fomentando a alegria e a saúde nas crianças. Neste seguimento, ela acredita que o professor deve possuir uma formação artística, musical e psicológica, pois direciona-se ao ser humano e deve atender às necessidades latentes de cada criança (Berge, 1975).

Entre as principais orientações do professor, Berge destaca: desenvolver harmoniosamente o movimento natural do corpo da criança; respeitar e valorizar a forma como ela se expressa; encorajar o seu florescimento com confiança e autonomia; descobrir as conexões entre diversas formas de arte, como música, dança, pintura e poesia; e promover a educação da recetividade sensorial de modo a despertar o sentido do belo, do verdadeiro e o prazer de criar beleza e verdade através do corpo (Berge, 1975).

Esta perspetiva da dança como um processo de despertar e expressar a essência do ser humano, juntamente com a promoção da criatividade, autoconfiança e apreciação

estética, possibilita uma experiência enriquecedora e transformadora para as crianças. Além de desenvolver as suas competências físicas e artísticas, a dança oferece um espaço para que estas expressem as suas emoções, ideias e personalidades, nutrindo o seu crescimento integral e contribuindo para uma vida mais plena e significativa (Berge, 1975).

Segundo Kogon (2013), a educação em Dança vai além do movimento físico, constituindo-se como uma via para um ensino holístico, que cultiva características humanas, essenciais para uma sociedade harmoniosa. Como tal, podemos considerar que a Dança tem um impacto significativo na vida das pessoas, uma vez que envolve aspetos globalizantes do ser humano, como, os aspetos mentais, físicos, emocionais e espirituais.

Portanto, acrescenta o autor supracitado, a dança não é apenas uma forma de arte estética, mas uma poderosa ferramenta para a autoexpressão, comunicação e compreensão de nós mesmos e dos outros. Através dela, é possível alcançar um equilíbrio entre a nossa liberdade interior e as restrições que moldam as nossas experiências, e, simultaneamente, explorar a diversidade de emoções e temas que enriquecem a nossa experiência humana. Assim, a dança é uma porta para a autodescoberta e uma caminhada que transcende o movimento físico, integrando-se profundamente na nossa essência como seres humanos (Kogon, 2013).

A Dança na educação oferece uma série de benefícios significativos para o desenvolvimento das crianças. Em primeiro lugar, a prática da dança criativa estimula a aprendizagem sócio emocional, permitindo que os alunos expressem as suas emoções, desenvolvam empatia e melhorem as suas capacidades de comunicação e interação social. Além disso, a dança baseada nas artes promove a criatividade, a imaginação e o pensamento inovador, incentivando os alunos a explorarem diversas formas de expressão (Balato et al., 2022).

A dança também é uma experiência transferível, ou seja, as competências adquiridas na dança podem ser aplicadas em outras áreas da vida, como a otimização da atenção e da concentração, da disciplina e do trabalho em equipa. A prática física da dança ajuda no desenvolvimento da motricidade, coordenação e consciência corporal das crianças, contribuindo para a sua saúde física e bem-estar geral (Balato et al., 2022).

Além disso, a dança incorporada, que une o movimento ao conhecimento intelectual, fortalece a conexão entre mente e corpo, permitindo que os alunos compreendam conceitos abstratos de modo mais concreto. A dança também exerce um papel cognitivo significativo, estimulando o pensamento crítico, a resolução de problemas e o desenvolvimento da memória visual (Balato et al., 2022).

Ao considerar a dança criativa como uma forma de aprendizagem experiencial, esta torna-se mais do que uma atividade extracurricular; é um veículo poderoso para cultivar o crescimento integral dos alunos (Balato et al., 2022).

De acordo com o postulado por Marques et al. (2012), para compreendermos a dança na sua totalidade como uma manifestação corporal, é essencial seguirmos a abordagem de Merleau-Ponty ao reconhecer o próprio corpo. Neste sentido, devemos evitar tratá-la apenas como uma racionalização de movimentos mecânicos ou uma soma de ações parciais colocadas lado a lado. A dança, assim como o corpo humano, é uma unidade expressiva. Na perspetiva fenomenológica, corpo, consciência, movimento, perceção, ser e mundo são inseparáveis. Portanto, sob essa abordagem, podemos perceber a dança como uma intenção carregada de significado, um fluxo contínuo que envolve atos conscientes do corpo. Estes elementos entrelaçam-se e transformam-se em gestos expressivos, resultando numa forma única de comunicação e arte (Marques et al., 2012).

Ainda de acordo com Marques et al. (2012), a dança é uma linguagem corporal complexa, que transcende a simples mecânica dos movimentos isolados. Assim, é a representação das nossas emoções, pensamentos e experiências mais profundas, comunicadas através da expressão artística e sensível do corpo. Quando dançamos, não movimentamos apenas membros individuais, como também entramos em sintonia com a nossa consciência corporal e as nossas conexões com o mundo que nos rodeia (Marques et al., 2012).

Assim como Merleau-Ponty reconhece a unidade do corpo-próprio, a dança proporciona uma experiência unificadora que nos liga à nossa essência como seres humanos. Cada movimento é uma forma de expressar a nossa interioridade, a nossa visão do mundo e a nossa relação com os outros. A dança permite-nos transcender as palavras e falar através da linguagem universal do corpo, tocando emoções e inspirando sentimentos. Dessa forma, a dança não deve ser reduzida a meros movimentos coreografados, mas sim vista como uma forma de arte integral que reflete a essência da existência humana. É uma viagem contínua de autodescoberta, expressão e conexão com o mundo que nos rodeia. Ao abraçarmos a dança como uma manifestação corporal total, enriquecemos a nossa compreensão de nós mesmos e do universo que nos rodeia, transcendendo as barreiras da linguagem e partilhando as nossas histórias mais profundas (Marques et al., 2012).

Perante o exposto, a dança merece um lugar de destaque no currículo educacional, dado que oferece uma experiência enriquecedora que impacta positivamente a vida das crianças, tanto dentro como fora da sala de aula.

O objetivo do Ensino Artístico Especializado, é o de desenvolver a vocação artística dos jovens, promovendo uma aprendizagem sólida na aquisição das competências essenciais

de uma escolaridade básica, enquanto integram as componentes específicas, inerentes à área artística de Dança. “No ensino artístico o objetivo é desenvolver competências criativas e performativas adquiridas através de movimentos de exploração e de resolução de pequenas situações – problemas” (Batalha, 2004, p. 18). Esta relação entre criatividade e educação é especialmente relevante durante os períodos críticos de crescimento, quando o sistema educacional desempenha um papel fundamental (Valqueresma & Coimbra, 2013).

De acordo com Anggraeni et al. (2020), a criatividade transcende um mero traço de personalidade e estende-se a um estilo de vida, a uma forma de perceber o mundo e interagir com ele. Uma vida criativa implica desenvolver todos os talentos que possuímos, otimizar as nossas capacidades e estar abertos a novas ideias, lugares e atividades. Além disso, a criatividade também envolve sensibilidade para identificar e resolver problemas existentes, como questões ambientais, desafios e questões humanitárias (Anggraeni et al., 2020).

A dança pode ser um poderoso meio de desenvolver a criatividade. Através dos movimentos de dança, podemos explorar e expressar as nossas emoções, pensamentos e ideias de forma única e autêntica. Ao experimentar diferentes movimentos e materiais na dança, temos a oportunidade de expandir a nossa criatividade e descobrir novas formas de nos expressar (Anggraeni et al., 2020).

## **2. A Criatividade e Expressividade na Dança**

A Criatividade é um fenómeno multifacetado e em constante evolução, que se manifesta tanto na arte e na cultura (se considerada numa perspetiva sublime), como também está intrinsecamente associada à resolução de problemas, constituindo muitas vezes uma ferramenta essencial para encontrar soluções originais, como nas inovações e soluções práticas do dia a dia (se considerada numa perspetiva quotidiana). É um processo complexo que envolve fatores individuais e sociais, bem como a capacidade de lidar com paradoxos para alcançar resultados criativos significativos (Cropley, 2011).

Como tal, as definições de Criatividade são igualmente diversas, apresentando-se como um conceito dinâmico e que ao longo da história aparece em diversas abordagens. São vários os modelos e teorias que abordam o fenómeno da criatividade, mas que na sua generalidade consideram a criatividade como a capacidade de proliferar soluções originais. Como explica Marques (2016) “(...) deparamo-nos com um conceito amplamente discutido na literatura, com uma multiplicidade de variáveis associadas e, ao mesmo tempo, pouco desenvolvido na abordagem direta com o ensino da Dança.”. De acordo com Sternberg, citado por Marques (2016) a criatividade é o “(...) processo de produzir alguma coisa que é ao mesmo tempo original e de valor. ‘Alguma coisa’ pode ser uma teoria, uma dança, uma substância

química, um processo ou procedimento, uma história, uma sinfonia ou alguma coisa mais (...).”.

A criatividade é uma função essencial no funcionamento humano, que permite a ampliação das experiências e conhecimentos ao longo do processo de desenvolvimento pessoal. Esta relação entre criatividade e educação é especialmente relevante durante os períodos críticos de crescimento, quando o sistema educacional desempenha um papel fundamental (Valqueresma & Coimbra, 2013).

Porém, a criatividade na dança não se limita apenas à exploração do movimento. Também envolve a capacidade de organizar os movimentos para criar composições artísticas significativas. A união do trabalho técnico e criativo é essencial para alcançar um resultado artístico rico e impactante (Anggraeni et al., 2020).

Enquanto a técnica da dança proporciona-nos as ferramentas para executar movimentos de forma precisa e harmoniosa, é a criatividade que dá vida a esses movimentos, permitindo que transmitamos as nossas emoções e ideias de forma única e pessoal. Assim, a dança oferece um espaço para expressarmos a nossa individualidade e enriquecer a experiência humana (Anggraeni et al., 2020).

A Dança, devido à sua diversidade estética, representa uma linguagem artística essencial, sendo um reflexo da necessidade inata de expressão da Humanidade. Atualmente, esta forma de arte possibilita a comunicação de qualquer mensagem, impulsionada pelo momento criativo do intérprete. Dentro deste contexto, a Dança Criativa é uma vertente específica que tem como objetivo central a comunicação através do corpo em movimento. Nesta disciplina, o potencial da imaginação e da autoexpressão é explorado e incentivado. O desenvolvimento da criatividade é uma jornada contínua e, na dança, é alcançada através de sequências de movimento, exercícios de improvisação e composição (Barbosa, 2022).

Segundo, Arce e Dácio (2007), a dança é uma atividade que vai além do simples movimento do corpo. É uma atividade capaz de estimular a nossa criatividade e conectar-nos com outras formas de arte. Ao praticar dança, aproximamo-nos de diferentes manifestações culturais, conhecemos histórias e costumes da humanidade, além de desenvolver competências físicas e emocionais.

A dança é uma verdadeira academia para o corpo, pois trabalha a coordenação motora, a agilidade, o ritmo e a perceção espacial. Através dela, os nossos músculos são trabalhados de forma integrada e natural, promovendo uma sensação de bem-estar e autoestima. Ademais, a dança pode ser uma forma eficaz de quebrar bloqueios psicológicos e desenvolver uma maior consciência sobre nós mesmos (Arce & Dácio, 2007),

Outro aspeto valioso da dança é a sua capacidade de promover a interação social. Participar em aulas de dança ou grupos de dança permite conhecer novas pessoas,

compartilhar experiências e fortalecer relacionamentos sociais. Porém, a dança não é apenas uma atividade física ou social; pode ser igualmente uma forma de expressão artística e criativa. Através da dança, podemos dar asas à nossa imaginação, criar movimentos únicos e contar histórias através do corpo. A criatividade é um elemento crucial na dança, permitindo-nos explorar novas possibilidades de movimento e criar coreografias originais (Arce & Dácio, 2007).

De acordo com a opinião de Laban (1978), nas escolas que promovem a educação artística, o seu foco principal não deve ser procurar a perfeição ou criar danças sensacionais, mas antes alcançar o efeito benéfico da criatividade na personalidade de cada aluno.

Nestes ambientes educativos, é fundamental cultivar a criatividade como uma estratégia crucial para o desenvolvimento individual e artístico dos estudantes. O objetivo não é simplesmente alcançar resultados espetaculares, e sim encorajar a expressão única de cada aluno, promovendo a sua imaginação e originalidade. Ao enfatizar a criatividade, as escolas proporcionam um ambiente onde os alunos se sentem livres para explorar as suas ideias e emoções através da dança. Isto não promove apenas a autoestima e autoconfiança, mas também estimula o desenvolvimento emocional e intelectual dos alunos. A criatividade na dança permite que os estudantes se apropriem das coreografias e movimentos, tornando-os mais significativos e pessoais. Além disso, ao enfatizar a criatividade, as escolas criam um espaço de aprendizagem mais inclusivo, onde cada aluno pode encontrar a sua própria voz artística, independentemente das suas competências técnicas (Laban, 1978).

É importante mencionar que a criatividade não se trata apenas de inventar movimentos ou coreografias do zero; também implica a capacidade de reinterpretar e reinventar o repertório existente, dando-lhe um toque pessoal e único (Laban, 1978).

Em última análise, ao priorizar a criatividade na educação artística, as escolas capacitam os alunos a se expressarem de forma plena e integral, a desenvolverem a sua identidade artística e a apreciarem a dança como uma forma de autoexpressão e comunicação significativa (Laban, 1978).

Blom e Chaplin (1989), citados por Marques (2016), destacam que criar dança é um processo intrínseco que emerge do encontro criativo com o movimento. Os autores supracitados enfatizam que a improvisação na dança é essencial para experimentar e compreender os fatores e conceitos coreográficos. Por conseguinte, eles consideram estrategicamente que, no processo de ensino-aprendizagem da dança, é necessário dar importância à fase de exploração do movimento, com vista a alcançar uma diversidade e variedade de possibilidades, o que beneficiará o processo criativo como um todo.

Partindo destes princípios, torna-se evidente que a improvisação é um elemento essencial no desenvolvimento da criatividade na dança, permitindo aos bailarinos explorar

livremente as suas sensações, emoções e ideias através do movimento, criando um espaço para a autenticidade e a originalidade (Marques, 2016).

Ao incorporar a improvisação como parte integral do processo de ensino-aprendizagem, os bailarinos são incentivados a expressar-se sem restrições, permitindo que as suas vozes artísticas individuais se desenvolvam. Através desta exploração, os alunos podem descobrir novas abordagens para o movimento, desenvolver a sua própria linguagem corporal e construir uma compreensão mais aprofundada da dança (Marques, 2016).

Além disso, a fase de exploração do movimento promove uma maior consciência corporal, aumenta a capacidade de escuta interna e externa, e desenvolve a capacidade de responder de modo autêntico ao momento presente. Estes fatores são essenciais para que os bailarinos desenvolvam uma relação mais genuína com a dança e se conectem de modo mais significativo com o público. Como tal, ao valorizar e incentivar a fase de exploração do movimento, os professores de dança criam um ambiente propício para o desenvolvimento de bailarinos mais criativos e expressivos. Esta abordagem pedagógica permite que os alunos se aventurem na procura de novas possibilidades de movimento, abrindo caminho para um processo criativo mais rico e diversificado. Assim, o ensino da dança torna-se um caminho de autodescoberta, inovação e crescimento artístico para os bailarinos, preparando-os para se tornarem intérpretes talentosos e pensadores criativos no mundo da dança (Marques, 2016).

Mas existem autores como Carter (2000) que se refere ao conceito de Improvisação que surgiu no século XX, como sendo igualmente importante para a área artística, e para a dança em particular, uma vez que veio inovar os antigos sistemas coreográficos criados e herdados por coreógrafos e, somente, executados por bailarinos, ultrapassando essa barreira e proporcionando liberdade de expressão e responsabilidade aos bailarinos, que são os executantes do movimento.

Para este autor, a Improvisação é um conceito central na disciplina da Dança, uma vez que o processo é mais importante que o produto final, que por definição, implica um fluxo constante do movimento. Este conceito, segundo o autor, invoca associações a noções de espontaneidade, exteriorização e ausência de decisão. Num outro nível, este conceito pode fazer lembrar noções de criação, invenção e originalidade, implicando ação.

Acrescentamos ainda que, para Carter (2000), improvisar exige um nível elevado de mestria sustentada em recursos mentais e físicos intuitivos, que muitas vezes, conduzem a ações criativas, e que na dança, envolve a suspensão de certas e determinadas estruturas executadas de forma tradicional, com a introdução de elementos não tradicionais, exigindo o poder de reinventar novas formas espontaneamente, suprimindo a consciência histórica ou passada, provocando a rutura com convenções existentes e permitindo novos desenvolvimentos na prática artística.

Como tal, a Improvisação constitui-se como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da expressão criativa, pois contém em si elementos que permitem a interpretação de ideias, emoções e sensações expressas simbolicamente em formas de movimento únicas (Lobo, YB, & Winsler, A., 2006, p.503).

Em suma, a expressão criativa na dança é uma forma de manifestação artística que procura explorar a individualidade e a imaginação dos alunos através do movimento corporal. No contexto da educação em dança, este conceito é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, pois permite que estes expressem as suas emoções, ideias e identidades de forma única e autêntica (Trevisan et al., 2016).

### **3. A Expressão Criativa na educação formal e não formal**

A expressão criativa tem um grande impacto no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças a todos os níveis, nomeadamente nos domínios cognitivo, sócio emocional e artístico. É uma forma de expressão que proporciona diversos benefícios para as crianças no seu processo de crescimento e aprendizagem (Pires, 2020).

No âmbito artístico, a expressão criativa estimula o desenvolvimento da criatividade. Além disso, permite que as crianças expressem livremente os seus sentimentos, interesses e gostos, proporcionando uma forma única de comunicação e autoexpressão (Pires, 2020).

No domínio cognitivo, as crianças alcançam uma aprendizagem mais profunda e significativa. A prática da expressão criativa também contribui para o desenvolvimento da motricidade fina, bem como para a otimização das competências de concentração e organização. Através da prática da expressão criativa, as crianças aprendem a resolver problemas de forma prática, transformando conceitos abstratos em algo mais concreto. Ademais, as atividades de expressão criativa promovem o desenvolvimento da memória visual (Pires, 2020).

No âmbito sócio emocional, as atividades de expressão criativa promovem o trabalho em grupo, estimulando valores essenciais e importantes como o respeito pelas opiniões dos outros, a partilha, a humildade e permite que as crianças estabeleçam vínculos e relações com os seus pares, fortalecendo, assim, as suas competências sociais e emocionais (Pires, 2020).

Além disso, ao relacionar o conhecimento adquirido em diferentes áreas curriculares com as suas experiências diárias, as atividades de expressão criativa permitem uma aprendizagem mais integrada e contextualizada. Por conseguinte, a expressão criativa torna-

se uma abordagem educacional rica e abrangente, que atende a múltiplos domínios de desenvolvimento e enriquece a experiência de aprendizagem das crianças (Pires, 2020).

De acordo com Purohit e Rajpurohit (2022), incentivar a expressão criativa desde a infância é fundamental, pois permite que as crianças se tornem solucionadoras de problemas com ideias não convencionais e adquiram uma perspetiva refinada, abrindo possibilidades para um futuro inovador e promissor. Através do envolvimento com o processo criativo, os alunos cultivam uma mentalidade de crescimento e absorvem um espírito resiliente que os impulsiona na vida. Ao explorarem diversas formas de expressão artística, como as artes plásticas e a dança, as crianças vivenciam uma experiência enriquecedora que estimula a sua criatividade e as suas aspirações interiores. Além das recompensas externas, elas estabelecem uma ligação pessoal com a sua arte, procurando o seu próprio sentido de realização (Purohit & Rajpurohit, 2022).

Além disso, a expressão criativa desempenha um papel crucial como ferramenta preventiva para melhorar a saúde mental das crianças na escola. Um exemplo concreto disso é o uso da expressão musical para canalizar estados emocionais e tensões agressivas, evitando o desenvolvimento e/ou aumento da violência em escolas. De facto, as terapias artísticas criativas têm adquirido um reconhecimento cada vez maior devido à sua eficácia e singularidade no campo da saúde mental. Durante muitos anos, têm sido oferecidos serviços de arteterapia em escolas, quer em intervenções individuais como em grupo, mostrando o impacto positivo que a expressão criativa pode ter na promoção do bem-estar emocional e psicológico das crianças (Beauregard, 2014).

A expressão criativa é de grande importância na dança. O termo "expressão" representa uma linguagem carregada de sentidos e significados. Quando se trata de dança, a expressão criativa envolve a manifestação de ações e gestos que expressam emoções e detalhes das individualidades e intenções do bailarino (Trevisan et al., 2016).

Ao se trabalhar a expressão criativa na educação infantil, oferece-se às crianças uma oportunidade valiosa de crescimento pessoal, desenvolvimento artístico, melhoramento cognitivo e fortalecimento das competências sócio emocionais. Esta abordagem educacional holística contribui para formar indivíduos criativos, confiantes e capazes de se expressar e interagir de forma plena com o mundo ao seu redor.

Como tal, integrar a dança no ambiente escolar, como no EAE, abrem-se inúmeras possibilidades para contribuir de forma significativa na formação completa dos estudantes, pois “a Dança dimensiona-se na Educação em duas vertentes: na vertente em que prevalece a formação artística genérica que se concretiza no fazer dança, criar dança, aprender acerca de dança e ver dança, e noutra vertente, em que se atinge um nível mais avançado, relativamente ao nível desses mesmos objetivos, que poderá conduzir a uma carreira ou

profissão ligada à Dança, prevalecendo assim uma formação Artística Vocacional, cujo objetivo é formar profissionais da Dança” (Marques, 2016, p.38).

Como refere Arnold (1986), é na disciplina de dança, pela sua característica estética, que os alunos deverão desenvolver a sua criatividade:

*The belief that every child has creative potential, maybe a romantic one. Nonetheless it is reasonable to suggest that education should provide some opportunity for its promotion and development and that this should take place in the context of particular curriculum activities. It would seem that within the movement curriculum, the best hope of fostering creativity is in dance as an art form. This is so, firstly because dance is an aesthetic activity, and it is generally recognized that there is more freedom and scope for creativity, in an aesthetic activity, than a nonaesthetic or sporting one. Secondly, dance, especially when composition is involved, demands that one should be creative in an absolute or relative sense (p. 52-53).*

Como explica R. F. Dearden citado em Arnold (1986) a expressão pessoal deve ser o oposto de imposição. É um exercício de escolha onde o aluno revela os seus gostos pessoais e as suas preferências, traduzindo assim a sua individualidade na resposta. Segundo Valqueresma e Coimbra (2013), a expressão criativa é influenciada por processos dissociativos e associativos, combinando a experiência adquirida com a imaginação humana para alcançar manifestações criativas. Para uma compreensão completa da criatividade, é essencial considerar tanto fatores genéticos quanto contextuais, para além da interação entre eles. Cada indivíduo criativo é produto do seu tempo e cultura, e a cultura desempenha um papel significativo na orientação e na produção criativa. Além disso, é crucial que as condições psicológicas e materiais adequadas estejam reunidas para a manifestação de invenções e descobertas criativas (Valqueresma & Coimbra, 2013).

A dança criativa é muito mais, pois proporciona a oportunidade de partilhar novas descobertas, e pode ser, segundo Marques (2011) um instrumento de aprendizagem interdisciplinar de conteúdos das áreas curriculares e em simultâneo desenvolver a capacidade criativa e da imaginação.

Ainda segundo Marques (2011), a partir do movimento podem-se encontrar soluções criativas em que a criação e exploração se conciliam em prol do desenvolvimento da capacidade expressiva e comunicativa e por este motivo é sem dúvida urgente, que se reconheça que a dança pode/deve ser parte integrante real e enriquecedora da

interdisciplinaridade da escola, podendo funcionar de forma ampla em que sem dúvida contribuirá para o desenvolvimento do aluno.

De acordo com a teoria social cognitiva de Bandura et al. (1996), a autoeficácia é um componente fundamental na forma como os indivíduos percebem e lidam com a possibilidade de alcançar os resultados desejados através do seu próprio comportamento. Quando acreditam que são capazes de desempenhar uma tarefa com sucesso, estão mais propensos a repetir esse comportamento, o que influencia diretamente o seu desempenho e performance.

O conceito de autoeficácia está intrinsecamente ligado ao "auto-sistema" dos indivíduos, como descrito por Bandura (1986), que envolve a regulação de sentimentos, pensamentos e comportamentos. Esse sistema inclui capacidades como simbolizar, aprender através de modelos, desenvolver estratégias alternativas, regular comportamentos e autojulgamentos.

Na área da educação, a autoeficácia tem um papel central na forma como os indivíduos lidam com o processo de aprendizagem e o comportamento que mostram ao longo desse processo. A autoeficácia representa o sistema de crenças que os indivíduos possuem em relação às suas próprias competências de alcançar sucesso nas suas experiências de aprendizagem.

Ao aplicar o conceito de autoeficácia ao contexto da dança, especialmente na vertente criativa, podemos considerar uma escala de autoeficácia no "ensino da Criatividade". Essa escala, adaptada a partir do conceito de autoeficácia criativa de Tierney and Farmer (2002), envolve cinco fatores de análise e avaliação: geração de ideias, concentração, independência, tolerância da ambiguidade e estilo de trabalho.

É importante mencionar que a relevância desses fatores pode variar de acordo com o grupo-alvo em questão, como a idade, maturidade, nível de educação e contexto sociocultural dos alunos. Portanto, é essencial adaptar as estratégias de potencialização da autoeficácia criativa para dar resposta aos objetivos específicos da instituição de ensino, aos métodos de trabalho do professor e às características do grupo de alunos em questão.

Neste sentido, é crucial desenvolver competências que estimulem a autoestima, resiliência, capacidade de trabalho e, acima de tudo, a liberdade de pensamento, que é essencial para desbloquear o processo criativo e promover a criatividade pura e não condicionada.

#### 4. Os Estímulos na Dança

Smith-Autard (2010) explica que uma peça de arte tem de ser criada com a intenção de comunicar alguma coisa com um público, seja uma ideia ou emoção, sobre as pessoas ou eventos, ou mesmo só sobre movimento. Ao promovermos a exploração de movimento, pode surgir daí uma ideia, que se concretizará numa composição, e neste caso, o movimento em si torna-se o Estímulo da composição.

*It is possible to make a dance about movement itself. Some movement or movement phrases take on the role of a kinesthetic stimulus, and the dance is derived from this basis. The movement, in this case, has no communicative purpose other than the nature of itself. It does not intend to transmit any given idea, but it does have a style, mood, dynamic range, pattern or form, and these aspects of the movement, or movement phrase, can be used and developed to form the dance which is an exposition on movement itself. (Smith-Autard, 2010, pp. 30-31).*

A palavra "cinestésico" refere-se aos movimentos delicados e precisos do corpo, que são obtidos através das sensações táteis, gustativas, olfativas e auditivas. Estas sensibilidades mais sutis incluem a memória, a perceção de texturas pelo tato, as mímicas e outras expressões que vão além dos movimentos amplos do corpo, músculos e força (Bezerra et al., 2019).

O termo "cinestesia" é amplamente conhecido em contextos académicos e públicos, mas na dança, durante bastante tempo, foi negligenciado, apesar da sua relevância para a consciência do posicionamento e movimento do corpo. Embora tenha sido referido em livros sobre medicina, neurobiologia, filosofia, cinesiologia e pedagogia da dança, raramente este termo é abordado nas discussões e considerações acerca da dança (González, 2019).

O termo "cinestesia" apareceu em 1880, quando certos estudos mostraram que existem sensores nervosos nos músculos e articulações que proporcionam consciência da posição e movimento do corpo. Ao longo do tempo, o significado do termo passou por mudanças e revisões. No início do século XX, a cinestesia foi substituída em algumas investigações pelo conceito de propriocepção, que faz referência a uma consciência corporal mais focada em ajustar-se constantemente à relação do corpo com a gravidade. Em síntese, podemos considerar a cinestesia como um sistema perceptivo que sintetiza informações sobre o posicionamento das articulações, o esforço muscular e a orientação no espaço, incluindo a relação com a gravidade (González, 2019).

Recentemente, o termo cinestesia tem sido cultivado na pedagogia da dança e na teoria da dança, enfatizando a existência e a importância da consciência cinestésica. Na dança, a cinestesia desempenha um papel essencial, permitindo que os bailarinos desenvolvam uma compreensão profunda do movimento e do posicionamento do corpo, o que resulta numa maior expressividade e qualidade artística nas performances. Através da consciência cinestésica, os bailarinos podem melhorar a precisão, fluidez e criatividade nas suas expressões corporais, criando uma conexão íntima entre o corpo e o movimento (González, 2019). De acordo com Smith-Autard (2010), um Estímulo cinestésico é uma sensação ou percepção que envolve os movimentos, a postura e as sensações físicas do corpo. Trata-se de uma resposta sensorial interna que está relacionada aos movimentos e à posição do corpo, bem como à maneira como percebemos e interagimos com o espaço ao nosso redor. O Estímulo cinestésico está intimamente ligado à consciência corporal, pois permite-nos sentir e compreender as diferentes partes do corpo em movimento, bem como as mudanças de postura, tensão muscular e outras sensações físicas durante a execução de movimentos.

Por sua vez, a criatividade cinestésica diz respeito à capacidade do corpo de conceber e gerar futuros alternativos, especialmente em atividades que envolvem representação de papéis e interação corporal. Esta capacidade não apenas tem relevância na conceção de métodos para inspirar a criatividade, como também na criação de sistemas que promovam experiências envolventes através da interação corporal com a tecnologia (Hsueh et al., 2019).

Além do Estímulo cinestésico existem outros como os Estímulos auditivos, visuais, táteis e ideacionais que também desempenham um papel fundamental. Os Estímulos auditivos compreendem a música, que é frequentemente associada às danças (ainda que não seja obrigatória). Em muitos casos, o coreógrafo inicia o processo com o desejo de incorporar uma peça musical específica, sendo a música um catalisador para a conceção da dança. Esta seleção musical não apenas influencia o estilo da dança, como também determina o estado emocional transmitido, o estilo de execução, a duração da performance e a estrutura da dança (incluindo refrões, motivos, entre outros). Outros elementos auditivos importantes são os sons produzidos por instrumentos de percussão; as vozes humanas; as palavras, as canções; os poemas e, inclusive, os ruídos.

Estes Estímulos auditivos são usados para enriquecer a experiência da dança, contribuindo para a expressão artística e a ligação emocional entre os bailarinos e o público (Smith-Autard, 2010).

Os Estímulos visuais podem manifestar-se através de imagens, esculturas, objetos, padrões, e diversas formas visuais. A partir destas representações visuais, o coreógrafo extrai ideias subjacentes, tais como, as suas linhas, formas, ritmos, texturas, cores, objetivos ou

outras características imaginárias. Estes Estímulos proporcionam ao coreógrafo de dança uma ampla margem de criatividade, permitindo frequentemente que a dança se desenvolva de maneira autónoma, desvinculada do Estímulo visual. No entanto, é imperativo que a dança seja capaz de elucidar a origem do Estímulo visual, especialmente quando a intenção é proporcionar uma interpretação fiel desse Estímulo. Isto assegura que a dança mantenha uma ligação coesa e significativa com a fonte visual, garantindo uma narrativa fluida e envolvente durante a performance (Smith-Autard, 2010).

Os Estímulos táteis frequentemente evocam respostas cinestésicas que podem servir como inspiração para a criação de danças. Por exemplo, um toque suave numa peça de veludo pode sugerir suavidade como uma qualidade de movimento que o coreógrafo utiliza como base para a dança. Um Estímulo tátil também pode transformar-se num elemento de acompanhamento. Um material extremamente fino, por exemplo, pode ser manipulado pelos bailarinos e integrado como parte móvel da dança, complementando, conectando, dividindo, envolvendo e seguindo os movimentos dos bailarinos. Não obstante, é crucial que a manipulação do Estímulo não se torne o foco principal da dança, mantendo-se sempre subordinada ao movimento dos bailarinos (Smith-Autard, 2010).

Por fim, os Estímulos ideacionais são possivelmente os mais populares na dança. Neste contexto, o movimento é instigado e moldado com a intenção de transmitir uma ideia ou desenvolver uma história. Se a ideia a ser comunicada for, por exemplo, a guerra, as opções do coreógrafo são imediatamente restritas aos movimentos que evocam tal conceito. As ideias, assim, fornecem estruturas para a criação de danças. Além disso, histórias ou eventos precisam ser retratados sequencialmente através de uma forma narrativa (Smith-Autard, 2010).

## **5. A metodologia de Laban e a sua relevância para este estágio**

A metodologia de Laban de análise do movimento é uma abordagem desenvolvida pelo coreógrafo e teórico da dança Rudolf Laban, que procura compreender e descrever o movimento humano de forma detalhada e sistemática. Esta técnica é amplamente utilizada na área da dança e também em outras áreas como terapia, educação física, teatro e pesquisa do movimento.

Rudolf Laban, foi um arquiteto nascido no território austro-húngaro em 1879, que se tornou uma figura importante na dança moderna na Europa. Ele dedicou a sua vida ao estudo e sistematização da linguagem do movimento, focando-se na criação, notação, apreciação e educação do movimento. Durante a sua trajetória, desenvolveu o "Effort-Study", uma metodologia de análise do movimento que permitiu uma melhor compreensão da

movimentação humana. Laban utilizou figuras geométricas para apoiar a movimentação dos artistas, proporcionando maior precisão corpórea e uma ocupação mais eficaz e expressiva do espaço cénico. O seu trabalho influenciou diversos discípulos notáveis, como Pina Bausch e William Forsythe. Esta abordagem minuciosa dos elementos do movimento, em combinação com a sua visão geométrica do espaço, permitiu uma compreensão mais profunda e enriquecedora da dança e da expressão artística de um modo geral (Malanga & Botelho, 2013).

Laban criou uma metodologia objetiva para alcançar o movimento pessoal e expressivo, e esses princípios continuam a ser usados e aplicados em estudos sobre a dança na educação. No primeiro contacto da professora estagiária com Laban e o seu método, durante o contexto de formação, a visualização de documentários sobre a sua vida e o seu trabalho foi fundamental para conseguir compreender toda a contextualização por trás do seu método e o que o levou a desenvolvê-lo. Esta experiência permitiu apreciar a importância da sua contribuição para a arte da dança e aprofundar a compreensão sobre a riqueza do movimento humano.

A partir dos documentários, em formato videográfico, publicados por Halsman, L. (2011), compreendemos que o movimento aumenta a compreensão do comportamento, enriquece a responsabilidade individual e favorece a integração da personalidade. Durante as suas aulas, Laban observou que o movimento humano, é constituído por 4 elementos fundamentais:

- 1- Espaço: flexível ou direto (prevê que se atente ao caminho que se desenha no espaço);
- 2- Tempo: implica a decisão no tempo interno de cada um, com ritmo, o que resulta na construção de um desenho, no tempo;
- 3- Peso: delicado ou firme (prevê intenção no movimento);
- 4- Fluência: movimento contínuo ou parado.

A partir da sua experiência profissional, com outros coreógrafos e artistas, Laban explica que desenvolveu um método de movimentação, onde o importante é o desenvolvimento do movimento natural na sua espontaneidade e riqueza. Cada indivíduo tem o seu modo de se movimentar, o seu repertório de movimento, que é formado pela sua experiência em se descobrir, ao seu corpo e ao mundo. Tal como o próprio refere, o seu método foi desenvolvido, prevendo as necessidades do mundo moderno, onde o corpo está limitado pelo espaço e por regras e padrões de comportamento, maioritariamente transmitidas às crianças, na e pela escola. Contudo, todos nós temos necessidade de nos expressarmos. A expressão não é uma capacidade que pertence só aos artistas. A necessidade de expressão está em todos nós, seja na forma como nos vestimos, ou como organizamos o nosso quarto,

ou apenas a nossa secretária. É possível conhecer uma pessoa, pelo modo como esta se veste, ou se organiza, pois fá-lo, de acordo com as suas necessidades.

As crianças são, por natureza, muito expressivas, mas quando dizemos às crianças para pararem quietas, estamos a limitar a sua expressão. Para Laban, ao limitarmos os seus movimentos, também limitamos a sua inteligência e os seus sentimentos, e uma pessoa limitada de movimentos, é uma pessoa que tem medo de se mexer e de pensar. Citando Piaget, Laban explica que: só conseguimos mexer com as nossas ideias, da mesma maneira e na mesma medida, em que conseguimos mexer os objetos com as mãos. Quem nunca separou ou juntou alguma coisa, não sabe o que é separar nem juntar. Há uma ligação muito profunda entre a versatilidade do movimento e da inteligência (Halsman, L., 2011).

O professor de dança educativa, parte da observação do repertório natural da criança, do que ela traz e depois enriquece o seu vocabulário, tornando-o mais “colorido”, dando-lhe corpo e dinâmicas.

O método de Laban é um método do movimento consciente, em que cada criança tem uma forma muito individual de se expressar e que traduz a sua personalidade. A improvisação permite que o seu repertório de movimento seja ampliado, e acontece como uma intuição interna, que integra corpo e mente e trabalha com as sensações, raciocínios e imaginação.

Batalha (2004), relativamente a Laban e ao seu trabalho, diz que, “este trabalho de estruturação espacial numa sessão, e temporal noutra sessão e assim por diante, partindo sempre do simples para o mais complexo, pretende desenvolver com sucesso, não só uma sólida maturação de cada aprendizagem, mas possibilitando ao mais alto nível, o desenvolvimento da criatividade. A inovação e a originalidade resultante da manipulação dos referenciais, primeiro isoladamente, e de seguida em relação uns com os outros, contribuem para mostrar de um modo mais extraordinário, o grande potencial comunicativo que tem o Corpo na relação com o Espaço, o Tempo e a Dinâmica.”

Os princípios fundamentais da teoria e prática de Laban são essenciais para compreender a natureza universal e vital do movimento. Eles destacam a relação direta entre a qualidade de vida e a sofisticação do movimento, bem como a unidade tríplice do corpo humano, constituída por corpo, mente e espírito, todos intrinsecamente ligados ao movimento (Mota, 2012).

Laban reconheceu que o movimento serve duas finalidades distintas: (1) alcançar valores tangíveis em diferentes tipos de trabalho e (2) abordar valores intangíveis, como na prece e adoração. Estas necessidades, sejam elas básicas, maiores ou subtis, motivam o ser humano a mover-se, expressando a sua singularidade e procurando a integração social para formar uma comunidade (Mota, 2012).

O movimento, de acordo com Laban, pode ser consciente ou inconsciente, sendo uma ferramenta valiosa para compreender o que motiva as pessoas a agir. Através das questões "o que se move?", "onde se move?", "quando se move?" e "como se move?", é possível desvendar o porquê do movimento e as suas funções (Mota, 2012).

Não obstante, Laban também ressalva que a análise pura e simples do movimento não é suficiente para transmitir um quadro significativo e convincente ao espectador acerca dos objetivos tangíveis e intangíveis da ação do *performer*. É preciso criar um contexto que dê significado à ação, possibilitando que o público compreenda os motivos e a profundidade da interpretação. Um exemplo claro disso é a análise da ação de Eva colhendo a maçã, onde a simples observação do movimento não é capaz de expressar completamente a complexidade e os significados subjacentes à ação. É a combinação do movimento com o contexto, a intenção e a emoção que possibilita ao espectador compreender a profundidade da cena (Mota, 2012).

Assim, a compreensão dos fundamentos da metodologia de Laban não apenas revela a importância do movimento na vida humana, como também destaca a necessidade de uma abordagem holística, que conjuga movimento, contexto e intenção para transmitir de forma significativa a expressão artística e emocional da dança (Mota, 2012).

A teoria de Laban baseia-se em quatro categorias fundamentais: (1) corpo, (2) expressividade, (3) forma e (4) espaço. A expressividade é constituída por quatro fatores essenciais: fluxo (contido ou livre), espaço, peso e tempo. A forma, por sua vez, abrange três fases distintas: forma fluída, forma direcional e forma tridimensional (Machado, 2002).

Estes elementos e as suas possíveis combinações refletem diretamente nas ações do corpo. Quando executadas com consciência imaginativa, estas ações podem estimular e enriquecer a vida interior do indivíduo. Especialmente nas crianças nos seus primeiros anos de vida, a exploração e desenvolvimento da atenção, intenção e decisão são essenciais para preparar ações corporais externas, que encontram expressão concreta no movimento, caracterizando a categoria de expressividade (Fernandes, 2001, citado por Machado, 2002).

Laban dedicou-se ao estudo minucioso de cada elemento do movimento, das suas diversas combinações, sequências e significados, o que contribuiu para uma compreensão mais profunda do domínio do movimento.

Para compreender plenamente a teoria de Laban, é essencial que as pessoas estejam conscientes de cada categoria e saibam como relacioná-las entre si, tendo em consideração também os elementos culturais presentes, e refletindo internamente para criar movimentos de forma autónoma (Machado, 2002).

Durante a prática pedagógica deste estágio, pretendemos implementar na exploração do movimento, a metodologia de Laban que consideramos ser o mais adequado e enriquecedor neste contexto educacional.

A metodologia de Laban é de extrema relevância para a abordagem do trabalho desenvolvido, pois este tem como objetivo central promover a descoberta do movimento através da desmontagem dos movimentos de execução técnica. A manipulação dos Estímulos cinestésico e ideacional irá possibilitar uma maior criatividade e expressividade no público-alvo, composto por alunos do 1º e 2º ano do Curso Básico de Dança. O método de Laban possibilitará explorar, criar e inovar os movimentos dos alunos, incentivando-os a procurar movimentos próprios e expressivos, além daqueles executados tecnicamente em outras disciplinas. O registo audiovisual ao longo do processo permitirá uma análise minuciosa dos movimentos sob a perspetiva dos alunos e da estagiária, contribuindo para a compreensão do impacto da abordagem adotada.

Em suma, o método de Laban oferece uma abordagem rica e inovadora para o estágio, fornecendo ferramentas valiosas para a promoção da expressividade e criatividade dos alunos, ampliando as suas experiências na área da dança e enriquecendo o seu desenvolvimento artístico.

## Capítulo III– Metodologias de Investigação

### 1. Investigação-Ação

O campo da IA cresceu a partir de várias tradições educacionais e é marcada por um acalorado debate sobre a natureza do conhecimento educacional e o significado da pesquisa/investigação no contexto da educação. Geralmente, as diversas abordagens à IA tendem a ser classificadas sob duas perspetivas concorrentes: abordagens qualitativas e quantitativas. Esta ênfase nas dicotomias tradicionais não será valorizada nesta abordagem e irá além das escolhas teóricas “então / ou”. Como tal, optamos por colocar o foco nas formas práticas que a IA pode assumir, com o intuito de auxiliar a professora estagiária a abordar os problemas complexos inerentes à sua atividade, em particular, na capacidade de desenvolver um trabalho progressivo, por forma a culminar no desenvolvimento da criatividade dos seus alunos.

Para além de professores, um número crescente de profissionais, em contexto escolar, entre os quais administradores, especialistas, conselheiros, tutores, auxiliares e outros envolvidos na educação, adotaram a IA e veem-na como um modelo viável para modificar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Eles sentem que a IA aumenta a sua capacidade de crescer profissionalmente, tornarem-se auto avaliativos e assumirem a responsabilidade pela sua própria prática. Assim, a IA fornece aos professores uma estratégia poderosa para serem parceiros ativos na liderança da melhoria escolar (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Hopkins, 2008 citado por Efron & Ravid, 2013).

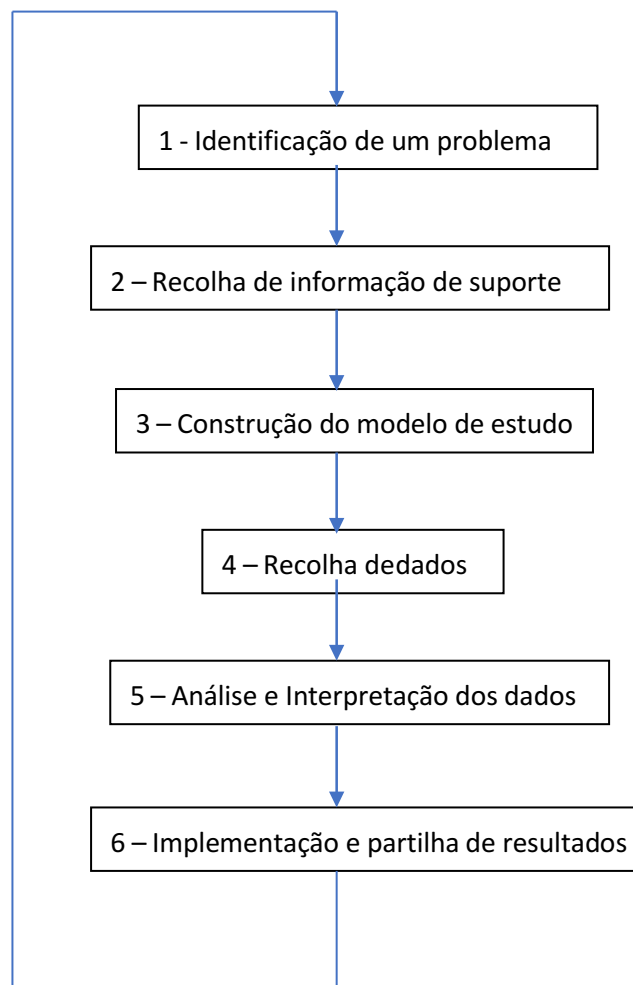
A compreensão das circunstâncias sociais e históricas dos alunos e o conhecimento dos seus sucessos e fracassos passados e presentes, medos e sonhos permitem que os professores tenham uma visão do mundo dos seus alunos. Este *insight* subjetivo fornece, aos profissionais, oportunidades de explorar os sistemas de forma cabal e cuidadosa com várias opções de ação e com uma sensibilidade apurada para o "aqui e agora." Assim, a IA oferece uma nova relação entre as áreas de prática, teoria e pesquisa que mescla e sobrepõe as fronteiras entre cada uma delas. Na IA, os professores assumem o papel de pesquisadores e estudam a sua própria prática nas suas salas de aula e escolas. As questões de pesquisa surgem de eventos, problemas ou interesses profissionais que os professores consideram importantes.

Sendo um processo gerado de professores para eles próprios, e estando intimamente ligados aos resultados obtidos, fica ultrapassada a tradição de serem aplicados, comunicados ou transmitidos resultados generalistas, sem a sua participação direta. Este método de investigação envolve os professores num processo de quatro etapas:

1. Identificação de uma área de foco.
2. Recolha de dados.
3. Análise e interpretação dos dados.
4. Desenvolvimento de um plano de ação.

Na verdade, o processo é um ciclo, cuja representação gráfica se assemelha a um algoritmo cíclico de melhoria permanente:

Figura nº1: Os seis passos cíclicos da IA (Efron & Ravid, 2013)



## 2. Instrumentos de recolha e análise de dados

A seleção de ferramentas e estratégias de recolha de dados deriva da natureza das nossas questões de pesquisa/investigação, ao invés de orientações teóricas (Check &

Schutt, 2011; Merriam, 2009 citados por Efron & Ravid, 2013). Conforme se exploram os vários tipos de ferramentas de recolha de dados temos de nos colocar diferentes questões, não nos limitando a uma orientação teórica em particular, mas em vez disso, escolhendo os métodos de recolha de dados que serão mais úteis para compreender o problema de pesquisa e responder às perguntas já levantadas ou a levantar no processo cíclico: o que é que eu quero conhecer; quais as fontes de dados que me permitirão recolher melhor as informações de que preciso e como posso obter as informações que procuro.

Tendo por base esta premissa, importa ter bem presente a seguinte questão: os dados qualitativos ou os dados quantitativos podem fornecer as informações significativas? Ou será que uma abordagem de métodos mistos de recolha de dados quantitativos e qualitativos oferece uma melhor compreensão do problema de pesquisa do que qualquer abordagem isoladamente?

Devido à complexidade inerente da vida em sala de aula, é difícil dividir as ferramentas e métodos de pesquisa em qualitativos e quantitativos ao realizar IA. A mesma ferramenta pode gerar dados qualitativos ou quantitativos dependendo da estratégia desenvolvida. Por exemplo, uma observação aberta pode levar a uma "descrição densa" subjetiva e holística, enquanto a observação de estrutura fechada, com base em categorias predeterminadas, como uma lista de verificação, resultará em dados quantitativos. Da mesma forma, os recursos podem incluir dados qualitativos, como aqueles encontrados em diários autorreflexivos, bem como informações quantitativas, como registos de frequência.

Colocamos deste modo o foco, não na abordagem ou na mistura de abordagens, mas sim em torno das principais ferramentas de recolha de dados selecionadas (Efron & Ravid, 2013, p. 85):

- a. Grelha de observação
- b. Meios Audiovisuais
- c. Diário de Bordo

#### **a. Grelhas de observação**

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), as grelhas de observação desempenham um papel essencial ao permitirem a definição de categorias específicas de comportamentos a serem observados, guiando e sistematizando o processo de observação. Apesar da observação ocorrer de forma dinâmica e evolutiva, quase informalmente, o uso de grelhas de observação faz-se necessário como um complemento às narrativas.

O objetivo principal das grelhas de observação é registar, em cada sessão, os comportamentos e atitudes dos alunos relativamente às tarefas e desafios propostos, bem como, registar o desenvolvimento das suas competências. Estas grelhas serão construídas a partir dos indicadores relevantes identificados e os instrumentos de observação serão elaborados em função das necessidades da recolha de dados e dos critérios de avaliação da disciplina.

Esta abordagem estruturada e metodológica permite que os observadores se concentrem em fatores específicos do comportamento dos alunos, permitindo uma análise mais objetiva e sistemática. Além disso, o uso das grelhas de observação possibilita uma avaliação mais precisa dos progressos individuais dos alunos ao longo do tempo, o que contribui para a otimização do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, as grelhas de observação desempenham um papel fundamental no contexto educacional, facilitando o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e fornecendo informações valiosas para melhorar as estratégias de ensino e promover uma aprendizagem mais efetiva e significativa. Ao adotar esta abordagem estruturada, os professores têm a oportunidade de compreender melhor o progresso de cada aluno, assim como a oportunidade de identificar as áreas que requerem mais atenção e apoio individualizado.

#### **b. Meios Audiovisuais: Gravação de vídeo**

As gravações de vídeo são uma ferramenta valiosa para investigadores e professores, sobretudo quando o objetivo é capturar eventos e interações em sala de aula, mantendo o professor totalmente concentrado no ensino. Porém, é importante reconhecer que o uso dessas técnicas pode apresentar desafios. Por exemplo, a presença da câmara pode originar reações engraçadas ou comentários bizarros por parte dos alunos, o que pode inicialmente influenciar a naturalidade do ambiente em sala de aula.

No entanto, segundo Efron & Ravid (2013) uma abordagem para superar estas dificuldades é apresentar a ideia da gravação de vídeo no início de um projeto de IA e criar a ilusão de que a câmara está em funcionamento, mesmo quando não está. Isto ajudou os alunos a familiarizarem-se com a presença da câmara e agirem de forma mais natural, permitindo assim a captura mais autêntica das interações e do comportamento em sala de aula (p.85).

Especificamente no contexto da dança e na Escola Cooperante onde o estágio está a ser realizado, as gravações de vídeo são ainda mais importantes, dado que já existem momentos de avaliação filmados, além de aulas abertas aos pais e outras apresentações ao longo do ano letivo. A filmagem torna-se uma excelente maneira de capturar esses momentos

e também fornece uma ferramenta adicional para professores e alunos refletirem sobre o conteúdo, capacidades e atitudes manifestadas pelos alunos.

Além de permitir uma revisão mais detalhada do que aconteceu em sala de aula, a filmagem também possibilita a avaliação das estratégias adotadas pelos professores, possibilitando a identificação de possíveis melhorias ou a confirmação da eficácia das abordagens utilizadas. O registo completo dos exercícios selecionados no início do estágio e o acompanhamento do progresso dos alunos ao longo do tempo permitem observar a evolução da turma e o impacto das estratégias implementadas.

Outra vantagem das gravações é a possibilidade de produzir um vídeo que pode ser enviado aos alunos e seus responsáveis como uma lembrança dos momentos vividos em sala de aula. Tal iniciativa pode ajudar a convencer os responsáveis a permitirem as filmagens, uma vez que perceberão o valor e o benefício destas gravações para o desenvolvimento do estagiário e para a melhoria da experiência educacional como um todo.

Como tal, as gravações de vídeo representam uma ferramenta poderosa para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo a reflexão e a melhoria contínua das práticas pedagógicas. Esta ferramenta possibilita um olhar mais atento sobre o desenvolvimento dos alunos, contribuindo para uma educação mais efetiva e enriquecedora quer para os alunos como para os professores.

Como em todas as atividades de pesquisa que envolvem os participantes, foram tidos em conta alguns cuidados prévios (Efron & Ravid, 2013) tais como:

- a) Foi enviada uma carta informativa aos encarregados de educação, explicando o contexto em que os alunos irão ser filmados e pedindo a sua autorização para o fazer.
- b) Foi solicitada a autorização, não só da Escola Cooperante e da professora cooperante, como dos encarregados de educação e dos alunos, antes do início das atividades e das filmagens, seguindo as diretrizes éticas e tendo em conta as diretrizes do estabelecimento de ensino e as políticas mais recentes ao abrigo da lei do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados.
- c) Foram testados todos os equipamentos de gravação para garantir que funcionavam corretamente.
- d) Foi ponderado cuidadosamente onde colocar o equipamento técnico, para que o foco da filmagem fosse gravado, quer fosse apenas um aluno ou se tratasse de um grupo de alunos.
- e) As filmagens foram sendo cuidadosamente guardadas, arquivadas e registadas de acordo com os nomes dos alunos, as datas e as reflexões para cada um.
- f) Todos os dados recolhidos foram mantidos em sigilo e tratados unicamente pela autora do trabalho.

### **c. Diário de bordo**

O diário de bordo é outro instrumento muito eficiente na recolha de dados de uma forma empírica, pois oferecem uma perspetiva única aos professores, pela observação detalhada e registada de forma imediata e crua, do que acontece nas suas salas de aula, e para manter uma narrativa das suas próprias perceções desses mesmos acontecimentos (Mills, 2014).

Ao manter um registo reflexivo das suas práticas pedagógicas, promovem uma forma contínua e sistemática de reflexão acerca da sua abordagem, construindo uma narrativa que dá voz à sua experiência única e poderosa como professores.

Independentemente da área de atuação do professor, o diário de bordo é altamente recomendado como uma forma de acompanhar não apenas as observações, mas também os sentimentos e emoções associados à IA (Mills, 2014). Esta abordagem reflexiva enriquece a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os professores otimizem as suas práticas e se tornem mais sensíveis às necessidades e interesses dos alunos.

Através dos diários, os professores podem recolher informações importantes, avaliar o impacto das suas estratégias de ensino e identificar áreas de melhoria. Estes registos pessoais ajudam a tornar o processo educacional mais significativo e eficaz.

Como conclusão, integrar o uso de diários de bordo no ambiente educacional pode melhorar significativamente a experiência de ensino e aprendizagem, tornando-a mais pessoal, pertinente e significativa para todos os envolvidos.

## Capítulo IV – Estágio

Neste capítulo apresenta-se a calendarização e a informação referente à interpretação dos resultados das diferentes fases do Plano de Ação: fases de observação, lecionação acompanhada, lecionação autónoma e outras atividades.

### 1. Calendarização

De acordo com o estipulado nos art.º 4 e 9 do regulamento de estágio da Escola Superior de Dança, os estágios pedagógicos deverão perfazer um total de 60 horas anuais, subdividindo-se em 3 fases, que decorrerão ao longo de um ano letivo. Tal como foi referido anteriormente no capítulo um deste trabalho, foi necessário adicionar uma turma do 1º ano do EAE, de modo a conseguirmos o número de horas mínimas obrigatórias. No entanto, com esta alteração, para além de cumprir com o regulamentado, conseguimos ultrapassar o número de aulas mínimas obrigatórias, permitindo mais horas de observação estruturada e de lecionação autónoma, o que veio a revelar-se necessário pois passamos a ter duas turmas e não apenas uma.

A Escola Cooperante funciona em instalações públicas, nomeadamente, na escola de EBNS. Esta situação foi bastante particular, exigindo uma capacidade de adaptação acrescida, amplamente explanada no capítulo um deste trabalho.

Ficamos a perceber também que a nossa calendarização iria sofrer alterações ao longo do ano letivo, de acordo com a calendarização da própria Escola Cooperante. Nem todas as atividades ou datas estavam ainda definidas, o que representou algumas limitações. A título de exemplo, o *World Ballet Day* iria ser transmitido em direto pelo *Royal Ballet* de Londres numa terça-feira, dia de estágio. Como tal, a professora cooperante decidiu mostrar a transmissão em direto, durante as suas aulas de EC.

Outro motivo que impossibilitou o cumprimento do calendário na íntegra, esteve relacionado com as datas das provas práticas das diferentes turmas da Escola Cooperante, uma vez que foram decididas *à posteriori*, e algumas foram marcadas no horário das aulas de EC, logo, em dias de estágio.

Posto isto, a calendarização do estágio, que se foi adaptando ao longo do ano letivo por diferentes motivos, subdividiu-se da seguinte forma:

**1ª fase:** Observação estruturada - 15 horas.

**2ª fase:** Lecionação acompanhada - 9 horas.

**3ª fase:** Lecionação autónoma - 54 horas.

## **2. Análise de cada fase do estágio**

Dando seguimento ao exposto, passaremos a analisar detalhadamente cada uma destas fases do estágio:

### **2.1. 1ª Fase - Observação estruturada**

Esta fase do estágio contou com 15 horas, sendo que 3 dessas horas foram dedicadas ao *World Ballet Day* e ao visionamento da transmissão em direto de uma aula do *Royal Ballet*. Na primeira fase do estágio pretendeu-se focar a atenção em conhecer o meio envolvente, os alunos das turmas de EC, mas essencialmente, na estrutura e nos conteúdos das aulas ministradas pela professora cooperante, como por exemplo, os exercícios trabalhados, a forma de transmissão e comunicação com a turma, o tempo dedicado a cada exercício, entre outros parâmetros; e, observar de uma forma focada e organizada, quais os MTMR que ocorriam com mais frequência.

Para alcançar o primeiro objetivo desta fase, para a caracterização das turmas foi indispensável a grelha de observação estruturada. Nesta grelha, foram analisadas 2 dimensões e 4 domínios. Na dimensão de Ensino-aprendizagem foi analisado o domínio de Atividades Letivas, avaliando 18 parâmetros por tema de aula. Na dimensão Relação Pedagógica com os alunos, foram avaliados 3 domínios: o domínio da Promoção e Gestão de Processos de Comunicação e Interação com 7 parâmetros de avaliação; o domínio de Atitude/Comportamento dos alunos com 9 parâmetros avaliativos e, por último, o domínio da Comunicação e Relação professora cooperante-alunos com 10 indicadores para serem analisados. Contudo, esta grelha, apresentada em apêndice, revelou-se bastante extensa, e nem sempre foi possível observar todos os itens na mesma aula. Por este motivo, o segundo objetivo desta fase que consistia em perceber quais os MTMR, só foi alcançado na 3ª e última fase deste estágio.

#### **2.1.1. Caracterização da turma do 1º ano de Expressão Criativa do CDVNF**

A fase de observação estruturada da turma de EC do 1º ano do Curso Básico de Dança da Escola Cooperante permitiu uma caracterização detalhada da turma. Esta era constituída por 15 elementos, 12 alunas do sexo feminino e 3 alunos do sexo masculino, de idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos.

Destes 15 alunos conseguimos apurar que:

1. Apenas 2 alunos, 1 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, frequentavam as aulas de Alto Rendimento da Escola Cooperante.
2. Os restantes 13 alunos estavam a frequentar pela primeira vez o EAE e tinham pouca experiência em aulas técnicas de dança, tendo a maioria frequentado, até ao momento, aulas de dança em atividades extracurriculares de uma forma exclusivamente lúdica.

Relativamente ao Domínio Ensino-Aprendizagem, mais especificamente como referência às Atividades Letivas, os planos de aula foram quase sempre cumpridos excepcionando-se as vezes em que outras atividades se sobrepuseram à atividade letiva, nomeadamente o *World Ballet Day* e as Provas Práticas de Final de 1º período.

Os Estímulos utilizados pela professora cooperante foram quase exclusivamente os ideacionais e os visuais e as atividades promoveram várias oportunidades para uma aprendizagem significativa. O tema da aula e a atividade foram sempre apresentados de uma forma clara e, quando necessário, houve sempre lugar a esclarecimentos adicionais. Houve o cuidado de comunicar com os alunos de uma forma adequada à sua faixa etária e de uma forma que lhes permitisse colaborar e contribuir com as suas ideias. A professora cooperante demonstrou sempre uma grande capacidade de gestão de tempo e de espaço. A música era selecionada pela referida professora, não lhe atribuindo qualquer ênfase, colocando-a apenas como música de fundo, enquanto os alunos trabalhavam em grupo, não lhes sendo solicitado, que explorassem o movimento de acordo com a música.

Para nós foi surpreendente, nesta fase, a pouca quantidade de exercícios trabalhados numa única aula e a grande quantidade de tempo que era atribuída à exploração do movimento. As aulas decorriam com grande tranquilidade e calma.

Uma aula típica tinha a seguinte composição:

- a. Chamada pela lista de presenças e passagem de informação pertinente à turma (a professora cooperante era também diretora de turma do 1º e 2º ano do EAE pelo que, por vezes era necessário abordar assuntos como justificações de falta, material necessário às aulas, datas de atividades, comportamentos mais adequados, entre outros);
- b. Aquecimento dado pela professora introduzindo já o tema da aula. O aquecimento era realizado, na maioria das vezes, com os alunos dispostos em círculo e trabalhava as partes do corpo e as qualidades de movimento a abordar no decurso da aula.
- c. Exploração individual de movimento, com todos os alunos a trabalharem em simultâneo e distribuídos pelo espaço.
- d. Exploração de movimento a pares.

- e. Composição de frases do movimento em pequenos grupos.
- f. Observação dos grupos, um a um, e posterior análise, com os alunos, do trabalho realizado.

Toda esta sequência repetiu-se nas primeiras semanas, e posteriormente os alunos escreveram uma história em conjunto, a qual seria explorada e coreografada nas aulas seguintes, com o objetivo de ser apresentada na prova prática de final de período.

Este trabalho de exploração e coreografia foi desenvolvido em 4 aulas com o objetivo de ser apresentado na referida prova, pelo que, a lecionação acompanhada esteve subordinada a este trabalho, não sendo possível desenvolver aquilo que estava estipulado especificamente para o estágio, tendo servido apenas para apoiar a professora cooperante a orientar os alunos dentro do conteúdo destas aulas.

No que diz respeito ao Domínio da Relação Pedagógica com os alunos, especificamente na Promoção e gestão de processos de comunicação e interação com os alunos, devemos começar por explicar que os alunos desta turma provinham de turmas de escolas regulares diferentes e inclusive de agrupamentos de escolas diferentes, tornando-os num grupo desfiliado. Isto poderia ser um entrave nas aulas de EC, uma vez que já é difícil explorar e improvisar num ambiente onde nos sentimos parte do grupo e estamos perfeitamente entrosados, mas num grupo onde não conhecemos ninguém, ou conhecemos apenas uma ou duas pessoas, pode-se tornar muito mais constrangedor e difícil. Pensamos que terá sido por esse motivo, que a professora cooperante optou por iniciar o ano letivo e as aulas, exemplificando e demonstrando aos alunos todos os exercícios que lhes pedia para realizarem, sem medos e sem inseguranças, de modo a fazê-los sentirem-se mais confortáveis em arriscar. Optou também, numa primeira fase, por juntar os amigos e conhecidos em pequenos grupos de trabalho. No dia 16 de novembro, a pedido da professora cooperante, a aula foi dada pela professora Sónia, psicóloga e professora de gestão de emoções, com o objetivo de trabalhar com a turma exercícios de *team building* para que todos se conhecessem e começassem a criar laços de confiança e segurança em grupo. Isto revelou por parte da professora cooperante, uma grande capacidade de observação do grupo, de análise das suas necessidades e de preocupação com os alunos. Assistimos a uma preocupação genuína pelas emoções dos alunos, em não constranger, em uni-los como grupo, antes de lhes pedir exercícios que os pudessem colocar em situações embaraçosas e prejudicar-lhes a autoestima, pois por vezes são situações das quais não há retorno e, efetivamente, ainda havia muito por explorar e improvisar. Consideramos todo este cuidado com as emoções dos alunos um excelente exemplo de boa prática pedagógica.

No tocante ao Domínio da Relação Pedagógica, mais especificamente às atitudes e comportamentos dos alunos, esta turma, embora heterogénea e de escolas diferentes, trabalhavam bem em pequenos grupos. No nosso entender, foi imprescindível nesta fase de início de ano letivo, a professora cooperante ter permitido que os alunos se juntassem por amizades nos trabalhos de grupo. Constatámos que resultou em comportamentos respeitadores, cooperativos e não conflituosos, sempre com o auxílio e orientação da professora cooperante, existindo naturalmente os mais entusiastas e líderes, os mais tímidos e menos participativos e os não tão entusiastas em dar as suas opiniões, mas ainda assim participativos. Para uma turma que experimentava pela primeira vez o EAE, revelou-se uma turma perspicaz e interessada, transparecendo o entusiasmo permanente e existindo neles uma excitação subliminar que os motivava e nos motivava enquanto observadores e professores. Por tudo isto, era uma turma de fácil gestão e que cooperava com as regras de sala de aula. Ocasionalmente, podiam demorar alguns segundos a retomar o foco na professora, mas assim que o faziam concentravam-se e atentavam ao que a professora transmitia.

No que se refere ao Domínio da Relação Pedagógica, mais especificamente à comunicação e relação professora-alunos, toda a sua forma de comunicar era muito expressiva, e quando tinha de chamar a atenção de algum aluno para algum comportamento menos positivo, muitas vezes usava o humor como forma de quebrar alguma tensão que se fazia sentir nessa situação e comunicava sempre pela positiva. Outra situação de grande valor pedagógico para estas aulas de EC, foram os comentários feitos pela professora às apresentações dos pequenos grupos no final de cada aula. Se havia alguma crítica a fazer era sempre construtiva e terminava sempre com o lado mais positivo do que a professora tinha observado, seguida de uma salva de palmas a todos os grupos. A observação e análise pelos alunos, era sempre encorajada e todo o movimento criado era aceite sem julgamentos, salientando que não havia certos nem errados e que tudo o que é criado é válido.

Conseguimos observar que o impacto desta postura, destas frases e destes comportamentos e atitudes por parte do professor nos alunos, foi muito positivo. Ninguém se mostrou melindrado, os alunos sentiam-se validados, confiantes e seguros em contribuir com as suas sugestões e ideias, ainda que as mesmas não fossem usadas. Foi uma postura que passamos a adotar nas nossas aulas e que teve sempre resultados muito positivos na nossa relação com os alunos, e dos alunos com a disciplina de EC.

Por outro lado, tentamos analisar a criatividade e capacidade de improvisação dos alunos à medida que estes trabalhavam, mas a partir do momento em que iniciaram o trabalho de grupo e a construção da coreografia para apresentação na prova, esse passou a ser o objetivo central das aulas, tornando estes fatores difíceis de observar e analisar. Para além

disto, a professora cooperante optou por construir a coreografia com o texto escrito pelos alunos, não lhes dando muito espaço para criarem movimento, aceitando apenas sugestões para a construção coreográfica.

Apesar disto, não podemos deixar de referir que, a construção coreográfica foi muito entusiasmante para estes alunos, que se mostraram muito animados com a coreografia que estavam a ajudar a construir, embora, na nossa opinião, de uma forma muito pouco característica desta disciplina, contudo entendemos que a professora estava limitada ao tempo para apresentar o trabalho final, naquela que iria ser a primeira prova prática desta disciplina no ano letivo, pelo que pensamos que a pressão terá tido algum impacto na forma como esta tarefa foi conduzida.

### **2.1.2. Caracterização da turma do 2º ano de Expressão Criativa do CDVNF**

A fase de observação estruturada da turma de EC do 2º ano do Curso Básico de Dança da Escola Cooperante permitiu uma caracterização detalhada da turma. A turma de EC do 2º ano era constituída por 8 alunas, do sexo feminino, de idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos.

Destas 8 alunas conseguimos apurar que:

1. Apenas 2 alunas, frequentavam as aulas de Alto Rendimento da Andança.
2. As restantes 6 alunas estavam a frequentar o 2º ano do EAE tendo tido muito pouca experiência em aulas técnicas de dança, previamente ao seu contacto com o EAE.

No que concerne à caracterização desta turma, a nível do Domínio Ensino-Aprendizagem, mais especificamente às Atividades Letivas, não foram sentidas grandes diferenças relativamente às aulas do 1º ano. O previsto para as aulas era cumprido, aplicando-se as mesmas exceções e, sendo a mesma professora, em termos da relação pedagógica com os alunos, a forma de comunicar, os comentários feitos, a preocupação, a orientação, entre outros aspetos, foi praticamente idêntica. As maiores diferenças residiam no facto destas alunas já terem sido alunas da professora cooperante no ano anterior, pelo que era evidente o à vontade das alunas com a professora e o seu estilo de ensino. Nesta turma a professora cooperante já não demonstrava todos os exercícios que solicitava aos alunos e todos os exercícios eram exercícios de exploração do movimento com Estímulos na sua maioria ideacionais ou visuais, sendo que, as alunas exploravam sozinhas, individualmente ou em grupos. A coreografia que foi trabalhada para a prova prática do 1º período foi criada integralmente pelas alunas, apenas com orientações por parte da professora.

Nesta turma, à exceção das duas alunas que frequentavam o Alto Rendimento, todas as outras revelaram-se muito inseguras na exploração de movimentos ou no resultado dos mesmos, não tendo por vezes noção das suas criações e, como tal, não conseguindo apreciá-las; muito provavelmente tratando-se de um comportamento de defesa, fruto da insegurança demonstrada.

As alunas de Alto Rendimento não eram tímidas nas suas explorações, mas recorriam muitas vezes aos mesmos movimentos. A nível expressivo, não demonstravam qualquer vestígio de emoção, contudo era a estas duas alunas que as colegas recorriam frequentemente, para as suas explorações, considerando-as um exemplo a seguir. Em contrapartida, estas mesmas duas alunas, mostravam-se líderes nas suas criações, não dando grande espaço às sugestões das colegas. Principalmente uma delas, que se mostrou ser bastante monopolizadora em todos os trabalhos de grupo, e embora os grupos não fossem sempre os mesmos, onde ela estivesse, ela liderava e coreografava para as restantes colegas de grupo. O à-vontade dela a coreografar era notório, mas a expressão facial e a emoção/intenção por trás do movimento não existiam. Foi amplamente discutido entre as professoras, cooperante e estagiária, o facto destas duas alunas influenciarem negativamente toda a turma, notando-se que as restantes alunas ficavam bastante apáticas, e realizavam os exercícios sem energia suficiente. Foram, igualmente, várias as conversas entre a professora cooperante e a turma, a tentar fazê-las perceber o impacto desta apatia expressiva no grupo e nas professoras. Era deveras desanimador.

À exceção destas duas alunas que estavam confortáveis em explorar e improvisar, toda a turma mostrava timidez e receio nas explorações, ou copiando a colega do lado, ou recorrendo aos mesmos movimentos. Não se sentiam à vontade para sair da zona de conforto e utilizavam na grande maioria das vezes o solo para explorar movimento.

### **2.1.3. Análise sintética da fase de observação estruturada**

Resumidamente, as ilações mais pertinentes que retiramos desta fase de observação estruturada de ambas as turmas, foram as seguintes:

- a. A dinâmica das aulas de EC foi bastante diferente do que estávamos habituadas, mas foi exatamente ao encontro do que esperávamos.
- b. A turma do 1º ano do EAE era uma turma entusiasmada e motivada para a disciplina de EC, participativa, bem-comportada, aberta aos novos desafios, mas ainda imaturos e um pouco inibidos. Os alunos não tiveram muitas oportunidades

para explorar e criar movimento no 1º trimestre do ano letivo, pelo que não nos foi possível retirar mais conclusões acerca do seu movimento.

- c. A turma do 2º ano demonstrou mais maturidade, mas pouca expressão, muita apatia, ficando sempre à espera que as colegas do Alto Rendimento se movimentassem, para as imitarem, considerando-as um exemplo a seguir. Isto tornou-as bastante inseguras em relação às suas explorações e criações pois não as consideravam tão “boas” quanto as delas. A tendência foi de se copiarem umas às outras, e de improvisarem com movimentos da Técnica de Dança Contemporânea e, na maioria das vezes, no nível baixo.

## **2.2. 2ª Fase - Lecionação acompanhada**

Esta fase do estágio contou com 9 horas, sendo que 3 horas foram dedicadas à realização das Provas Práticas de EC, TDC e Técnica de Dança Contemporânea da turma do 1º ano do EAE.

Nesta fase ficou decidido que a professora estagiária ficaria responsável pelo aquecimento e depois auxiliaria os alunos nos trabalhos de grupo e a professora cooperante na criação da coreografia para a prova prática. Uma vez que as provas do 1º período estavam muito próximas, foi necessário focar as aulas nesse trabalho em particular.

Independentemente disso, aproveitamos estas aulas para nos darmos a conhecer aos alunos, para nos envolvermos com eles, percorrendo os grupos e falando com eles. Foi uma excelente oportunidade para treinarmos a parte da comunicação e das orientações pedagógicas. Foram enfrentados vários desafios. Um deles foi o receio de interferir demasiado no processo criativo dos alunos; ou, através dos feedbacks, ou, através da imposição das nossas próprias expectativas, e do que, esteticamente, pensávamos ser o melhor resultado daquela criação. Tal como referido anteriormente, toda a experiência da professora estagiária estava formatada para o ensino das técnicas de dança onde nada está perfeito, onde existe sempre algo a melhorar, pelo que, em todas as aulas de técnica, são feitas análises dos exercícios e posteriores correções. O desafio foi exatamente este, o de não existirem correções a fazer, apenas sugestões e orientações, sempre com cuidado para não impormos as nossas preconcepções criativas aos alunos e tentando respeitar e valorizar as suas criações. Outro desafio, foram as dúvidas em como melhor comunicar com os alunos sem os inibir e sem os fazer sentirem-se controlados, pelo que, sempre que necessário, foi solicitado conselho à professora cooperante para tentar perceber se o que foi dito, foi feito corretamente.

Outro aspeto importante que constatamos, foi a inibição dos alunos na transição da fase de observação para esta fase. Apesar dos alunos estarem habituados à presença da professora estagiária, foi notoriamente complicada a adaptação deles ao facto da professora estagiária deixar de ser apenas uma mera observadora e passar a interferir nas aulas e nas tarefas como professora, auxiliando a professora cooperante.

No entanto, consideramos que foi uma fase pertinente uma vez que se tratou de uma espécie de passagem de testemunho, cuidada e progressiva, pois quando se passou à fase seguinte, de total autonomia da professora estagiária perante a turma, tanto ela como os alunos, estavam claramente confortáveis com a transição, aceitando-a como professora, respeitando-a, ouvindo-a com atenção e participando ativamente nas tarefas.

É de salientar que, ainda nesta fase, a professora estagiária foi convidada a participar nas provas práticas em contexto de EAE, como parte integrante do júri, considerando-se esta, mais uma etapa de aprendizagem acerca da realidade de um Conservatório de Dança.

### **2.2.1. Análise sintética da fase de lecionação acompanhada**

Podemos concretizar sucintamente que, esta fase de lecionação acompanhada teve um papel fundamental na adaptação dos alunos à intervenção ativa da professora estagiária e vice-versa. Podemos inclusivamente caracterizá-la como uma fase de transição onde existiram desafios concretos, mas que foram sendo ultrapassados com o apoio e orientação da professora cooperante.

Esta transição mostrou ser bastante eficiente e pertinente para que os alunos na fase seguinte, de lecionação autónoma, se mostrassem mais confortáveis com a presença da professora estagiária, acatando as tarefas propostas, respeitando a dinâmica professora-aluno e o processo ensino-aprendizagem.

### **2.3. 3ª Fase - Lecionação autónoma**

Para este momento do estágio, foi fundamental recorrer-se ao diário de bordo, na medida em que permitiu manter o registo dos exercícios implementados, a resposta dos alunos a esses mesmos exercícios e a reflexão no final das aulas, que auxiliou na organização dos pensamentos e na preparação das aulas seguintes. As constantes análises e reflexões, posteriormente anotadas no diário de bordo, permitiram compreender o que correu bem e o que seria necessário melhorar e também escolher e preparar as estratégias e exercícios que melhor serviriam o objetivo final.

A lecionação autónoma foi realizada em ambas as turmas sendo que o conteúdo das aulas foi o mesmo para o 1º e para o 2º ano, com ligeiras adaptações. Uma delas foi o facto de o 1º ano ainda revelar alguma inexperiência e dificuldade em explorar movimento individualmente, pelo que explorou sempre a pares e depois em pequenos grupos. Foram lecionadas autonomamente cerca de 32 aulas e esta fase teve início na primeira aula do 2º período, a 11 de janeiro de 2022, e terminou a 14 de junho de 2022, no final do 3º período, perfazendo um total de 48 horas, permitindo tempo suficiente para implementar diferentes estratégias para alcançar os objetivos propostos, com os desafios inerentes.

Primeiramente, para conseguirmos cumprir com o plano de ação e com o segundo objetivo proposto na 1ª fase de observação estruturada, foi necessário identificar quais os MTMR, e fazer essa identificação de forma focada e organizada.

Uma das formas encontradas para identificar os movimentos, foi: solicitar aos alunos que improvisassem com músicas de ritmos diferentes, uma mais lenta e outra mais acelerada. Este estímulo auditivo serviu apenas para obrigar a movimentos diferentes, e perceber se mesmo com andamentos/ritmos diferentes, os movimentos seriam os mesmos.

Foram realizadas duas improvisações de sensivelmente um minuto e meio, onde em cada uma se aproveitaram sensivelmente um minuto, pelo facto de, a partir daí, as improvisações começarem a ser apenas repetições constantes. Essas improvisações foram realizadas em pequenos grupos e foram registadas em vídeo para serem analisadas posteriormente. Permitimos aos alunos ouvir primeiro as músicas, cerca de 2 ou 3 minutos de música para perceberem qual o estilo e se lhes suscitava alguma ideia de movimento em particular. As músicas utilizadas foram: *La La Love* de Peter Jones, Kristy Clark & Adele Roberts e *Experience* de Ludovico Einaudi, para percebermos apenas se o ritmo ou andamento da música alterava de alguma forma as escolhas dos alunos e percebemos que não. Independentemente do estilo e andamento musical, as alunas selecionavam os mesmos movimentos. Dessa análise recolhemos os dados que se apresentam na tabela seguinte, a nível dos MTMR nas suas improvisações.

**Tabela nº 3**

*MTMR observados durante a improvisação*

<b>MTMR</b>	<b>1º ANO</b>	<b>2º ANO</b>
<b>Rodas</b>	22	5
<b>Slides</b>	28	10
<b>Posições de flexibilidade: por ex. bandeira e espargata</b>	6	4
<b>Rolamento atrás</b>	10	4
<b>Pontes</b>	4	0
<b>Pino só com uma perna</b>	0	7

Foram então selecionados os seguintes MTMR:

- Slides de contemporâneo
- Rodas
- Rolamentos à retaguarda
- Posições de flexibilidade: a bandeira e espargatas

O registo audiovisual (filmagem), depois de observado e analisado, ajudou a concluir que:

- a) Efetivamente as improvisações não variavam consoante a música e o seu ritmo/andamento;
- b) Ambas as turmas improvisavam maioritariamente no solo;
- c) Raramente corriam, raramente andavam, raramente saltavam;
- d) Davam prioridade a Rodas nos momentos em que claramente não sabiam o que fazer;
- e) Foi claro o recurso a Rolamentos à Retaguarda e diferentes Slides de contemporâneo em diversos momentos, durante a mesma improvisação e por parte de diferentes alunos;
- f) Executavam Passagens de uma Perna pelo ar enquanto as duas mãos estavam no solo, em diferentes ocasiões;
- g) Recorriam a figuras de flexibilidade como Espargatas e Bandeiras com bastante frequência;

- h) A maioria dos alunos do 1º ano demonstrava ainda pouco conhecimento ao nível do movimento técnico, mas eram mais expressivos e menos inseguros arriscando mais nas suas improvisações. Demonstravam com pouca clareza, pouca criatividade e bastante imaturidade de movimento.
- i) A maioria dos alunos do 2º ano já demonstrava um bom conhecimento técnico e os seus movimentos eram mais claros, mas recorria muito aos elementos das aulas de Técnica de Dança nas suas improvisações que, realizavam com facilidade, mas sempre com recurso a movimentos técnicos e por imitação das colegas, demonstrando pouca criatividade e insegurança.

No final das aulas, os alunos observaram-se uns aos outros e ao analisarmos em conjunto as improvisações, concordamos que estas conclusões estavam de acordo com o observado.

De acordo com o plano de ação, seguiu-se um conjunto de 3 aulas para manipular o Gesto, como forma introdutória e preparatória da primeira fase de exploração de movimentos. Sendo o Gesto uma forma comunicativa simples e direta, pensamos ser mais fácil de manipular e transformar a nível de movimento, num primeiro momento de exploração.

Com base no Estímulo visual, mostramos às alunas imagens de 3 gestos do quotidiano: Polegares para cima (OK); Coração com os dedos das mãos; Figas (dedos entrelaçados).

Após realizarmos um *brainstorming* com os alunos, organizamos as ideias divergentes e realizamos diferentes exercícios que nos permitissem explorar as diferentes componentes estruturais do movimento, com foco na exploração das Partes do Corpo e posteriormente, do Corpo Todo, Espaço e Dinâmicas, tentando possibilitar aos alunos um vasto leque de movimento.

Estas aulas permitiram perceber que este tema era bastante redutor, e que os alunos não continham em si um repertório motor que lhes permitisse grandes deslocações, resultando num produto pouco criativo. Os movimentos e as pequenas sequências coreográficas criadas pelos alunos do 1º ano, foram muito simples e generalistas e de certa forma expectáveis. Os movimentos e pequenas sequências coreográficas criadas pelas alunas do 2º ano, não incluíam grandes deslocações sendo que as alunas tentavam sempre recorrer aos movimentos que lhes eram confortáveis, que conheciam.

Estas aulas também foram filmadas e após análise e reflexão, concluímos que:

- O 1º ano precisava de orientações mais direcionadas e precisas e/ou que os temas das explorações levassem à criação de movimentos mais específicos, menos gerais e ao acaso.

- O 2º ano precisava de temas que permitissem explorações de movimento mais limitadas, mas no sentido de evitar a criação de pequenas coreografias ou encadeamentos, que não iam ao encontro do que foi pedido. Inclusivamente, no final das tarefas, as alunas tinham dificuldade em recordar os movimentos que resultaram dessa exploração e, portanto, não eram capazes de identificar em que momento conseguiram atingir com mais sucesso, os objetivos dos exercícios.
- As aulas perderam dinâmica, as alunas mostravam-se cada vez mais desmotivadas e apáticas, o que foi motivo de preocupação e reflexão.
- Conseguimos perceber também que, podemos manipular o movimento, seja ele Gesto ou MTMR, mas mesmo que sejamos bem-sucedidos, não será dessa forma que conseguimos evitar que eles continuem a realizar os MTMR, em futuras explorações pois não os apagamos da memória dos alunos nem da sua memória corporal.

Impôs-se então a questão: qual será a forma de promover o movimento próprio, evitando que os alunos continuem a realizar os MTMR? Se ao manipularmos os movimentos (Estímulo cinestésico), a alteração que conseguimos alcançar é no movimento em si e não na memória desse movimento, como é que poderíamos conseguir, que os alunos, fizessem escolhas diferentes durante as suas explorações, como é que poderíamos fazer para que parassem de recorrer àqueles MTMR e optassem por movimentos novos?

Surgiu então aqui um novo desafio que nos obrigou a voltar atrás e a rever os nossos objetivos, pois para desenvolver a criatividade dos alunos ao ponto de não recorrerem de todo aos MTMR, manipular apenas o MTMR não ia ser suficiente.

Observamos novamente todas as filmagens realizadas até aqui, e uma vez que, tanto nas improvisações, como nas aulas sobre o Gesto, uma das grandes dificuldades dos alunos consistia em se deslocarem, decidimos promover uma aula com exercícios de Locomoção, que, para além da Locomoção, permitisse ainda: a) manipular diferentes dinâmicas de movimento; b) diferentes formas de locomoção e diferentes direções; c) aprimorar a exploração do conceito espacial; d) desenvolver a consciência corporal e a tomada de decisões.

Esta aula continha exercícios que permitiam muita exploração de movimento e rapidamente se percebeu que teria de haver continuação deste plano de aula para as aulas seguintes, pois o tempo atribuído a cada exercício/tarefa não se revelou suficiente. Aqui surgiu o nosso primeiro grande desafio, que consistiu em escolher o que seria prioritário: aumentar a quantidade de tempo que se deveria dedicar a cada exercício/tarefa ou, fazer por cumprir o Planeamento da Aula. Muito tempo de exploração em cada tarefa, podia desmotivar ou desconcentrar os alunos, mas por outro lado, cumprir escrupulosamente com o tempo previsto

no Plano de aula, podia não ser suficiente para explorar a total expressividade dos movimentos. Optou-se por se atribuir o tempo necessário à total concretização da tarefa, uma vez que os objetivos das mesmas estavam a ser cumpridos, o entusiasmo e motivação dos alunos eram evidentes e também para permitir aos alunos, uma maior consistência no sentido expressivo/interpretativo, relativamente ao que criavam.

Embora nestas aulas com exercícios que promoviam a Locomoção, os alunos criassem mais movimento original, ainda assim continuavam a recorrer aos MTMR, não com tanta frequência, mas quando por qualquer motivo isso lhes era sugerido. Por exemplo, se fosse pedido para se locomoverem sucessivamente primeiro com as mãos e depois com os pés, a dado momento aparecia uma Roda, um Slide ou até mesmo uma Espargata Frontal. Com isto, percebemos que, se na tarefa estivesse presente a sugestão ideacional de um dos MTMR, recorriam imediatamente a ele.

Esta descoberta foi fundamental para perceber que: as execuções dos MTMR eram provocadas não só pelo seu próprio Estímulo cinestésico e pelo automatismo, mas também pelo seu próprio Estímulo ideacional, ou seja, o Estímulo cinestésico dos MTMR estava demasiado forte e demasiado presente, mas também o Estímulo ideacional desses movimentos estava demasiado imiscuído e intrincado na memória dos alunos. Para tentarmos recriar um, muito provavelmente não o iríamos conseguir fazer sem o outro. Para promover o movimento próprio, teríamos de focar a atenção dos alunos não só em Estímulos cinestésicos diferentes, mas também nos Ideacionais numa Sinergia de Estímulos.

Tentamos encontrar outras soluções/tarefas para mitigar este problema, de modo que, as tarefas propostas não encerrassem nelas, sequer, a ideia desses movimentos. Em contraposição, procurou-se o afastamento total a esses movimentos, numa tentativa de perceber se, se os alunos esquecessem por completo a sua existência, se não lhes fizesse sentido integrá-los naquela exploração de movimento, se o fariam ainda assim.

O conjunto de aulas seguinte procurou promover esse afastamento através de Estímulos cinestésicos e Ideacionais nomeadamente com o exercício das Marionetas em que nos deixamos controlar pelo nosso par, e o exercício dos Legos onde exploramos o encaixe. Nestas aulas foi possível verificar uma alteração radical do foco dos alunos, e principalmente das alunas do 2º ano, pois conseguiram abstrair-se totalmente dos MTMR, nos momentos de exploração dos movimentos.

No momento de observação, análise e reflexão com os alunos, em que observamos as frases de movimento criadas, concordamos e concluímos que foi possível criar frases de movimento sem recorrer aos MTMR, o que deixou os alunos bastante mais confiantes relativamente às suas próprias capacidades criativas, expressivas e interpretativas – autoeficácia, confirmando-se a teoria social cognitiva de Bandura et al. (1996), conforme

explanada no ponto 3 do capítulo II deste trabalho.

Deu-se continuidade à exploração de movimentos e a temas cinestésicos e ideacionais cujas sugestões não fossem ao encontro dos MTMR, como por exemplo, os Pássaros e os Peixes. Neste Tema foi também introduzido o Estímulo visual por meio de imagens de diferentes pássaros e diferentes peixes, (por ex. a saltar fora da água), para que o resultado das explorações fosse ainda mais rico. Efetivamente estes resultados já não incluíam a realização dos MTMR.

Como resultado do observado após este período, consideramos ser esta Sinergia de Estímulos, o fator primariamente responsável por promover a criação de movimento próprio nos alunos, sem recurso aos MTMR, a que eles tanto recorriam.

### **2.3.1 Análise sintética da fase de lecionação autónoma**

Resumindo, nesta etapa, ficou claro o papel crucial do Diário de Bordo como uma ferramenta indispensável para registar e chegar à conclusão de que a sinergia de estímulos desempenhou um papel decisivo e foi a principal responsável por estimular a criação de movimento próprio nos alunos, sem a necessidade de recorrer aos MTMR.

No entanto, alcançar esta conclusão não foi um processo linear. Portanto, tornou-se essencial concretizar reflexões no final das aulas, um instrumento que nos permitiu considerar diversas estratégias pedagógicas de ensino para atingir o objetivo estabelecido. Conforme se iam implementando os planos de aula, também fomos percebendo que os exercícios propostos não estavam a alcançar o propósito do trabalho. Consequentemente, adaptamos a nossa abordagem e os exercícios planeados de acordo com os resultados que obtivemos em cada um deles.

A introdução de estímulos diversos e a exploração de temas variados tiveram um impacto significativo na transformação dos momentos de exploração dos alunos, especialmente nas aulas do 2º ano, onde se observou que passaram a não sentir necessidade de recorrer aos MTMR. O que contribuiu igualmente para este resultado foi o facto de terem sido preparadas tarefas e exercícios que promoveram intencionalmente o afastamento aos movimentos MTMR, assim como, iam permitindo aos alunos pensarem no processo como um todo, ao invés de movimentos isolados.

Tudo isto, a par das aulas que devem ser planeadas de forma a permitir que os diferentes Estímulos estejam bem presentes, por forma, a promover nos alunos o impulso de criarem movimentos próprios, devemos também passar a mensagem aos alunos, que devem investir no processo, e não apenas pensar no produto, ou nos movimentos que conhecem.

### 3. Outras Atividades

Para além das provas práticas do 1º e 2º ano do EAE, do 1º e do 2º período, em que a professora estagiária participou como júri, a mesma disponibilizou-se para auxiliar a professora Ana Sofia Faria com os ensaios e o *backstage* do espetáculo final de ano letivo do Conservatório de Dança de Vila Nova de Famalicão nos dias 11, 12, 13 e 14 de julho de 2023, cumprindo o mínimo de 4 horas, definido pelo regulamento de estágio do MED.

Foi a primeira vez que assistimos a provas práticas em contexto de EAE, e foi com bastante entusiasmo que nos envolvemos como parte integrante do júri, a pedido das professoras titulares da turma. Foi mais uma etapa de aprendizagem acerca da realidade de um Conservatório de Dança e mais uma atividade onde participamos com interesse e motivação em aprender acerca de todas as partes integrantes deste contexto educativo.

## Conclusões

A Educação Artística é uma área que possui uma complexidade que lhe é inerente pelas variáveis que lhe estão associadas, pelo que, historicamente e transversalmente, tem sido amplamente referenciada na literatura em diferentes perspetivas e modelos teóricos que dizem respeito à dança na educação. A Expressão Criativa, tal como é mencionada nos Cursos Básicos de Dança do EAE e respetivos planos de estudo, é uma área disciplinar que deriva de várias abordagens que se relacionam principalmente com a metodologia e princípios de Rudolf Laban, com várias denominações, tais como Dança Criativa, Dança Educacional ou Dança Educativa.

É igualmente reconhecido que a criatividade é uma capacidade essencial para o ser humano, pois permite ampliar o conhecimento e as experiências pessoais, bem como produzir algo novo e original, beneficiando assim a sociedade como um todo. Nesse contexto, no âmbito do Curso de MED, decidimos contribuir para o enriquecimento teórico-prático deste conceito na área da dança, especificamente promovendo e desenvolvendo a criatividade e a expressividade dos alunos que frequentam o Curso Básico de Dança do Conservatório de Dança de Vila Nova de Famalicão. Este interesse foi direcionado principalmente para as aulas da disciplina de Expressão Criativa, onde utilizamos a metodologia de Laban como ferramenta fundamental para estimular a criatividade e a expressividade dos alunos, proporcionando-lhes uma base mais sólida para explorar novos movimentos.

A escolha da temática teve como ponto de partida a motivação da estagiária em adquirir experiência nesta área da dança em particular, explorando um campo de conhecimento novo e recente na sua carreira profissional. Além disso, essa decisão foi influenciada pela professora titular da disciplina, que expressou a dificuldade dos alunos em se desvincularem dos movimentos técnicos e do repertório motor já desenvolvido, para criarem movimento novo e original.

Como tal, e de forma mais específica, este estágio pretendeu promover a descoberta de movimento próprio, em detrimento dos Movimentos Técnicos Mais Repetidos, através da manipulação dos Estímulos cinestésico e ideacional, com vista a atingir-se o desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas do público-alvo. Nesta IA foram consideradas 3 fases distintas de desenvolvimento do Plano de Ação elaborado para levar a cabo este estudo: 1 - fase de observação estruturada, recorrendo ao preenchimento de grelhas de observação como instrumento de recolha de dados; 2 - fase de estudo com a partilha das aulas lecionadas entre a professora cooperante e a professora estagiária, apoiando no ensino da disciplina em estudo; 3 - fase de ensino autónomo, onde foi atribuída à professora estagiária

responsabilidade de implementar as aulas e aplicar as diferentes ferramentas de exploração de movimento, com base no método de Laban.

Para alcançar este objetivo foi necessário proceder à recolha de dados a partir do recurso a diferentes instrumentos, nomeadamente: a aplicação de grelhas de observação com o intuito de realizar uma caracterização dos alunos; o registo audiovisual que permitiu uma análise minuciosa dos dados em estudo e dos movimentos sistematizados pela amostra; o uso do diário de bordo e respetiva análise como ferramenta de apoio às posteriores reflexões que foram acontecendo entre todos os intervenientes.

Neste sentido, foi fundamental para o sucesso deste estágio, o acolhimento e a disponibilidade da Escola Cooperante em facultar todos os seus recursos técnicos, humanos e documentais necessários à concretização do mesmo, e em permitir à estagiária a autonomia necessária para a prática pedagógica, e implementação das estratégias por si delineadas, visando alcançar o objetivo proposto para o seu estágio profissional. Foi também de grande importância todo o ambiente de entreajuda, camaradagem e verdadeiro espírito de equipa existente entre todos os professores da Escola Cooperante, o que tornou esta experiência muito mais motivadora e muito menos stressante.

Todas as sugestões da professora cooperante foram fundamentais para que a transição das diferentes fases do estágio, decorresse sem grandes sobressaltos e o seu exemplo de prática pedagógica, para além de inspirador, desenvolveu na estagiária, confiança para lecionar autonomamente

As turmas do 1º e do 2º ano da Escola Cooperante evidenciaram não só o profissionalismo da equipa de professores pela sua disciplina, educação e respeito nas aulas e para com os professores e funcionários da Escola, como também o ambiente de cooperação, solidariedade e empatia entre todos os alunos do Conservatório. O sucesso deste estágio deveu-se também à pré-disposição dos alunos para a prática da dança, sendo visível a sua felicidade em poder experienciar o EAE, comprovada pela sua forte assiduidade e empenho.

Com este trabalho foram obtidos os seguintes resultados principais: 1) as repetições dos Movimentos Técnicos eram provocadas não só pelo Estímulo cinestésico atinente aos MTMR e pelo automatismo, mas também pelo Estímulo ideacional dos mesmos impresso na memória dos alunos. O Estímulo cinestésico dos MTMR estava demasiado forte e demasiado presente, mas também o Estímulo ideacional desses movimentos estava demasiado imiscuído e intrincado na memória dos alunos; 2) a utilização exclusiva da manipulação do Estímulo cinestésico não é suficiente para desenvolver nos alunos, com um repertório motor técnico prévio, por muito limitado e simples que este seja, as características de criatividade e expressividade, que se traduzissem efetivamente numa alteração dos *skills* técnicos pré-

existentes, em movimentos originais e criativos; 3) foi necessário recorrer a outros Estímulos, nomeadamente, os visuais e os ideacionais para se conseguir que os alunos, de certa forma, se libertassem desse repertório e deixassem de recorrer sistematicamente aos mesmos movimentos, já consolidados, inconscientes, pouco originais e impressos na sua memória corporal.

A utilização do método de Laban enriqueceu o desenvolvimento deste estágio em particular, pois permitiu identificar que o Estímulo cinestésico usado para transformar o repertório motor dos alunos não foi suficiente, mas que usado de forma composta com outros Estímulos, permitiu cumprir com o objetivo geral deste trabalho.

A forma metodológica e pedagógica como foi conduzido o Plano de Ação, mostrou-se ser bastante eficaz porque permitiu que os alunos ficassem mais disponíveis para a aprendizagem e desenvolvimento da sua criatividade, expressando-se mais facilmente, quer individualmente, quer em grupo. Ainda que a calendarização tenha sofrido ajustes, os tempos letivos de aplicação do plano foram suficientes para se ver a evolução dos alunos e o desenvolvimento da sua capacidade de expressão criativa. Existiram outras atividades que não permitiram o cumprimento integral do Plano de Ação, mas no cômputo geral, foi possível recolher, analisar e retirar conclusões deste trabalho de IA, tendo-se cumprido com os objetivos específicos propostos.

Assim, a partir deste estudo, é possível identificar algumas contribuições significativas para a disciplina de Expressão Criativa, destacando a importância da Sinergia dos Estímulos como um elemento fundamental na exploração e promoção da descoberta do movimento individual.

A principal limitação desta pesquisa resultou da restrição de tempo disponível para cumprir o número de aulas planeadas durante o período de estágio caso se pretendesse realizar num mesmo ano de ensino. Além disso, houve interrupções não programadas que ocorreram durante este período, que estavam fora da calendarização prevista para a execução deste estágio e do seu Plano de Ação. No entanto, e dada a realidade optou-se por realizar o estágio em duas turmas/dois anos de ensino permitindo o que está previsto legalmente para a concretização do estágio profissionalizante.

O trabalho realizado abordou o conceito de autoeficácia no âmbito da disciplina de Expressão Criativa. Considera-se que o desenvolvimento da auto percepção dos alunos em relação às suas capacidades técnicas, físicas, criativas e expressivas foi importante, uma vez que esses fatores contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e formação em dança. No entanto, parece-nos que esta temática pode ser estudada de forma mais ampla e aprofundada no contexto do Ensino Artístico Especializado em Dança, nomeadamente em investigações futuras.

## Referências bibliográficas

- Anggraeni, S. W., Anwar, A. S., & Rahayu, S. (2020). The Relationship between Creativity and Dancing Ability. *International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education*, 2(1), 29–38. <https://doi.org/10.31098/ijtaese.v2i1.163>
- Arce, C., & Dácio, G. (2007). A dança criativa e o potencial criativo: Dançando, criando e desenvolvendo. *Revista eletrónica Aboré – Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo*, 1–16. [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2011/educ\\_acaofisica/artigo/danca\\_criativa.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/educ_acaofisica/artigo/danca_criativa.pdf)
- Arnold, P. (1986). *Creativity, self-expression and dance*. Journal of Aesthetic Education.
- Barbosa, T. (2022). *O desenvolvimento da criatividade e da expressividade com recurso a jogos teatrais com alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino artístico especializado do Centro de Dança do Porto*. Repositório Científico. <http://hdl.handle.net/10400.21/15213>
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. FMH Edições.
- Beauregard, C. (2014). Effects of classroom-based creative expression programmes on children's well-being. *The Arts in Psychotherapy*, 41(3), 269–277. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.04.003>
- Berge, Y. (1975). *Viver o Seu Corpo: Para uma Pedagogia do Movimento*. Compendium.
- Bezerra, S., Leonido, L., & Morgado, E. (2019). Estimulando a inteligência cinestésico-corporal numa vivência “extraordinária.” *Revista Internacional de Educação, Saúde e Ambiente*, 2(3), 62–73. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/38133/1/43723162.pdf>
- Carline, S. (2011) *Lesson plans for creative dance: connecting with literature, arts, and music*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Conservatório de Dança de Vila Nova de Famalicão. (2020). Projeto educativo 2020/2023. Conservatório de Dança de Vila Nova de Famalicão.
- Cropley, A. J. (2011). Definitions of Creativity. In *Encyclopedia of Creativity* (pp. 358–368). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375038-9.00066-2>

- Dunkin, A. (2006). *Dancing in your school: A guide for preschool and elementary school teachers*. N.J.: Princeton Book Company.
- E. Balato, E. M., Ann C. Perez, M. L., S. Morales, G., & C. Tabuena, A. (2022). Advantages Children May Gain from Participating in Creative Dance Lessons While Attending a Public Elementary School. *Journal of Humanities, Music and Dance*, 31, 1–12. <https://doi.org/10.55529/jhmd.31.1.12>
- Efron, S. E., Ravid, R. (2013). *Action research in education: a practical guide*. The Guilford Press.
- Gilbert, A.G. (2015). *Creative dance for all age: a conceptual approach*. Champaign, Illinois: Human Kinetics
- Carline, S. (2011), Lesson plans for creative dance.
- González, L. F. (2019). Dance as therapy: embodiment, kinesthetic empathy and the case of contact improvisation. *Adaptive Behavior*, 27(1), 91–100. <https://doi.org/10.1177/1059712318794203>
- Halsman, L. (2011,05,20). Laban Movimento (Vídeo). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Youtube: Parte 1: <https://www.youtube.com/watch?v=dqvt-va1Emg> e Parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=Sb46n5mLrzs&t=163s>.
- Hsueh, S., Alaoui, S. F., & Mackay, W. E. (2019). Understanding Kinaesthetic Creativity in Dance. *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–12. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300741>
- Joyce, M. (1973). *First steps in teaching creative dance*. California: Mayfield Publishing Company, Palo Alto. (Obra original publicada em 1994).
- Kogon, C. (2013, November). *Dance as a tool for creativity with young people*. Tools for Learning. <https://educationaltoolsportal.eu/educationaltoolsportal/en/tools-for-learning/dance-tool-creativity-young-people>
- Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Piados.
- Lopes, A. T. (2021). Guia de Apoio para a Realização de Referências Bibliográficas e Citações em Texto, de acordo com a NORMA APA (7ª Edição). Escola Superior de Comunicação Social. Serviços de Informação e Educação (2020).
- Machado, D. (2002). *As contribuições de Laban para a dança no processo de formação humana*. AcervoDigital da UFPR. <https://hdl.handle.net/1884/61495>

- Malanga, E., & Botelho, I. (2013). A análise Laban do movimento aplicada ao ballet clássico. *Arte Revista*, 2(2), 1–21. [https://www.academia.edu/14438965/A\\_ANALISE\\_LABAN\\_DO\\_MOVIMENTO\\_APLICADA\\_AO\\_BALLET\\_CLASSICO](https://www.academia.edu/14438965/A_ANALISE_LABAN_DO_MOVIMENTO_APLICADA_AO_BALLET_CLASSICO)
- Marques, A. (2011). A Dança na Promoção da Interdisciplinaridade. In Livro de Atas do SIDD2011: Seminário Internacional Descobrir a Dança/Descobrimo através da Dança. Faculdade de Motricidade Humana. (pp. 99-112). <https://ceapfmh.files.wordpress.com/2012/12/atas-sidd-2011-final.pdf>
- Marques, A. (2016). As Concepções pessoais da Criatividade em Dança dos professores e alunos do Ensino Artístico (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Psicologia e Educação). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa.
- Marques, D. A., Surdi, A. C., Grunennvaldt, J. T., & Kunz, E. (2012). Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 19(1), 243. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.26494>
- Mills, G. E (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher* (fifth edition). Pearson education limited.
- Mota, J. (2012). Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos . *Repertório*, 18(1), 58–70. <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/6786/1/44.pdf>
- Payne, H., & Costas, B. (2021). Creative Dance as Experiential Learning in State Primary Education: The Potential Benefits for Children. *Journal of Experiential Education*, 44(3), 277–292. <https://doi.org/10.1177/1053825920968587>
- Pires, A. (2020). *A importância das artes/expressões no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/33232>
- Powney, C. (2018, 7 de novembro). *Ballet competition culture: Are we putting young dancers at risk?* Royal Ballet School: <https://www.royalballetschool.org.uk/2018/11/07/ballet-competition-culture-are-we-putting-young-dancers-at-risk/>
- Purohit, H., & Rajpurohit, S. (2022). Self-Expression and Creativity - The Major Benefits of Fine Arts Learning and Design Preparation. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 2(1), 960–964. <https://ijarsct.co.in/Paper4759.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, Q. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Editora Gradiva.

Regulamento do estágio do curso de mestrado em ensino de dança. (2012). Lisboa. Consultado em: [https://www.esd.ipl.pt/wpcontent/uploads/2015/01/03\\_regulamentoestagiofinal\\_mestradoensinodanca\\_maio2012.pdf](https://www.esd.ipl.pt/wpcontent/uploads/2015/01/03_regulamentoestagiofinal_mestradoensinodanca_maio2012.pdf)

Reeve, J. (2011). *Dance improvisations*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Smith-Autard (2002). *The art of dance in education* (2nd Edition). Bloomsbury Publishing.

Smith-Autard, J. (2010). *Dance composition: a practical guide to creative success in dance making*. London: Bloomsbury Academic

Trevisan, P. R. T. da C., Schwartz, G. M., Rodrigues, N. H., & Teodoro, A. P. E. G. (2016). Educação e formação em dança: A inserção da expressão criativa nos cursos técnicos de dança na perspetiva de professores e bailarinos. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 185. <https://doi.org/10.21814/rpe.6608>

Valqueresma, A., & Coimbra, J. (2013). Criatividade e educação: a educação artística como o caminho do futuro? *Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 131–146.

Para além da forma: os Estímulos cinestésico e ideacional como promotores na descoberta do movimento próprio na disciplina de expressão criativa

## Apêndices

### Apêndice A – Calendarização do estágio

DATA	AULAS	Nº HORAS
21.09.2021	Observação estruturada	3h
28.09.2021	Observação estruturada	3h
05.10.2021	Feriado	0h
12.10.2021	Não estive presente	0h
19.10.2021	Observação estruturada ( <i>World Ballet Day</i> )	3h
02.11.2021	Observação estruturada	3h
16.11.2021	Observação estruturada	3h
	<b>Final da Fase de Observação estruturada</b>	<b>15h</b>
23.11.2021	Estive em isolamento devido ao Covid19	0h
30.11.2021	Lecionação acompanhada	3h
07.12.2021	Provas Práticas do 1º e 2º ano do EAE	3h
14.12.2021	Lecionação acompanhada	3h
	<b>Final da Fase de Lecionação Acompanhada</b>	<b>9h</b>
11.01.2022	Lecionação autónoma	3h
18.01.2022	Lecionação autónoma	3h
25.01.2022	Lecionação autónoma	3h
01.02.2022	Lecionação autónoma	3h
08.02.2022	Lecionação autónoma	3h
15.02.2022	Lecionação autónoma	3h
22.02.2022	Pausa para cirurgia	0h
01.03.2022	Interrupção de Carnaval	0h
08.03.2022	Pausa para recuperação	0h
15.03.2022	Lecionação autónoma	3h
22.03.2022	Lecionação autónoma	3h
29.03.2022	Provas práticas do 1º e 2º ano do EAE	3h
05.04.2022	Lecionação autónoma	3h
19.04.2022	Lecionação autónoma	3h
26.04.2022	Lecionação autónoma	3h
03.05.2022	Lecionação autónoma	3h
10.05.2022	Não estive presente	0h
17.05.2022	Lecionação autónoma	3h
24.05.2022	Lecionação autónoma	3h
31.05.2022	Lecionação autónoma	3h
07.06.2022	Provas práticas do 1º e do 2º ano do EAE	3h
14.06.2022	Lecionação autónoma	3h
	<b>Final da Fase de Lecionação Autónoma</b>	<b>54h</b>
	<b>TOTAL de HORAS do ESTÁGIO</b>	<b>78h00</b>

## Apêndice B – Consentimento Livre e Informado



### CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Investigação no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa

---

Caros Encarregados de Educação,

O meu nome é Joana Pinto, e encontro-me neste momento a frequentar o Mestrado em Ensino de Dança, na Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa.

Irei realizar o meu estágio pedagógico, no presente ano letivo 2021/2022, no Conservatório de Dança de Vila Nova de Famalicão, nas turmas de Expressão Criativa do 1º e 2º ano do Curso Básico de Dança.

Este estágio cuja temática é: “A manipulação dos Estímulos cinestésico e ideacional na promoção da descoberta do movimento próprio na disciplina de Expressão Criativa, com alunos do 1º e 2º ano do Curso Básico de Dança, do Conservatório de Dança de Vila Nova de Famalicão”, tem como objetivo central, promover a descoberta do movimento através da desconstrução dos movimentos de execução técnica, por meio da manipulação dos Estímulos cinestésico e ideacional, com vista a se atingir uma maior criatividade e expressividade do público-alvo, e será supervisionado pela professora titular da turma a professora Ana Sofia Faria do CDVNF, e pela professora orientadora Professora Doutora Ana Silva Marques, da Escola Superior de Dança.

Para o desenvolvimento deste estudo, prevê-se a necessidade de recolher informação através de inquéritos e/ou entrevistas com as alunas, bem como efetuar o registo audiovisual das alunas em aula, estritamente com o intuito de analisar e comparar a evolução do trabalho proposto ao longo do período de tempo letivo. Adicionalmente, existe a possibilidade de estas mesmas imagens serem utilizadas exclusivamente no âmbito da apresentação do relatório de estágio.

Desde já se assume o compromisso da salvaguarda da confidencialidade e anonimato das alunas, bem como de que, toda a informação e imagens recolhidas apenas serão utilizadas para as finalidades referidas.

De igual modo, se expressa o compromisso de que as informações e imagens não serão transmitidas a terceiros, nem serão publicadas, sendo conservadas apenas durante o período de tempo considerado necessário para efeitos de documentação dos Relatórios de Estágio da ESD.

Recorda-se também que a participação é inteiramente voluntária, não implicando qualquer encargo ou despesa adicional para as alunas participantes. Para este efeito, muito agradeço a vossa colaboração para o preenchimento do termo de autorização, em anexo, o qual carece de ser obrigatoriamente entregue, independentemente da decisão sobre a autorização concedida.

Nos termos da legislação em vigor, relativa à Proteção de Dados Pessoais, o consentimento agora solicitado pode a qualquer momento ser revogado, bastando para o efeito, uma informação escrita nesse sentido.

Para qualquer esclarecimento ou informação adicional, estaria disponível através dos seguintes contactos: 914739092 / joanapinto18@hotmail.com

Agradeço antecipadamente a colaboração!

Atentamente,

---

(Mestranda)

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_, encarregado de educação da aluna \_\_\_\_\_ após ter lido e compreendido as informações que me foram prestadas a respeito do estágio pedagógico “A manipulação dos Estímulos cinestésico e ideacional na promoção da descoberta do movimento próprio na disciplina de Expressão Criativa, com alunos do 1º e 2º ano do Curso Básico de Dança, do Conservatório de Dança de Vila Nova de Famalicão”, declaro que :

(riscar o que não interessa)

- autorizo/ não autorizo a participação da minha educanda em entrevistas/inquéritos
- autorizo/ não autorizo o registo de vídeo em aula da minha educanda
- autorizo/ não autorizo a utilização destes registos de vídeo, inquéritos e entrevistas, para futura apresentação do relatório de estágio na Escola Superior de Dança

Vila Nova de Famalicão, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

\_\_\_\_\_  
(Assinatura Encarregado de Educação)

## Apêndice C - Grelha de observação estruturada

### OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

**Data:** 02.11.2021

**Turma:** 1º ano EAE (12 raparigas e 3 rapazes)

**Tema:** Exploração das diferentes qualidades do movimento: Lento – rápido; Legato – Stacato.

<b>Dimensão: Ensino-Aprendizagem</b>				
<b>Domínio: Atividades Letivas</b>	<b>Sim</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Não</b>	<b>Não observado</b>
1. O plano de aula foi cumprido ou verificou-se justificação para as alterações introduzidas na implementação prática.	X			
2. Os estímulos foram utilizados em coerência com o previsto.	X			
3. As atividades ou tarefas manifestaram promover uma aprendizagem significativa.	X			
4. Explora e utiliza os recursos de apoio musical de acordo com os objetivos e conteúdos do exercício e atividade.	X			
5. O tema/tarefa/atividade foram apresentados de forma clara e motivadora.		X		
6. Foram fornecidas instruções de forma clara e concisa.		X		
7. Foi utilizada uma linguagem e saberes adequados ao nível etário e/ou conhecimento dos alunos.	X			
8. Foram apresentados exemplos e/ou demonstração de determinados conteúdos de movimento.	X			
9. A realização das atividades/tarefas teve em conta os contributos/criatividade dos alunos.		X		
10. Atribuiu aos alunos tempo adequado para responderem às perguntas/solicitações/tarefas.	X			
11. A aula apresentou momentos de análise.	X			
12. A aula apresentou elementos de composição coreográfica.	X			
13. O professor demonstrou capacidade de gestão de tempo.	X			
14. O professor demonstrou capacidade de gestão do espaço do estúdio.	X			
15. O professor proporcionou feedback construtivo.	X			
16. O professor fez acompanhamento na realização dos trabalhos de autonomia.		X		
17. O professor apelou ao desenvolvimento de movimento estético e artístico.				X

Para além da forma: os Estímulos cinestésico e ideacional como promotores na descoberta do movimento próprio na disciplina de expressão criativa

18. O professor invocou ao sentido musical do movimento.				X
--	--	--	--	---

<b>Dimensão: Relação Pedagógica com os alunos</b>				
<b>Domínio: Promoção e gestão de processos de comunicação e interação</b>	<b>Sim</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Não</b>	<b>Não Observado</b>
1. Adota-se / Apresenta-se regras de convivência e de trabalho.	X			
2. Envolve-se os alunos nas tarefas/atividades propostas, promovendo a sua interação colaboração e cooperação.	X			
3. Reconhece-se a diversidade dos alunos e atende-se às diferenças individuais.				X
4. Proporciona-se um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos.	X			
5. Consegue-se gerir de forma eficaz o comportamento dos alunos.	X			
6. Promove-se a autonomia dos alunos.	X			
7. Promove-se a autoavaliação dos alunos.				X

<b>Dimensão: Relação Pedagógica com os alunos</b>				
<b>Domínio: Atitude/Comportamento dos alunos</b>	<b>Sim</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Não</b>	<b>Não observado</b>
1. Os alunos demonstraram uma atitude positiva, envolvendo-se ativamente nas atividades propostas.	X			
2. Os alunos trataram-se uns aos outros com respeito.		Na maioria das vezes		
3. Houve evidências de respeito entre professor e alunos.	X			
4. Os alunos estiveram atentos.	X			
5. Sempre que foi necessário mantiveram silêncio.	X			
6. Os alunos ouviram as propostas dos exercícios/tarefas até ao fim.	X			
7. Os alunos realizaram as tarefas/exercícios com concentração.	X			
8. Os alunos demonstraram entusiasmo.	X			
9. Os alunos demonstraram empenho na concretização da aula.	X			

<b>Dimensão: Relação Pedagógica com os alunos</b>				
<b>Domínio: Atitude/Comportamento do professor</b>	<b>Sim</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Não</b>	<b>Não observado</b>

1. Fala de forma expressiva	x			
2. Demonstra segurança na orientação	X			
3. Apresenta sentido de humor adequado	X			
4. Posiciona-se ou movimenta-se com uma estratégia de orientação coerente	X			
5. Utiliza linguagem corporal para explicar o exercício	X			
6. Evidencia descontração	X			
7. Recorre demasiado às notas da planificação			X	
8. Capta a atenção dos alunos	X			
9. Termina com as distrações dos alunos de forma construtiva	X			
10. Repete a informação mais complexa	X			

**Observações e reflexões:**

No início da aula, a professora titular dirigiu-se aos alunos para resolver uma questão relativa aos balneários e ao equipamento dos alunos. Uma vez que para além de professora desta turma, é também Diretora de turma, e, é da sua competência resolver questões como a falta de material ou os lugares de balneário.

O aquecimento foi demonstrado pela professora titular, mas usou a qualidade de movimento Lento-Rápido como mote ao aquecimento. Manteve o método de abordagem do tema Lento-rápido e introduziu o tema Legato – stacato com exercícios individuais e a atravessar a sala. De seguida, os alunos trabalharam a pares e posteriormente em pequenos grupos.

A aula que se seguiu decorreu dentro da normalidade. Os alunos para além de assíduos e pontuais, concentraram-se nas atividades e é nítida a alegria de todos em criar, em grupo. Poderíamos pensar que é pela conversa, porque se distraem e embora, sim, isso possa ser verdade, o que é facto é, que de todo aquele entusiasmo e comunicação, vemos o resultado traduzido em movimento criativo e isso é muito satisfatório e surpreendente.

Os alunos mantêm-se motivados, participam ativamente nas aulas e sempre com bastante entusiasmo. Começo a perceber que a professora titular tem algum cuidado na seleção dos alunos quando os distribui em pequenos grupos, para não juntar sempre os mesmos, mas também para não juntar aqueles que poderão entrar em conflito. A turma é bem-comportada, contudo, por vezes têm alguma dificuldade em comunicar quando têm de trabalhar em grupo. Existem sempre os líderes, os que falam primeiro e esperam que toda a gente acate as suas ideias, os que nunca falam e os que nunca são ouvidos e os que têm medo de falar e mantêm as suas opiniões para si. É muito positivo perceber o valor que estes exercícios de grupo trazem às relações pessoais dos alunos, pois obriga-os a comunicar, a discutir, a analisar, a resolver problemas na hora, a decidir várias

coisas no momento e em conjunto. É também necessária a presença do professor/adulto para orientar quando há dúvidas, contudo, os alunos sentem-se perfeitamente satisfeitos em trabalharem em grupo, sozinhos e conseguem, na maioria das vezes resolver as questões entre eles.

O resultado do trabalho em pequenos grupos, é depois apresentado à turma e analisado entre todos. De salientar que, esta análise é encorajada, sempre com bastante positividade, todo o movimento criado é aceite, sem julgamentos acerca do que é certo e errado, e foi-lhes dito inclusivamente que, tudo o que criamos é válido. Isto a mim faz-me uma confusão tremenda, mas começo a perceber o significado de não interferir, não impor, não corrigir e apenas orientar. O meu primeiro impulso é, porque é que a professora não os corrige? Que vontade tão grande que eu tenho de ir ter com eles e dizer-lhes como fazer!

Após cada apresentação, mais uma vez, todos os grupos recebem palmas. Mais uma vez tenho de me segurar. Abano a cabeça, dizendo que sim quando a professora Ana Sofia me pergunta: foi muito giro não foi? Abano a cabeça e sorrio, mas por dentro penso: não, não foi! É suposto dizermos que sim? Sim! Claro que é suposto, é suposto mantermos tudo em perspectiva, é suposto validarmos, encorajarmos, é suposto olhar com outros olhos, e não com olhos de professora de clássico. Preciso de trabalhar esta postura dentro de mim, de adormecer esta vontade de corrigir e de ensinar a fazer.

É curioso como, o facto de haver palmas para todos, não significa que os alunos não tenham consciência dos resultados mais criativos e expressivos, porque penso que têm, ouço comentários do género: “este grupo foi muito giro”, “não conseguimos muito bem, professora”, “foi mais ou menos, professora” (referindo-se a si próprios), ou seja, são muito auto-conscientes, mas o facto de serem aplaudidos, fá-los sentir que não estiveram mal, ou seja, podem não ter sido “tão bons como o outro grupo” (como eles dizem), mas ainda assim foram “bons”. Sentem que o resultado das suas criações é válido e sentem-se motivados para continuar a explorar movimento.

## Apêndice D – Diário de bordo

### Planos de Aula e Reflexões

#### AULA Nº 2

DADOS INTRODUTÓRIOS	
<b>Disciplina</b>	Expressão Criativa
<b>Terreno educacional</b>	Turmas do 1º e 2º ano do Curso Básico de Dança do CDVNF.
<b>Duração</b>	90 minutos x 2
<b>Tema</b>	O estímulo cinestésico
<b>Subtema</b>	<b>O GESTO</b>
<b>Recursos Materiais</b>	Fotos ou imagens, câmara para filmar, aparelhagem de som Link <i>spotify</i> para a lista de músicas: <a href="https://open.spotify.com/playlist/2wDK4yQZHsP6hLDPFsAM5O?si=cb9e5de06a5b4ed6">https://open.spotify.com/playlist/2wDK4yQZHsP6hLDPFsAM5O?si=cb9e5de06a5b4ed6</a>



Para além da forma: os Estímulos cinestésico e ideacional como promotores na descoberta do movimento próprio na disciplina de expressão criativa



## **Brainstorming**

A partir destas imagens surgiram as seguintes ideias:

- Apontar (para cima)
- Extensão
- Encolher
- Torção
- Entrelaçar
- Linhas curvas
- Linhas retas
- Nós os dois, fazemos um
- Simetria

### **Organização das ideias divergentes:**

- Exploração individual de diferentes formas.
- Exploração de formas simétricas a pares.
- Exploração do entrelaçar a pares (que outras partes do corpo eu consigo entrelaçar e como me entrelaço no meu par)

## Componentes do movimento

- Relação com o outro, trabalho em dueto com momentos de contacto
- Espaço: Formas no corpo a partir de imagens exteriores
- Ações do corpo: transferência de peso, encolher, torcer, esticar, curvar, qualquer ação e locomover
- Partes do corpo
- Níveis: baixo e médio
- Compreender formas bi-dimensionais e tri-dimensionais.
- Trabalho a pares e em pequenos grupos

**Objetivos:** Criação de pequenas sequências, em dueto, conjugando os movimentos criados a partir das fases exploratórias. Desenvolvimento da qualidade de movimento e sua expressividade, através da apreciação das filmagens.

<b>EXERCÍCIO 1</b>	AQUECIMENTO GERAL
<b>Duração</b>	10 minutos
<b>Objetivos</b> <b>Específicos</b>	Aquecer de uma forma geral o corpo;  Trabalhar diferentes dinâmicas de peso:  Trabalhar corpo como um todo.
<b>Apoio Musical</b>	1º parte- Earth tribe rythms, Ode to Buckweat, Brent Lewis  2ª parte- Cirque du Mors, Circus Theme, Ninichi

<b>EXERCÍCIO 2</b>	EXERCÍCIO EXPLORATÓRIO 1- GESTOS
<b>Duração</b>	20 minutos

<b>Descrição</b>	<p>Os alunos espalham-se pela sala, e individualmente, escolhem um dos gestos das imagens e tentam reproduzi-lo com diferentes partes do corpo ou com o corpo todo, e nos níveis baixo e médio.</p> <p>Após explorarem os gestos individualmente, escolhem um par e mostram ao par os movimentos (3 ou 4 diferentes) que criaram para que o par adivinhe a qual imagem se referiram.</p> <p>Podem ainda voltar a trocar de pares e a repetir todo processo escolhendo outra imagem.</p> <p>Assim vão ganhando outros estímulos cinestésicos para as suas explorações que são os movimentos dos colegas.</p>
<b>Apoio Musical</b>	Alegria, Cirque du soleil, Jeux d'enfants

<b>EXERCÍCIO 3</b>	EXERCÍCIO EXPLORATÓRIO 2- ENTRELAÇADOS
<b>Duração</b>	20 minutos
<b>Descrição</b>	Os mesmos pares, irão explorar diferentes formas de se entrelaçarem. Podem entrelaçar partes do corpo, ou o corpo todo, no nível médio ou no nível baixo.
<b>Apoio Musical</b>	Putumayo kids presents instrumental dreamland, Hand in Hand, Tony Ellis

**NOTA:** No final da aula, será pedido aos alunos que na próxima aula, tragam uma proposta de um GESTO, e uma proposta de LOCOMOÇÃO.

<b>EXERCÍCIO 4</b>	EXERCÍCIO EXPLORATÓRIO 3- SIMETRIA
<b>Duração</b>	20 minutos

<b>Descrição</b>	<p>2 a 2 vão tentar encontrar com os seus corpos (partes ou todo), diferentes formas de recriar as imagens visualizadas, a pares e simetricamente.</p> <p>Depois de recriar as imagens de diferentes maneiras, devem selecionar 3 formas de locomoção diferentes, e 1 forma de locomoção para cada imagem e intercalam cada forma com uma locomoção pelo espaço diferente, ou seja, recriam a forma número 1 e movimentam/levam essa forma para outro sítio, desfazem essa forma e recriam a forma número 2 e de seguida movimentam essa forma no espaço para outro local e assim com a terceira forma.</p>
<b>Apoio Musical</b>	Now, Now, René Aubry

<b>EXERCÍCIO 5</b>	FILMAGEM + COOL-DOWN
<b>Duração</b>	20 minutos
<b>Descrição</b>	<p>Para que se possa continuar na aula seguinte e fazer uma pequena sequência do que foi criado, iremos filmar cada par (5 pares) com o resultado final dos exercícios 2, 3 e 4.</p> <p>No final, faremos alguns alongamentos, como forma de relaxar e retornar à calma.</p>

<b>REFLEXÕES FINAIS:</b>
<p>Tinha grandes expectativas para estes exercícios, mas não estou a conseguir obter o resultado esperado. Vejo as alunas esforçaram-se de certa forma, mas ficam rapidamente sem ideias e regressam ao que conhecem. Vejo rolamentos à retaguarda nas sequências e não me parece adequado. O 2º ano, inicialmente não entendeu as tarefas de exploração, estranhamente começaram a improvisar, não se lembrando do que tinham feito no final. Foi necessário conversarmos acerca das diferenças entre improvisação e exploração de movimento.</p> <p>Começo a pensar que tenho de mudar de tema ou de estímulos, estes resultados são bastante básicos, e com pouco conteúdo. Não estão a conseguir explorar muito este tema, rapidamente ficam paradas, sem produzir nada. Vou avançar na próxima aula, mas não estou a sentir</p>

grande entusiasmo por parte dos alunos nestas tarefas. Embora as sinta empenhadas, o 2º ano está bastante apático, e receio que estejam a desmotivar.

---

### AULA Nº 3:

---

<b>EXERCÍCIO 1</b>	REVISÃO DAS FILMAGENS
<b>Duração</b>	15 minutos
<b>Descrição</b>	Iremos rever as filmagens feitas na aula anterior, para que os alunos as recordem e as possam reproduzir, revisitando a matéria criada, após o aquecimento.

<b>EXERCÍCIO 2</b>	AQUECIMENTO GERAL
<b>Duração</b>	10 minutos
<b>Descrição</b>	<p>Os alunos são recordados que ficaram de trazer uma proposta de gesto e de locomoção.</p> <p>Para este exercício, deverão locomover-se conforme a sua proposta, pela sala até a música parar.</p> <p>Ao mesmo tempo que se movimentam, observam os outros colegas e selecionam uma forma de locomoção que observam.</p> <p>Quando a música parar, os alunos param e fazem o GESTO que trouxeram como proposta.</p> <p>Ao mesmo tempo, observam outro gesto de outro colega.</p> <p>Quando ouvirem novamente a música, devem locomover-se da forma selecionada durante a fase de observação, e quando a música parar novamente, imitam a estátua/gesto de outro colega.</p>

	E assim sucessivamente.
<b>Objetivos Específicos</b>	Aquecer de uma forma geral o corpo. Despertar a concentração para a tarefa. Foco na aula.

<b>EXERCÍCIO 3</b>	CRIAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA
<b>Duração</b>	35 minutos
<b>Descrição</b>	Os pares vão criar a sua sequência de movimentos.  Para isso, cada aluno, seleciona 1 movimento do EXERCÍCIO EXPLORATÓRIO 1- GESTOS, conjugam esses 2 movimentos, adicionam 2 movimentos do EXERCÍCIO EXPLORATÓRIO 2- ENTRELAÇADOS e seguidamente a sequência do EXERCÍCIO EXPLORATÓRIO 3- SIMETRIA.  Devem ouvir a música, e decidir como vão enquadrar a sequência na música. Devem repetir a sua sequência várias vezes pois vão mostrá-la aos colegas.
<b>Apoio Musical</b>	Dentro desse mar, São João, Danças ocultas.

<b>EXERCÍCIO 4</b>	APRESENTAÇÃO E FILMAGEM
<b>Duração</b>	20 minutos
<b>Descrição</b>	Cada par apresenta a sua sequência à turma enquanto é filmado, para que depois possamos analisar a filmagem e ver o que pode ser melhorado a nível da expressão dos movimentos.

<b>EXERCÍCIO 5</b>	ANÁLISE E COOL-DOWN
--------------------	---------------------

Para além da forma: os Estímulos cinestésico e ideacional como promotores na descoberta do movimento próprio na disciplina de expressão criativa

<b>Duração</b>	15 minutos
<b>Descrição</b>	Analisar as filmagens, questionar os alunos se consideram que foram criativos, se as sequências transmitiam o que se propunham, se havia alguma forma de melhorar as sequências ou os movimentos, se haveria algum movimento em particular que merecesse mais alguma atenção a nível de dinâmica ou área.

#### **REFLEXÕES FINAIS:**

Os alunos do 1º ano fizeram um bom esforço para serem criativos, de qualquer forma não estou a achar que estas aulas tenham ritmo, Não estou a conseguir criar o mesmo ambiente que havia nas aulas da professora Ana Sofia. Falta energia, falta o entusiasmo. As alunas do 2º ano continuam bastante apáticas. Tenho de reconsiderar estes Planos de aula, tenho de passar à frente, experimentar outras coisas, estes exercícios não estão a ser estimulantes. Acho que devemos passar à exploração dos MTMR, e tentar perceber se manipulando esses movimentos alterará a energia e o ritmo da aula.

---

### *AULAS Nº 7, 8, 9,10*

---

<b>DADOS INTRODUTÓRIOS</b>	
<b>Disciplina</b>	Expressão Criativa
<b>Terreno educacional</b>	Turma do 1º e 2º ano do Curso Básico de Dança do CDVNF, instituição de ensino particular e cooperativo que oferece um curso oficial de dança em regime articulado, em V. N. de Famalicão.
<b>Duração</b>	90 minutos x 2
<b>Tema</b>	O estímulo cinestésico,

<b>Subtema</b>	Exploração de um texto criado pela professora. Este texto tem como objetivo incentivar ao deslocamento e à locomoção de diferentes formas.
<b>Recursos Materiais</b>	Texto escrito, Câmara para filmar, aparelhagem de som Link <i>spotify</i> para a lista de músicas: <a href="https://open.spotify.com/playlist/2wDK4yQZHsP6hLDPFsAM5O?si=cb9e5de06a5b4ed6">https://open.spotify.com/playlist/2wDK4yQZHsP6hLDPFsAM5O?si=cb9e5de06a5b4ed6</a>

## TEXTO

**Corro sem saber por onde ir**

**Salto em frente sem grande destino**

**Olho para trás para não me perder**

**Recuo com medo de me esquecer**

**Avanço de novo a passos largos**

**Por entre paredes, pelo meio de casas**

**Encolho-me, mas continuo a andar**

**Até que paro de avançar**

**É tempo de voltar e regressar**

**Corro corro sem sair do lugar**

**Não sei o caminho, ando por aí**

**Sem saber onde me perdi**

**Equipamento/Material:** Cadernos e canetas para copiarem o texto; equipamento de som.

**Objetivos:** Manipular diferentes dinâmicas de movimento, diferentes formas de locomoção e diferentes direções; aprimorar a exploração do conceito espacial. desenvolver a consciência corporal; desenvolver a noção de estrutura e criação coreográfica; estimular a criatividade e a tomada de decisões; desenvolver a capacidade de tomada de decisão e de trabalho em equipa.

**Duração:** 90 minutos + 90 minutos

**Conteúdos de Movimento:** dinâmica de espaço (direto/flexível), dinâmica de tempo (urgente/suspenso); uso do espaço nos três planos (alto, médio, baixo), com diferentes tamanhos (pequeno, grande)

---

### 1) **Aquecimento:**

**Objetivo:** aumentar a frequência cardiorrespiratória dos alunos e prepará-los fisicamente e mentalmente para a aula. Estimular a criatividade e introduzir conteúdos a serem trabalhados na aula.

**Duração:** 10 minutos

**Estímulo:** Ideacional.

#### **Descrição:**

- Os alunos têm a indicação que durante o exercício podem usar o espaço como preferirem, atendendo apenas às indicações dadas pelo professor.

- Começam por andar “normalmente”, e depois o professor irá dar as seguintes deixas de forma aleatória, que irão produzir uma reação nos alunos.

Exemplo das indicações dadas:

- ‘Andar sempre a atrás de alguém’ - os alunos são obrigados a seguir alguém, criando assim uma direção específica a seguir, eventualmente cria-se uma roda, sendo que todos estão a seguir elementos.

- ‘Têm de fugir de toda a gente’ - os alunos têm que estar constantemente a alterar a sua direção, para evitar estar perto de colegas. Podem correr ou utilizar qualquer ação que pretendam.

- 'Estão com muita pressa, mas não podem sair do lugar' - utilizar a dinâmica de tempo urgente, não permitindo que os alunos apenas corram.
  - 'Andar no espaço, como astronautas, sem gravidade, todo o nosso corpo é leve' - utilização movimentos mais leves e com a dinâmica de tempo suspenso.
  - 'Agora vivem dentro de uma bola de sabão e os vossos movimentos não a podem rebentar' - movimentos mais pequenos e contidos, podendo usar qualquer nível ou dinâmica.
  - 'Todos os vossos movimentos rebentam a bola de sabão que temos à nossa volta, em qualquer direção' - movimentos grandes e expansivos, podendo usar qualquer nível ou dinâmica.
  - 'Desenhem o vosso nome com diferentes partes do corpo usando só o nível baixo' - explorar o nível baixo.
  - 'Desenhem o vosso nome com diferentes partes do corpo usando só o nível alto' - explorar o nível alto.
  - 'Vocês são um gelado a derreter por partes' - os alunos podem formar linhas curvas com movimentos mais moles e podem também usar uma dinâmica de peso pesado imaginado que uma parte do seu corpo está a cair/derreter.
  - 'Agora são uma mistura de karaté com robots' - explorar movimentos mais retos, com o uso do espaço mais direto.
- 

## 2) Exploração de diferentes formas de locomoção

**Objetivo:** Estimular a criatividade e introduzir conteúdos a serem trabalhados na aula como sendo, diferentes formas de locomoção

**Duração:** 10 minutos

**Estímulo:** Ideacional.

**Descrição:**

- Os alunos serão distribuídos por filas e terão de atravessar a sala de diferentes formas, consoante instrução do professor: 4 apoios no chão; primeiro as mãos e depois os pés;

primeiro os pés e depois as mãos; mãos e pés alternados; num nível muito baixo (rastejando ou arrastando; só com força dos braços, só com a força das pernas)

---

### 3) Exploração do texto

**Objetivo:** Explorar e potenciar estimular a habilidade performativa com a criação de uma micro-estrutura. Estimular a criatividade incentivando à locomoção, deslocação e exploração do espaço como forma de enriquecimento das criações.

**Duração:** 45 minutos

**Estímulo:** Visual e Ideacional.

**Descrição:**

5º ano/1º, ano EAE em grupos de 2

6º ano/2ºano EAE individualmente

- **15 minutos:** Os alunos escrevem o texto num pedaço de papel, para o terem consigo durante a exploração. Os alunos exploram cada frase do texto em pequenos grupos (5º ano) ou individualmente (6º ano) e a professora vai dando pequenas indicações.

- **10 minutos:** De seguida, juntam-se em pequenos grupos de 4 ou 5 elementos e partilham entre si o que criaram.

- **15 minutos:** Após verem as diferentes criações, devem seleccionar momentos de cada criação e construir uma frase em grupo.

- **10 minutos:** à frase construída, vão adicionar uma progressão espacial em S, Z ou T

- **10 minutos:** Seguidamente vão escolher a manipulação de uma dinâmica: a) com momentos suspensos e rápidos para terminar; b) movimentos curtos, percutidos e lentos para terminar; c) começam com uma energia leve e ficam muito pesados no final.

---

### 4) Final da aula

-10 minutos. Cada grupo mostra à turma a sua frase. Pequena reflexão em conjunto do resultado final. Retorno à calma com alguns alongamentos no lugar.

## **REFLEXÕES e OBSERVAÇÕES:**

### **1ª aula**

Esta aula deu pano para mangas. Entre fazer a chamada e dar uns recados à turma, já tinham passado cerca de 10 minutos. O exercício de aquecimento fez muito sucesso entre os alunos. Os 10 minutos revelaram-se insuficientes para explorar todas as frases que tínhamos como proposta. Os alunos pediram para repetir na próxima aula e eu pedi que me trouxessem novas propostas. Rapidamente passam 20 minutos de aula sem darmos conta e sempre em constante atividade.

O segundo exercício teve a mesma reação por parte dos alunos. Organizaram-se bem, não tiveram dificuldade na sua compreensão e foi notória a preocupação dos alunos do 1º ano em serem criativos, em não copiarem uns pelos outros, sentiam-se bem em serem originais. Já os alunos do 2º ano, com uma clara concretização dos movimentos bastante mais limpa que os do 1º ano, estavam preocupados em NÃO serem tão originais quanto as colegas.

A grande diferença aqui consistiu em que:

- Quando tentam ser criativos sem se preocuparem com o que outros vão ver, exploram com muito mais à vontade e sem receios e a criatividade acontece, a originalidade vai aparecendo.
- Quando têm de explorar movimento, mas estão preocupados com o que os outros vão pensar, ficam mais tensos, mais preocupados e isto impede os seus movimentos, limitando-os. Impede-os também de arriscar serem mais criativos.

Contudo foi um exercício que também resultou muito bem, se bem que ainda não as impede de recorrerem ao que conhecem: rodas, slides, etc. A única coisa que impede é o facto de terem de fazer cada proposta mais do que uma vez sem poderem repetir nenhum movimento já realizado, daí que, até podem fazer uma roda, mas a seguir vão ter de fazer outra coisa qualquer e isto dá-lhes mais opções e vai acrescentando movimento ao seu cardápio motor. Iniciamos a exploração do texto, mas não conseguimos terminar. Este plano de aula vai ter de ser mais explorado, nas próximas aulas, para as alunas poderem tirar todo o proveito destes exercícios.

### **2ª aula**

Repetimos o exercício de aquecimento, não só com as propostas que nos faltavam, mas também com as propostas trazidas pelos alunos o que foi muito divertido. Voltamos a explorar diferentes formas de locomoção, mas hoje pedi aos alunos que após a exploração escolhessem uma, a realizassem durante 4 tempos, e depois incluíssem uma pausa num desses 4 tempos (cada um escolhia a contagem que seria uma pausa). Foi muito interessante não só a forma de locomoção que eles escolheram, mas também o sítio onde decidiam colocar a pausa. Aqui começo a notar que o 1º ano, não executa com a mesma clareza os movimentos, mas é bastante criativo. O 2º ano também é bastante criativo, dependendo dos estímulos.

Começo a pensar que não é necessário revisitar e remoer acerca dos movimentos repetitivos, e sim, dar-lhes outras opções e dirigir-lhes o foco num sentido totalmente oposto e que nem lhes permita pensar nesses movimentos. Fazem-me lembrar quando por ex. uma criança se magoa e começa a chorar e nós distraímos-la desviando a sua atenção da dor, ou da mãe que foi embora, ou de alguma coisa que ela queria, por exemplo. Aqui, penso que teremos de fazer igual, ou seja, desviar a atenção das alunas, para que elas se esqueçam e não se lembrem mais, dos movimentos que lhes estão ali “à mão”.

### **3ª e 4ª aula**

Conseguimos nestas aulas concretizar e terminar todo o plano de aula, passamos por todos os exercícios com mais rapidez e concentramo-nos no último exercício de exploração do texto. Penso que as quatro aulas foram o ideal para permitir tempo suficiente para a exploração e para terminar o trabalho, menos teria sido insuficiente mas mais também se tornaria redundante. A certa altura temos de definir um fim para as fases de exploração de movimento senão eles discutem muito e decidem pouco, e embora tenhamos de permitir que todos participem e opinem, há que haver um equilíbrio e eles têm de perceber que existe um limite de tempo para concretizar o exercício.

---

## AULA Nº 13

---

<b>DADOS INTRODUTÓRIOS</b>	
<b>Disciplina</b>	Expressão Criativa
<b>Terreno educacional</b>	Turma do 1º e 2º ano do Curso Básico de Dança do CDVNF.
<b>Duração</b>	90 minutos x 2
<b>Tema</b>	O estímulo cinestésico e Ideacional
<b>Subtema</b>	Marionetas e Legos
<b>Objetivo</b>	Criar uma frase de movimento, em dueto, subjugadas às premissas das Marionetas (tu mexes porque eu te mexo) e dos Legos (encaixe um no outro)

<b>Recursos Materiais</b>	Câmara para filmar, aparelhagem de som  Link <i>spotify</i> para a lista de músicas:  <a href="https://open.spotify.com/playlist/2wDK4yQZHsP6hLDPFsAM5O?si=cb9e5de06a5b4ed6">https://open.spotify.com/playlist/2wDK4yQZHsP6hLDPFsAM5O?si=cb9e5de06a5b4ed6</a>
-------------------------------	---

### Componentes do movimento

1. Relação com o outro; trabalho em dueto com momentos de contacto.
  2. Ações do corpo: transferência de peso, encolher ou outras inerentes ao trabalho exploratório entre dois corpos que se encaixam (por exemplo: pausa, inclinar, torcer...); locomover.
  3. Partes do corpo;
  4. Níveis: Baixo e médio
- 

### Exercício Exploratório I

Exploração do conceito de ação/reação.

- Dois a dois, frente a frente, exploram o conceito de ação/reação sem, no entanto, haver contacto físico entre os alunos. Explorar as várias partes do corpo e diferentes energias também.
- Explorar o mesmo conceito, mas com contacto. Um só se pode movimentar se o outro der energia para tal.

### Exercício Exploratório II

Exploração do conceito de encaixar no corpo do outro.

- Transmitindo a imagem do lego e como as várias peças de Lego se encaixam. Pedir a exploração da ideia de um aluno se encaixar no outro. O uso do nível baixo é mais simples para iniciar e depois, progredir para o nível médio. Os dois alunos terão de explorar 3 ou 4 posições de lego.

### Exercício Exploratório III

- De um lado ao outro da sala, progredir realizando movimentos locomotores, baseados na ideia de que estão a ser movimentados por cordas suspensas no ar. Algo os está a manipular. Que partes do corpo avançam/progridem no espaço? Os dois alunos que trabalharam anteriormente estão frente a frente e deslocam-se em direção ao outro.
- Quando se encontram, terão de fazer o lego que mais gostaram. Aí ficam um momento de pausa, para depois continuar o seu caminho.

#### **REFLEXÕES e OBSERVAÇÕES:**

Esta aula decorreu exatamente como estava planeado e como eu imaginava. Estes conteúdos foram bastante entusiasmantes e permitiram imensa exploração. O resultado foi bastante criativo e expressivo. O 1º ano tende a não finalizar os movimentos com tanto rigor como o 2º ano, tivemos de falar sobre isso, da clareza do movimento, principalmente quando o movimento é pequeno, tem de ser claro o que estão a fazer e quando o movimento é grande, devem exagerar a sua grandeza para que este fique mesmo grande. Devem fazer um esforço para definir melhor cada movimento para serem mais perceptíveis. Ainda assim conseguem ser mais criativos do que o 2º ano.

O 2º ano não é muito expressivo, temos falado com elas e estão claramente a fazer um esforço para não serem tão apáticas pois isso também desmotiva os professores e nunca sabemos o que elas estão a pensar e se estão a gostar das aulas. Eu senti o esforço nelas, e espero que continuem assim. De vez em quando, lá sai uma cambalhota ou um slide, mas muitíssimo menos que nas aulas anteriores e só mesmo quando bloqueiam, de resto sinto uma enorme diferença. Até porque não me incomoda tanto que de vez em quando saia um MTMR pois todos os outros movimentos estão bem diferentes, nota-se a evolução na criatividade dos movimentos e principalmente na originalidade, então, quando de repente fazem um MTMR, este salta à vista sim, mas passa tão rápido que não incomoda, ainda que o que pretendamos, é que os deixem de fazer por completo, que não lhes faça sentido incluírem um MTMR nas suas explorações e criações.