



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

Desenvolvimento da qualidade do movimento a partir do estímulo da memória com as turmas do 6º, 7º e 8º anos do curso secundário de dança da Escola da Companhia de Dança de Almada

Inês Espírito Santo Veloso Ribeiro Mesquita

Professor Orientador: Mestre Pascoal Amaral Mouta

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

Outubro de 2023



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

Desenvolvimento da qualidade do movimento a partir do estímulo da memória com as turmas do 6º, 7º e 8º anos do curso secundário de dança da Escola da Companhia de Dança de Almada

Inês Espírito Santo Veloso Ribeiro Mesquita

Professor Orientador: Mestre Pascoal Amaral Mouta

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

Outubro de 2023

“Curiosity about life in all of its aspects, I think, is still the secret of great creative people.”

Leo Burnett

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à Companhia de Dança de Almada, pela colaboração de toda a equipa e ajuda na concretização das várias ideias que foram surgindo no decorrer deste ano letivo.

À Escola Superior de Dança pela formação na área que tanto gosto me dá e pela qual sonhei.

Aos meus colegas de mestrado, que vivem este momento comigo, por toda a entreatada e motivação extra que foram precisas nestes últimos dois anos.

Quero, também, agradecer ao Pascoal Amaral, professor orientador, e ao Bruno Duarte, professor cooperante, por me terem dado toda a liberdade criativa para poder crescer.

Às minhas alunas, por se aventurarem neste projeto e alinharem nas minhas ideias.

À minha família e amigos agradeço o carinho, apoio e motivação para alcançar os meus sonhos. Pelas palavras reconfortantes nos dias de maior exigência e por festejarem as minhas conquistas.

À minha avó, por ficar sempre encantada com as minhas histórias e me acompanhar nas aventuras do dia-a-dia.

Aos meus pais e mano, por todas as palavras e amparo que me dão. A vida é mesmo mais bela na presença deles.

Ao Miguel, por ser a calma na minha agitação e todos os dias me fazer rir.

Resumo

A memória trabalha em simbiose com a dança. E esta capacidade de recuperação e repetição de vocabulário, sensações e movimentos serviu de inspiração ao presente estudo. Como aliar a memória à aquisição da qualidade do movimento? Uma qualidade composta pelos seus elementos base e que, por vezes, fica esquecida no processo ensino-aprendizagem em estúdio.

De modo a unificar e a explorar as duas temáticas, com o intuito de melhorar os conteúdos técnicos e artísticos na Técnica de Dança Contemporânea, opta-se por aplicar o estágio curricular nas turmas do 6º, 7º e 8º anos do curso secundário de dança da Escola da Companhia de Dança de Almada, no ano letivo 2022/2023.

No plano de estudos da Ca.DA Escola, no curso secundário de Ensino Artístico Especializado, encontra-se previsto que as alunas cooperem em tarefas criativas; explorem o vocabulário de movimento individual, através do uso ferramentas de improvisação e processos coreográficos; adquiram destreza e fluidez na mobilização da coluna vertebral e membros e colaborem com as colegas, criando boas relações interpessoais. Dada a faixa etária e o percurso de formação anterior, a turma apresenta uma base técnica consolidada, possibilitando a exploração mais detalhada da sua qualidade do movimento.

O relatório assenta numa metodologia de investigação-ação, de carácter qualitativo e pretende cultivar a partilha, o desenvolvimento da capacidade de reflexão e a criatividade das alunas, aliando estas às competências a trabalhar no contexto educativo selecionado, juntamente com o seu desenvolvimento pessoal enquanto ser humano.

Assim sendo, para que exista um maior entendimento e conjunto de dados empíricos que suportem o objeto de estudo serão utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: diário da investigadora, grelhas de observação, inquérito por questionário, registo audiovisual e entrevista.

Em suma, após a análise e reflexão dos resultados obtidos durante o estágio curricular é relevante mencionar que as estratégias de estimulação da memória utilizadas, na sua maioria, contribuíram positivamente para o desenvolvimento da qualidade do movimento esperada nas alunas.

Palavras-chave: *Técnica de Dança Contemporânea; Memória; Qualidade do Movimento; Awareness; Psicomotricidade.*

Abstract

Memory works in symbiosis with dance. And this ability to retrieve and repeat vocabulary, sensations and movements served as inspiration for this study. How can memory be combined with the acquisition of movement quality? A quality made up of its basic elements that is sometimes forgotten in the teaching-learning process in the studio.

In order to unify and explore the two themes, with the aim of improving the technical and artistic content of the Contemporary Dance Technique, it was decided to apply the curricular internship in the 6th, 7th and 8th year classes of the secondary dance course at the Escola da Companhia de Dança de Almada, in the 2022/2023 academic year.

Ca.DA Escola's syllabus for the secondary course in Specialised Artistic Education requires students to cooperate in creative tasks; to explore their individual movement vocabulary through the use of improvisation tools and choreographic processes; to acquire dexterity and fluidity in the mobilization of the spine and limbs and to collaborate with their classmates, creating good interpersonal relationships. Given their age group and previous training, the class has a consolidated technical base, making it possible to explore their movement quality in more detail.

The report is based on an action-research methodology of a qualitative nature and aims to cultivate sharing, the development of the students' capacity for reflection and creativity, combining these with the skills to be worked on in the selected educational context, along with their personal development as human beings.

Therefore, in order to have a better understanding and a set of empirical data to support the object of study, the following data collection instruments will be used: the researcher's diary, observation grids, a questionnaire survey, audiovisual recordings and interviews.

In short, after analysing and reflecting on the results obtained during the curricular internship, it is important to mention that the memory stimulation strategies used, for the most part, contributed positively to the development of the quality of movement expected in the students.

Keywords: *Contemporary Dance Technique; Memory; Movement Quality; Awareness; Psychomotricity.*

Abreviaturas, siglas e acrónimos

A – Aluna da turma de secundário da Ca.DA Escola

BD – Bruno Duarte (Professor Cooperante)

CMA – Câmara Municipal de Almada

Ca.DA – Companhia de Dança de Almada

EAE – Ensino Artístico Especializado

Ca.DA Escola – Escola da Companhia de Dança de Almada

ESD – Escola Superior de Dança

IM – Inês Mesquita (Professora estagiária)

IA – Investigação-ação

MCP – Memória de Curto Prazo

MLP – Memória de Longo Prazo

MM – Memória Motora/ Muscular

MP – Memória Prospetiva

MR – Memória Retrospetiva

MS – Memória Sensorial

MT – Memória de Trabalho

MED – Mestrado em Ensino de Dança

TDC – Técnica de Dança Clássica

TDCo – Técnica de Dança Contemporânea

Índice

Agradecimentos.....	2
Resumo.....	3
Abstract.....	4
Abreviaturas, siglas e acrónimos.....	5
Introdução.....	10
Capítulo I – Enquadramento Geral.....	13
1. Caraterização da Instituição de Acolhimento: Companhia de Dança de Almada (Ca.DA).....	14
1.1. Ca.DA Escola.....	14
1.2. Recursos Físicos.....	14
1.3. Recursos Humanos.....	15
2. Identificação do objeto de estudo e a sua pertinência.....	15
3. Caraterização da turma.....	17
Capítulo II – Enquadramento Teórico.....	19
1. Técnica de Dança Contemporânea.....	19
1.1. Abordagens da(s) Técnica(s) de Dança Contemporânea.....	19
1.2. Música, Movimento, Memória.....	21
2. Memória.....	21
2.1. Conceito de memória.....	21
2.2. Tipos de memória.....	24
2.3. A memória na aprendizagem de Dança.....	26
2.4. Fatores que influenciam a memória.....	28
3. Qualidade do Movimento.....	32
3.1. Corpo que dança.....	32
3.2. ‘Ser’ expressivo.....	34
3.3. Corpo consciente.....	35
3.4. Corpo que respira.....	36
4. <i>Awareness</i>	37
4.1. Noção de <i>awareness</i>	37
4.2. Perfil do professor na atualidade.....	37
5. Psicomotricidade.....	39

Capítulo III - Enquadramento Metodológico	42
1. Investigação-ação	42
2. Método de amostragem.....	44
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	44
3.1. Diário da Investigadora	44
3.2. Grelha de Observação	45
3.3. Questionário	46
3.4. Registo vídeo.....	47
3.5. Entrevista	48
4. Questões éticas	49
Capítulo IV – Estágio.....	50
1. Descrição do Plano de Ação e Procedimentos.....	50
Capítulo V – Apresentação e Discussão dos resultados	53
1. Observação estruturada.....	53
2. Participação acompanhada	54
3. Lecionação autónoma	57
4. Colaboração em outras atividades escolares	77
5. Grelha de observação	77
6. Entrevista.....	79
7. Questionário de Memória Prospetiva e Retrospetiva - PRMQ (Smith et al., 2000)	80
Reflexões finais.....	82
Referências bibliográficas	84
Apêndices	I
Apêndice A - Diário da Investigadora	II
Apêndice B – Grelha de observação	XI
Apêndice C – Consentimento livre e informado.....	XIII
Apêndice D – Guião da Entrevista	XIV
Apêndice E – Tabela de Planificação de aula na TDCo (Participação acompanhada) XVI	
Apêndice F – Registo fotográfico dos cartões utilizados na sequência de movimento longa (Embodiment a peer’s movement choice), na participação acompanhada.....	XXII
Apêndice G – Tabela de Planificação de aula na TDCo (Lecionação autónoma)	XXIII

Apêndice H – Desenho ilustrativo das premissas de desenho espacial estipuladas no exercício Solo Atmosferas	XXX
Apêndice I – Registo fotográfico das folhas utilizadas no exercício, PALAVRAS, realizado no 2º bloco de leção autónoma	XXX
Apêndice J – Registo fotográfico do exercício, Draw the rythm, realizado no 3º bloco de leção autónoma	XXXIII
Apêndice K – Registo fotográfico do exercício, da dinâmica de jardim “Quando eu olho para aqui ...”, realizada no 5º bloco de leção autónoma	XXXIV
Apêndice L – Grelhas de observação das várias fases de intervenção, O1 a O4 (Resultados obtidos)	XXXVIII
Apêndice M – Transcrição da entrevista a Bruno Duarte, Professor Cooperante da Ca.DA Escola	XLI
Apêndice N – Questionário I e II: Questionário de Memória Prospetiva e Retrospectiva (Resultados obtidos)	XLIX
Anexos	LI
Anexo A– Programa da Unidade Curricular de Técnica de Dança Contemporânea	LII
Anexo B – Portaria 229-A/2018, de 14 de agosto	LVII
Anexo C – Portaria 229-A/2018, de 14 de agosto (Artigo 57.º, Anexo I) - Carga Horário do EAE de Dança, Secundário	LVIII
Anexo D – Questionário: Questionário de Memória Prospetiva e Retrospectiva (Smith et al., 2000)	LX
Anexo E – Fotografias e Pinturas utilizadas no exercício, <i>Out of the image</i> , do 6º bloco de leção autónoma	LXI

Índice de Tabelas

Tabela 1. Cronologia das fases do estágio 2022-2023	50
Tabela 2. Plano geral das várias fases de aula (2022/2023)	51
Tabela 3. Cronograma geral do Estágio 2022/2023	52
Tabela 4. Média global dos aspetos técnicos e pessoais, memória e qualidade do movimento na O1, O2, O3 e O4	78
Tabela 5. Média global dos aspetos técnicos e pessoais na O1, O2, O3 e O4	78
Tabela 6. Média global da memória na O1, O2, O3 e O4	79
Tabela 7. Média global da qualidade do movimento na O1, O2, O3 e O4	79
Tabela 8. Média dos resultados obtidos no Questionário de Memória Prospetiva e Retrospectiva - PRMQ (Smith et al., 2000)	81

Índice de Figuras

Figura 1. Morfologia do neurónio com a transmissão de sinais elétricos do neurónio pré-sináptico (1) para o neurónio pós-sináptico (2). Adaptada de Rubens Castilho (s.d.).....	23
Figura 2. Ilustração do cérebro humano e hipocampo. Adaptada de Henry Vandyke Carter (1858)	23
Figura 3. Ilustração do cérebro humano. Adaptada de Belina Nunes (2023)	24
Figura 4. A pirâmide das necessidades humanas de Maslow. Adaptada de Lucas Custódio (2022).....	29
Figura 5. Ilustração do córtex pré-frontal humano. Fonte: NUTE-UFSC (2016).....	40
Figura 6. Cronograma de Investigação-ação realizado durante o estágio curricular na Ca.DA Escola	43

Introdução

A memória como estratégia para a aquisição da qualidade de movimento expressa através de um corpo consciente, versátil, *in motion*. A memória humana e a sua essência protagonizam na prática da dança e levam à percepção do movimento. Louppe (2012), aborda a poética do movimento do corpo humano e evidencia que,

O diálogo mais importante acontece entre a dança e a percepção, entre o pensamento que se transmite através de um movimento e a consciência de quem o testemunha. Contudo, as ideias, as experiências e as palavras trocadas modificam e enriquecem esse diálogo pelo fluxo de sensações ainda mais refinadas. (p.39)

Um corpo em movimento oferece uma experiência distinta de todas as outras e que nunca será igual. Um corpo em movimento é transformação, consciência, emoção, energia, pensamento e ação. De que forma é possível ‘personalizar’ essas experiências para que o movimento do corpo seja eficiente e evidencie a expressividade individual? A verbalização de um determinado exercício condicionará o modo de incorporação do mesmo? Ou é possível recorrer à memória para a criação de sensações físicas, isto é, memorizar para sentir?

O presente relatório surge destas questões, que pretendem chegar à formulação de alguma resposta, através da reflexão sistemática do objeto em estudo. Para tal, foi introduzida uma metodologia de Investigação-ação (IA), ao longo do ano letivo 2022/2023, nas turmas do 6º, 7º e 8º anos do curso secundário de dança da Escola da Companhia de Dança de Almada (Ca.DA Escola). Segundo Fonseca (2012), IA caracteriza-se por recorrer, em simultâneo, à ação e à investigação, num processo cíclico, promovendo a reflexão crítica da prática pedagógica. Evidencia, também, o papel de participação ativa da investigadora.

O estágio foi implementado na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea (TDCo) e permitiu a conciliação dos objetivos da investigação com os objetivos pertencentes ao programa curricular da turma de secundário. De seguida, encontram-se, destacadas do plano curricular (Anexo A), algumas das competências consideradas relevantes para a investigação, nomeadamente: desenvolver o trabalho de isolamento e movimento residual das alunas; estimular a capacidade de cooperar eficazmente e responsabilmente com os outros em tarefas criativas; potenciar um corpo versátil, apto à aprendizagem; interpretar, em grupo, sequências de movimento complexas em trabalhos coreográficos e manipular vocabulário de movimento individual, acedendo às ferramentas de improvisação e processos coreográficos.

De acordo com o regulamento de estágio do curso de Mestrado em Ensino de Dança (MED), a investigação dividiu-se em quatro fases distintas, denominadas por observação estruturada, participação acompanhada, lecionação autónoma e colaboração em outras atividades escolares.

O relatório de estágio encontra-se dividido em cinco capítulos, instigando a compreensão, reflexão e transformação durante todo o processo da ação pedagógica. No Capítulo I foi feito um enquadramento geral do contexto educativo da ação pedagógica e ano de escolaridade, evidenciando qual o objeto e pertinência do estudo. O Capítulo II corresponde ao enquadramento teórico, no qual foi revista a literatura que suporta a questão de investigação, assim como, a fundamentação das palavras-chave essenciais ao desenvolvimento do estágio. O enquadramento metodológico e instrumentos de recolha de dados utilizados, durante o processo de investigação, foram descritos no Capítulo III, juntamente com o compromisso ético inerente ao estágio. No Capítulo IV foi exposto o plano de ação, descrevendo as fases de intervenção pedagógica, a estrutura base do plano de aula da TDCo e o cronograma do estágio. Por último, no Capítulo V, procedeu-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Para a investigação-ação em causa, foram estipulados objetivos geral e específicos promotores de uma planificação estruturada e implementação consciente do projeto de estágio. O objetivo geral consistiu em:

- Analisar de que forma o estímulo da capacidade de memorização, em aula, pode contribuir para o desenvolvimento da qualidade de movimento das alunas do Ensino Artístico Especializado (EAE) na técnica de dança contemporânea.

Os objetivos específicos, que complementam o objetivo principal da investigação, estão representados abaixo, nomeadamente:

- Utilizar diferentes métodos de transmissão de exercícios de técnica de dança contemporânea, tendo como foco a memorização, destacando, a comunicação verbal, comunicação não verbal e recurso a diferentes estímulos sensoriais (visuais, auditivos, táteis);
- Descrever as estratégias utilizadas para a incorporação dos exercícios e adaptação dos movimentos de técnica de dança contemporânea;
- Implementar em aula momentos que estimulem o desenvolvimento das funções cognitivas de atenção e concentração;
- Relacionar a memória com o conceito de *awareness* e analisar o impacto de ambas na expressividade e consciência corporal;
- Possibilitar momentos de trabalho, individual e em grupo, que promovam o ambiente saudável no estúdio de dança, o desenvolvimento das funções cognitivas e da qualidade do movimento;

Desenvolvimento da qualidade do movimento a partir do estímulo da memória com as turmas do 6º, 7º e 8º anos do curso secundário de dança da Escola da Companhia de Dança de Almada

- Analisar o impacto da intervenção pedagógica na memória prospetiva e retrospectiva das estudantes;
- Potenciar a expressividade, consciência corporal e qualidade do movimento das alunas na técnica de dança contemporânea.

Capítulo I – Enquadramento Geral

1. Caracterização da Instituição de Acolhimento: Companhia de Dança de Almada (Ca.DA)

A Ca.DA (Companhia de Dança de Almada) foi fundada em 1990, pela professora e atual diretora artística Maria Franco. Caracteriza-se como uma Companhia profissional de dança contemporânea, produzindo diversas peças coreográficas com coreógrafos nacionais e internacionais. Reside na cidade de Almada, sendo financiada e apoiada pela Câmara Municipal de Almada (CMA) e pelo Governo de Portugal. Segundo a CMA (2015) citada em Duarte (2020, p.11):

Hoje, esta companhia profissional de dança contemporânea é um espaço de trabalho, para criadores e bailarinos, que promove e divulga a dança, através da criação coreográfica nacional, da formação artística, da sensibilização de públicos, das digressões nacionais e internacionais, e da organização de um festival internacional de dança contemporânea – Quinzena de Dança de Almada. Da sua atividade fazem também parte a intervenção na comunidade e a participação em ações de cariz social. (p. 73)

Como referido acima, desde 1992, que a Ca.DA conta na sua programação com o festival Quinzena de Dança de Almada – *International Dance Festival*, um espaço desenvolvido para a promoção da qualidade estética e artística presentes na Dança Contemporânea a nível nacional e internacional.

A dança é algo pessoal, cada um interpreta da sua maneira, com a sua própria sensibilidade. Eu posso ver um espetáculo onde reveja mais a minha linha estética, mas há pessoas que têm diferentes abordagens ao ver um espetáculo. A dança já está mais acessível e as interpretações são várias. Mas acredito que o que interessa no fundo é a qualidade artística e técnica do espetáculo e não a preferência estética. (M. Franco, comunicação pessoal, setembro 26, 2020).

A Ca.DA visa a dialogação entre áreas e a partilha de ideais artísticos distintos. Desta forma, para além do festival realiza *workshops*, exposições, vídeo-dança e cursos intensivos de verão para que sejam possíveis a conversação e a experimentação de vários trabalhos e metodologias.

A Companhia é, também, formada por “um corpo de profissionais com formação especializada, com vasta experiência quer na organização e produção de eventos culturais, quer no ensino da dança, e na formação e sensibilização de públicos.” (Ca.Da, 2023)

1.1. Ca.DA Escola

Aliada à companhia e partilhando as mesmas instalações surgiu, em 1998, o estudo de Dança na Ca.DA Escola, através do curso livre e do curso vocacional com o intuito da formação de bailarinos e desenvolvimento das suas capacidades psicomotoras, cognitivas e sócio-afetivas,

A Dança contribui para formação do indivíduo ao nível físico, emocional, intelectual e estético. Melhora a coordenação, flexibilidade e tonicidade, e desenvolve também as capacidades expressivas, criativas e estéticas. Sob o ponto de vista psicológico, pode ter uma ação preventiva ao nível de alterações afetivas e de comportamento, atenuadas pela expressão corporal do indivíduo, consigo próprio e na interação com o grupo e a sociedade. A prática da Dança contribui muito positivamente para a melhoria da qualidade de vida e intervenção sociocultural. (Ca.DA Escola, 2022)

Em 2018 emergiu, homologado pelo Ministério da Educação, a formação artística e especializada em Dança no Curso Básico e Secundário do EAE. O trabalho ocorre em articulação com o Agrupamento de Escolas Emídio Navarro e a Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, em Almada. Deste modo, a Ca.DA Escola tornou-se uma escola de EAE que, relativamente ao ensino secundário, se rege pela Portaria nº 229-A/2018 de 14 de agosto (Anexo B).

Também, em concordância com o trabalho de criação coreográfica contemporânea desenvolvido pela Ca.DA, a Ca.DA Escola contempla, no seu plano de estudos, o ensino das Técnicas de Dança Clássica (TDC) e Dança Contemporânea, procurando desenvolver uma formação e prática artísticas mais atual nos seus alunos.

O plano curricular do Curso Básico e Secundário inclui as seguintes disciplinas: Técnica de Dança Clássica; Técnica de Dança Contemporânea; Técnica de Pontas; Barra de Chão; Estúdio Coreográfico; Repertório e outras disciplinas complementares a cada ano, de acordo com a oferta formativa da Escola. Relativamente à carga horária do Curso de Ensino Secundário de Dança, este encontra-se disponível no Anexo C.

1.2. Recursos Físicos

A Ca.DA Escola tem as suas instalações no edifício da Academia de Instrução e Recreio Familiar Almadense, remodelado em 2014. A escola apresenta três estúdios de dança equipados com espelhos fixos ou móveis; chão com caixa-de-ar e linóleo; barras fixas ou móveis; sistema de som funcional e ar condicionado. Para além dos três estúdios referidos, surge um novo estúdio de dança nas instalações da Escola Básica António da Costa.

No piso 0 encontra-se o espaço de secretaria e direção pedagógica da Ca.DA Escola. Existe, ainda, uma zona de espera dos alunos e respetivos encarregados de educação, assim como, uma zona de acesso ao auditório Osvaldo Ferreira, partilhado com a Academia Almadense.

Relativamente ao piso 1, existe um espaço dedicado à direção e gestão da companhia, dois estúdios (1 e 2) e dois balneários (feminino e masculino, ambos com uma área destinada aos docentes). Nos estúdios 1 e 2 é possível usufruir de luz natural, durante todo o dia, através de janelas largas que permitem, também, o acesso a uma varanda da fachada do edifício. O estúdio 2 está equipado com um piano acústico e um quadro móvel de apoio às aulas, adaptando-se às necessidades dos docentes. Os balneários estão equipados com cacifos, bancos, chuveiros, casas de banho e espelhos.

No piso 2, encontra-se o estúdio da Ca.DA Escola com maior área que se divide da seguinte forma: uma zona dedicada e equipada para a prática de dança; uma zona com o guarda-roupa da escola e da companhia, rentabilizada devido à arquitetura do telhado; uma zona de fisioterapia, equipada com duas marquesas e material específico de apoio e uma pequena sala para arrumação de equipamento.

1.3. Recursos Humanos

A Ca.DA Escola, no ano letivo 2022/2023, conta com uma equipa de catorze docentes (13 de técnica e 1 de música), apoio de Rita Dias na Produção e Secretariado e cooperação da fisioterapeuta Cristina Costa. A direção artística e coordenação geral da Ca.DA fica ao cargo da Professora Maria Franco, enquanto a coordenação pedagógica da Ca.DA Escola fica entregue à Professora Carla Albuquerque. Existem, ainda, a colaboração com os departamentos de produção e comunicação da Ca.DA, assim como o departamento encarregue pela limpeza e manutenção do espaço.

2. Identificação do objeto de estudo e a sua pertinência

A temática desta investigação resulta da intenção de promover o desenvolvimento da qualidade do movimento nas alunas, recorrendo a estratégias que estimulem a sua capacidade de memorização.

A qualidade do movimento deve ser trabalhada em aula de uma forma contínua e progressiva, sendo disponibilizado tempo para a sua pesquisa, exploração e incorporação individual durante a comunicação verbal ou não verbal com os alunos. Incentivar a procura pelo desenvolvimento da sua qualidade, perceber como cada um a interpreta e quais os fatores que são enfatizados. Serão esses fatores comuns dentro de uma turma ou existe uma dispersão devido às experiências acumuladas até ao momento? O movimento, quando atinge a sua qualidade, será consciente ou inconsciente?

As autoras Oliveira e Loos- Sant'ana (2018) definem a dança da seguinte forma,

A dança é a arte do movimento. O movimento está no princípio do relacionamento entre o ser humano e o mundo: um recém-nascido dispõe de reflexos, ações motoras que lhe possibilitam a sobrevivência e as interações com o ambiente. Todo o desenvolvimento que se segue parte de ou inclui a motricidade. (p.498)

Surge um interesse, por parte da professora estagiária, em aliar a capacidade de memorização, no processo ensino-aprendizagem, à aquisição da qualidade do movimento. A memória consiste num processo contínuo de retenção da informação que influencia o comportamento do ser humano, consoante a exposição a um determinado estímulo – “We define memory as a behavioral change caused by an experience, and define learning as a process for acquiring memory.” (Okano, Hirano & Balaban, 2000)

Como descrito no Capítulo II, existem vários tipos de memória que determinam o período em que a informação ficará armazenada. Cabe ao professor perceber qual a melhor estratégia para estimular dada memória, de forma a conseguir levar as alunas a incorporarem a informação mais rapidamente e a desafiarem a sua expressividade. Segundo Greshko (2019),

Humans retain different types of memories for different lengths of time. Short-term memories last seconds to hours, while long-term memories last for years. We also have a working memory, which lets us keep something in our minds for a limited time by repeating it. (s.p.)

Atualmente, apesar de surgir uma maior procura pela expressividade, transmitida pelo movimento, aliando esta à base técnica da TDCo, existe, ainda, alguma dificuldade na prática da mesma em aula. O intuito será formar um/a bailarino/a versátil, consciente das suas capacidades psicomotoras e com uma ‘plasticidade corporal’. Segundo Bruno Duarte (comunicação pessoal, junho 6, 2023), algumas das componentes essenciais à definição de qualidade do movimento assentam na aquisição de uma plasticidade corporal, evidenciando a forma como as alunas transmitem o movimento para os seus corpos de modo consciente.

Também, o coreógrafo Rui Horta aborda o corpo do bailarino como um meio de comunicação expressiva,

Se lidamos com o corpo, somos especialistas do corpo. É o que um coreógrafo ou criador da dança faz. Trabalha com o corpo, como ferramenta de comunicação. Se esse corpo está bastante ausente ou tendencialmente mais ausente, porque a sociedade é cada vez mais mental – apesar da mente ser também outro corpo –, essa fisicalidade vai desaparecer. Então este é o território das artes. (R. Horta, comunicação pessoal, abril 29, 2023)

O estudo em causa pretende incentivar a turma a pensar criativamente e criticamente sobre o trabalho a desenvolver, a partilhar ideias, inquietações e a expressar-se através do movimento, estabelecendo uma noção de *awareness* durante o processo – “Aprender a colocar perguntas relevantes, saber questionar e dispor de instrumentos mentais analíticos, são condições críticas para desenvolver, aprofundar e criar conhecimento.” (Fonseca, 2017, p.74)

3. Caracterização da turma

A faixa etária pretendida para esta investigação-ação situa-se entre os 15 e os 18 anos de idade, uma vez que as alunas já detêm conhecimento das bases técnicas da TDCo, potenciando as suas qualidades do movimento, através de estratégias que estimulem a memorização e incorporação das sequências de movimento.

A questão de investigação em estudo foi aplicada, durante a fase de estágio, na turma de 6º, 7º e 8º anos do curso de secundário de EAE da Ca.DA Escola. A turma é composta por oito alunas do sexo feminino, estando distribuídas da seguinte forma: três alunas de 6º ano (15 e 16 anos), quatro alunas de 7º ano (16 e 17 anos) e uma aluna de 8º ano (17 e 18 anos).

Todas as alunas da turma apresentavam os conteúdos base da TDCo consolidados, no entanto, a dinâmica de grupo do ano letivo 2022/2023 foi uma estreia, visto terem entrado na turma alunas novas que transitaram do 5º para o 6º ano de EAE. Este facto, acabou por evidenciar alguma frustração em lidar com o erro ou, até mesmo, dificuldade de assimilar dada informação mais rapidamente. Existindo, por vezes, um termo de comparação entre as alunas. A turma, em geral, demonstra uma vontade, utópica, de atingir a perfeição e essa auto-exigência reflete-se no seu trabalho individual e no dos outros, nomeadamente, no do professor.

A turma, apesar de pequena, permitiu a exploração de várias dinâmicas em aula e do aprimoramento de determinadas competências técnicas e expressivas inerentes à prática de dança na TDCo. Deste modo, o trabalho desenvolvido durante o estágio que visa potenciar a qualidade do movimento das alunas, através do estímulo da memória, foi adaptado às necessidades da turma de acordo com os fatores emocionais, relações interpessoais e faixa etária.

A fase da adolescência caracteriza-se como uma fase de grandes transformações emocionais, psicológicas e físicas, pelo que o adolescente enfrenta mudanças nos mais variados níveis. Por outro lado, esta fase promove a procura pela autonomia; a aquisição de um sentido de responsabilidade; a ousadia; a experimentação e formulação de um pensamento crítico. As alunas mostraram-se disponíveis a assimilar a informação e a explorar os movimentos, na maior parte das aulas. Todavia, depararam-se com algumas dificuldades

na concentração em aula quando existiam fatores externos muito presentes, influenciando as suas respostas aos estímulos dados. E as respostas a determinado estímulo assumem uma progressão a nível de qualidade e brio, tornando a indecisão e o desconhecimento a motivação para a pesquisa e reflexão. Como docente, procura-se criar um ambiente propício ao debate, à exploração e à partilha, sendo impulsionadores de todo o trabalho que possa vir a ser desenvolvido. De acordo com Tavares e Alarcão (2005),

(...) o educador, para educar, não deve descurar a análise de três fatores fundamentais no processo educativo: A estrutura do sujeito a educar, a estruturação das tarefas de aprendizagem que se lhe propõem e a interação que se desenvolve entre a estrutura do sujeito e a estrutura da tarefa. (s.p.)

Na implementação do estágio foram aliadas as questões e estratégias metodológicas da professora estagiária aos objetivos e competências a desenvolver nesse ano curricular, criando uma ponte de ligação.

Capítulo II – Enquadramento Teórico

1. Técnica de Dança Contemporânea

1.1. Abordagens da(s) Técnica(s) de Dança Contemporânea

Xarez (2015) acredita que as técnicas de dança englobam as várias possibilidades de mover o corpo, de forma muito específica, transformadas em padrões motores, podendo ser reproduzidos ou apropriados por outros. Destaca, ainda, que um dos aspetos interessantes consiste na introdução da estética no movimento, sobrepondo-se à eficiência.

Também, Louppe (2012) centra-se na importância da exploração de movimento individual, referindo que,

Na dança contemporânea, existe apenas uma verdadeira dança: a de cada um (...)
As técnicas contemporâneas, tão eruditas e de difícil integração, são antes de mais instrumentos de conhecimento que conduzem o bailarino a essa singularidade. O bailarino moderno e contemporâneo só deve a sua teoria, o seu pensamento e o seu ímpeto às suas próprias forças. (p.52)

A abordagem das técnicas de dança contemporânea encontra-se em constante mudança, numa tentativa de criação de uma linguagem personalizada. Resultam da pesquisa sistemática, experimentação e fusão de várias técnicas, não descurando a fisicalidade e poética do movimento. Louppe (2012) defende que a memória que os corpos detêm permite cumprir este propósito,

A memória tem o seu lugar numa abordagem da poética da dança, como um dos instrumentos da poética, como recurso da poética de um corpo disjunto de toda a autoridade estabelecida, mas também como articulação de saberes específicos do corpo contemporâneo, que conferem à memória dos movimentos e dos corpos uma dimensão ao mesmo tempo existencial e cognitiva. (p.53)

A presente metodologia de investigação procurou aliar o formato de ensino do professor titular da turma de secundário da Ca.DA Escola, as necessidades das alunas e a experiência da professora estagiária, resultando numa fusão de princípios, presentes nas várias técnicas e que se complementam, como será verificado de seguida.

A incorporação das Técnicas Somáticas como o *Yoga*, *Tai Chi* e *Pilates* na TDCo foi fundamental para a ativação do *awareness*; perceção corporal, através da cinestesia; incorporação da respiração com a execução de movimento e trabalho de imagética. É criada uma envolvência do corpo enquanto experiência, adaptando-se ao fluxo de informação que vai recebendo (Weber, 2009). Também Vieira (2015) acredita que na educação somática existe uma vontade do corpo para se mover, experienciar, compreender, sentir, imaginar e

emocionar.

Relativamente à influência das Técnicas de Contraponto é possível destacar a *Release Technique*, *Flying Low* e *Countertechnique*.

Em *Release Technique*, o aluno explora as diferentes possibilidades de se movimentar pelo espaço, conectando o uso das emoções através do movimento e libertando a energia e tensão presentes no corpo. Os exercícios espelham os “processos naturais do corpo e da mente, proporcionando uma interligação entre a fruição do movimento, as sensações e o pensamento.” (Fernandes & Garcia, 2015, p. 49)

O trabalho explorado no *release* e a compreensão do alinhamento corporal são de extrema importância para a percepção corporal, relação corpo-gravidade e prevenção de lesões. A própria palavra “*release*” significa “deixar ir” o que permite explorar um leque de possibilidades de movimento e auxiliar na tomada de decisões sobre o caminho a adotar. (Diehl & Lampert, 2010)

O conhecimento sobre o corpo potencia a execução do movimento. Tal como defendem Diehl e Lampert (2010),

A movement sequence is successful when it uses as little muscle strength as possible to coordinate individual body parts. This actually makes the clear transfer of energy from one point in the body to the next visible. The body becomes transparent. This movement quality does not depend upon the physique of the person being trained because the communicated ideal is purely anatomical–physiological (...) the challenge is to execute movement to the utmost. (p.281)

Na técnica de dança *Flying Low*, David Zambrano, bailarino e criador, enfatiza a relação do corpo do aluno/bailarino com o chão, envolvendo a respiração na realização do movimento, libertação de energia e ativação do *core*. Recorre, ainda, ao uso de espirais na comunicação com o chão e fora do chão, ativando-as a partir do centro do corpo até às extremidades e levando à eficiência do movimento - “There is a focus on the skeletal structure that will help improve the dancers physical perception and alertness. The class includes partnering work and movement phrases, which explore the primary laws of physics: cohesion and expansion.” (Zambrano, 2016, s.p.)

Por último, a *Countertechnique*, criada pela coreógrafa Anouk van Dijk ajuda a providenciar ao aluno ferramentas fundamentais para o diálogo corpo-mente, tornando-o versátil, “(...) the Countertechnique class thoroughly prepares the body for rehearsal and performance, enabling dancers to move bigger, more fluidly and more spatially, while becoming stronger and more flexible. (Countertechnique, s.d., s.p.)

Anouk van Dijk (2010) aborda, ainda, que o processo para a incorporação destes conceitos é lento e necessita de tempo para o seu domínio, sendo assim considerada uma Técnica de Dança - “Technique encompasses different skills one can learn; these skills will add up to the knowledge of your body, of yourself, and the choices that you make— and will provide you with a range of physical and mental possibilities.” (Diehl e Lampert, 2010, p.63)

1.2. Música, Movimento, Memória

Loupe (2012, p.317) interpreta a musicalidade referindo que esta “ultrapassa então qualquer escolha eventual de acompanhamento musical. Torna-se uma terceira dimensão de espaço e de movimento”, formando uma simbiose entre a música e o movimento.

Na TDCo, pode ou não ocorrer a sincronização dos movimentos com o apoio musical utilizado, atendendo à sua melodia e ritmos. Todavia, por vezes, o corpo move-se pelo espaço e a música serve apenas para estabelecer um ambiente, não necessitando de a interligar com a sequência criada. A música na dança pode “esconder tudo isso e cobrir com uma camada sonora o ruído insuportável dos motores diafragmáticos, cobrir ruído com ruído para reencontrar a música como metáfora inalterável do silêncio.” (Loupe, 2012, pp.316-317)

Contudo, a utilização de apoio musical acaba por despoletar o desenvolvimento da capacidade de memorização dos exercícios. A música conduz o movimento à memória. É um veículo de informação que ativa as memórias, através da repetição dos sons e, tanto a dança como a memória são alicerces da comunicação humana. Segundo Fuchs (2012),

(...) there is a memory of the body apart from conscious recollection: Through repetition and exercise, a habit develops. Well--practiced patterns of movement and perception become embodied as skills or capacities that we apply in our everyday lives as a matter of course. (pp.9-10)

A utilização de apoio musical em aula desafia os alunos a explorarem o seu ritmo em diferentes padrões de movimento, motiva-os na procura da qualidade esperada e apela à sua sensibilidade musical. Deste modo, existe um papel ativo da música no desenvolvimento psicomotor do ser humano, “motion expression allows for creating the possibility of a human being’s expression with the help of motion integrated with rhythm and music.” (Kolodziejcki, Králová & Hudáková, 2014, p.660)

2. Memória

2.1. Conceito de memória

A memória humana, construída a partir de um conjunto de experiências distintas, assume um papel importante na criação da identidade de cada indivíduo.

Damásio (2017) reflete sobre a importância do papel da memorização na vida do ser humano da seguinte forma,

Somos narradores incessantes de histórias acerca de quase tudo o que se passa na nossa vida, sobretudo acerca das coisas importantes, mas não só, e colorimos alegremente essas narrativas com todas as influências das nossas experiências anteriores e com os nossos gostos e aversões. (p.141)

A memória humana permite a aquisição de conhecimento a partir das experiências. Um processo inteligente que provoca, no organismo, alterações psicológicas e emocionais. Baddeley (1990) considera que a memória consiste não somente num sistema único, mas na combinação de vários sistemas que permitem armazenar e recuperar a informação. O autor acredita que memória não se encontra numa estrutura isolada no cérebro e funciona através da integração de sistemas.

Izquierdo (2011), pioneiro no estudo de neurobiologia da memória, definiu esta como a capacidade de adquirir, formar, conservar e evocar várias informações. Referindo que o ser humano é capaz de armazenar e recuperar, apenas, o que aprende. Relaciona, desta forma, a memória ao processo de aprendizagem.

A formação de uma memória e a sua capacidade de permanência e/ou esquecimento dependem de quatro etapas: a recepção, no qual ocorre a recolha de estímulos sensoriais; a codificação, responsável por organizar as informações sensoriais preparando-as para serem armazenadas no cérebro; a consolidação na qual a informação adquirida e recente (Memória de Curto Prazo) é armazenada como uma Memória de Longo Prazo (MLP) e a recuperação, responsável pela evocação de memórias anteriormente armazenadas de modo consciente ou inconsciente, por exemplo, através de associações ao contexto. (Nunes,2023)

Para que seja possível a formação de uma memória torna-se, então, necessário o transporte da informação pelo corpo. Este fenómeno, transmitido através da comunicação entre neurónios realiza-se como resposta a um estímulo, no qual o impulso elétrico, enviado ao longo da célula nervosa, permite a libertação dos neurotransmissores. Essa libertação ocorre na fenda sináptica do neurónio seguinte, levando à formação de uma vasta rede de transmissão da informação. Resumindo, o neurónio tem a função de processar o estímulo que recebe e transportá-lo até à célula nervosa seguinte. (Fernandes, 2014)

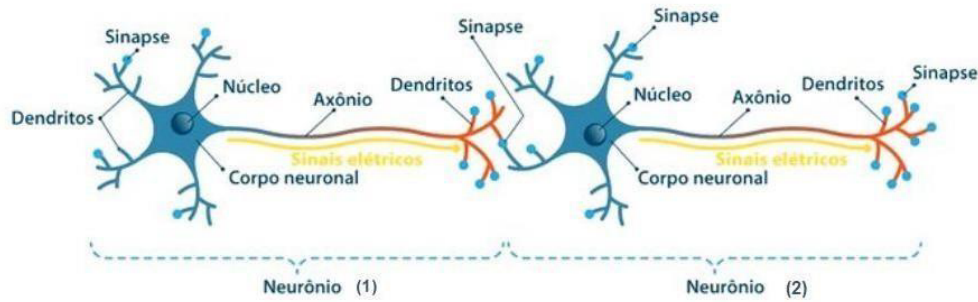


Figura 1. Morfologia do neurónio com a transmissão de sinais elétricos do neurónio pré-sináptico (1) para o neurónio pós-sináptico (2). Adaptada de Rubens Castilho (s.d.).

Damásio (2017) refere que, atualmente, o processo de criação de novos neurónios (neurogénese) ocorre, principalmente, no hipocampo. Assim sendo, segundo Damásio (2017, p.139) “a formação de novas memórias depende em parte da neurogénese” e fatores como o *stress* e a ansiedade acabam por reduzir a produção de neurónios de forma significativa. Para além deste mecanismo, o hipocampo é uma estrutura cerebral responsável por armazenar temporariamente a memória, transformando a Memória de Curto Prazo (MCP) em Memória de Longo Prazo. Apesar do hipocampo não ser a estrutura onde as memórias antigas ficam guardadas, permite que essas memórias passem para o córtex cerebral, reforçando a importância da sua consolidação.

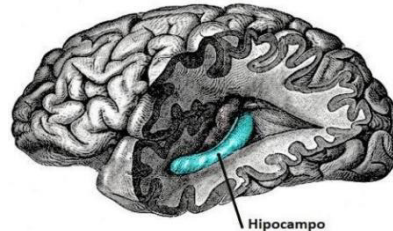


Figura 2. Ilustração do cérebro humano e hipocampo. Adaptada de Henry Vandyke Carter (1858).

Por sua vez, o córtex cerebral divide-se em áreas funcionais, nomeadamente: em áreas motoras que controlam as funções motoras voluntárias; áreas sensoriais que levam à perceção consciente das sensações; áreas associativas, encarregues de integrar as informações para posterior execução de um movimento intencional.

Com base na perspetiva anterior, sempre que ocorre a formação de novos neurónios acredita-se que existe o aumento da capacidade de eficiência do hipocampo, ou seja, a sua função será intensificada. Isto poderá significar que a formação e evocação de memórias será aprimorada, provocando a manutenção das funções cerebrais. Assim sendo, a perda do hipocampo condiciona a aprendizagem de informação nova e a “recuperação eficaz de acontecimentos já memorizados” (Damásio, 2017, p.138), conduzindo à perda progressiva da memória.

Em suma, a funcionalidade do hipocampo é crucial para o desenvolvimento de novas memórias. Todavia, existem outras partes do cérebro responsáveis pela ativação de outros tipos de memória, visíveis na Figura 3.

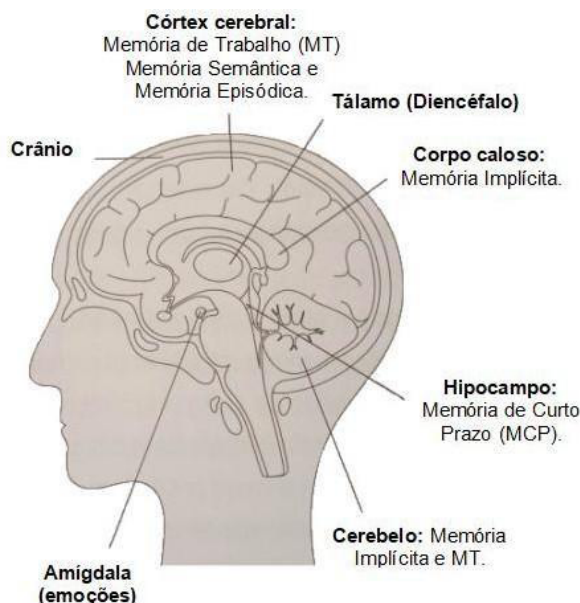


Figura 3. Ilustração do cérebro humano. Adaptada de Belina Nunes (2023).

2.2. Tipos de memória

Com base na revisão da literatura é possível afirmar a existência de vários tipos de memória, geridas de formas distintas e classificadas com base na sua duração, formato de codificação e tipo de informação, destacando a Memória Sensorial (MS), Memória de Curto Prazo e Memória de Longo Prazo.

A informação captada a partir dos sentidos designa-se por **MS**, sendo através destes que a memória humana tem capacidade de armazenar e recuperar as várias informações. Pode dividir-se em memória visual (icónica), memória auditiva (ecoica) e memória tátil (háptica). Segundo Júnior e Faria (2015) a **MS** apresenta, ainda, uma capacidade de captação de estímulos relativamente grande, registando mais informação do que aquela que consegue recuperar.

Na **MCP** a informação fica retida durante um pequeno período de tempo, na escala dos segundos, representando a “imensa maioria das nossas experiências (estima-se que menos de 1% passe ao armazém de longo prazo)” (Nunes, 2023, p.27). Porém, a sua definição apresenta incoerência entre autores, para Izquierdo (2011) as memórias de curta duração relacionam-se com a consolidação de memórias de longo prazo, envolvendo plasticidade sináptica. Enquanto Baddeley (2007) acredita que este tipo de memória consiste, apenas, no armazenamento de pouca informação num intervalo de tempo reduzido. (Júnior & Faria, 2015)

Todavia, Nunes (2023) reforça que o modelo criado por Baddeley, Graham e Hitch (1974) introduz o termo Memória de Trabalho (MT), compreendendo que esta estabelece uma ligação com **MLP**.

Alguns estudos referem que, por vezes, **MT** é um sinónimo da **MCP** (Muller, Fialho & Freire, 2016). No entanto, para a presente investigação consideramos que a **MT** funciona como uma extensão da **MCP**. Ambas apresentam uma capacidade limitada e são capazes de adquirir e evocar uma informação, sendo que a **MT** é também responsável pelo processamento e manipulação de informações, ou seja, incide sobre a resolução de problemas, elabora comportamentos através do raciocínio efetuado no momento e não necessita de guardar as informações num arquivo de forma duradoura, podendo descartá-la após a utilização. (Almeida, 2011)

Relativamente à **MLP**, a informação recebida permanece guardada durante um longo período de tempo (horas, dias, semanas ou por tempo indeterminado), sendo necessários cerca de cinco a dez minutos, ininterruptos, para que ocorra a consolidação de uma memória. (Nunes, 2023)

De acordo com Sousa e Salgado (2015), a **MLP** pode ser dividida em memória declarativa (explícita) e memória não declarativa (implícita). A Memória declarativa corresponde a memórias presentes no consciente do ser humano, tornando possível o relato de situações do dia-a-dia ou conversas passadas, subdividindo-se nas seguintes: a **memória episódica** que permite guardar episódios e experiências passadas, fazendo parte da nossa autobiografia. Apresenta uma maior sensibilidade ao processo de aprendizagem, uma vez que depende do “grau de processamento da informação, da atenção e da organização (...)” (Nunes, 2023, p.29); a **memória semântica** que se refere “ao conhecimento adquirido e mantido ao longo do tempo”, ao invés de um período de tempo específico. (Nunes, 2023, p.31)

A Memória não declarativa corresponde a memórias adquiridas de um modo não consciente (automático), sendo evocada através de ações, como por exemplo a capacidade de leitura. (Júnior & Faria, 2015)

Squire (2009) aborda que a grande diferença entre estes dois tipos de memória de longo prazo são que a memória implícita é expressa através da *performance*, na qual a experiência modifica o comportamento. No caso da memória explícita, esta é expressa através da recordação. Deste modo, a prática de dança pode estar inserida na memória não declarativa, visto que o aluno/bailarino não precisa de se expressar verbalmente para entendermos a sua habilidade, fazendo-o de um modo quase automatizado.

De acordo com Júnior e Faria (2015) a Memória Motora/ Muscular (MM) enquadra-se no tipo de memória implícita, relacionando-se com os procedimentos e habilidades motoras. Necessita de muita repetição para a aquisição e incorporação do conhecimento (processo lento), ficando posteriormente automatizada e resistente ao esquecimento. Evidencia esta capacidade a partir do domínio do movimento. Contudo, a palavra automatizada não significa mecanizado, referindo-se à capacidade de execução do movimento de modo não consciente (**MM**). A memória muscular, na dança, está intrínseca no corpo de cada um e a consciência corporal acaba por despertar alguns benefícios na ativação da capacidade de atenção dos alunos ao detalhe, desenvolvendo o seu brio durante a *performance*.

Para além dos tipos de memória referidos, existe ainda a Memória Prospetiva (MP) e a Memória Retrospectiva (MR) que são essenciais no decorrer da IA. A **MP** consiste na recuperação de informação relativa a um evento que ainda não aconteceu, mas que irá. Em concordância com o referido, a neurologista Nunes (2023, p.36) define memória prospetiva como a “capacidade de recordar uma ação que pretendemos realizar no futuro”. Este tipo de memória procura realizar determinadas atividades que estão associadas a intenções existentes, como por exemplo, uma ida ao teatro ou, até mesmo, dançar. É uma das memórias mais presentes no dia-a-dia pelo facto do ser humano recorrer de forma contínua a este tipo de recuperação de informação, tornando-a quase automatizada.

Enquanto a **MR** é referente a situações que aconteceram previamente como lembrar um percurso, uma conversa ou até um rosto familiar, “envolve a lembrança de eventos, palavras do passado, geralmente quando tentamos deliberadamente lembrar”. (Baddeley, 2011, p.363 citado em Pato, 2015, p.24)

2.3. A memória na aprendizagem de Dança

A prática de dança exige a ativação das capacidades motoras e cognitivas. E a complexidade do movimento manifesta-se através da coordenação, expressividade, percepção, criatividade, assim como, fatores emocionais, sociais e psicológicos. Fatores estes que são “inerentes ao indivíduo e ao meio em que está inserido.” (Almeida, 2011, p.15)

A capacidade de armazenar, recordar e repetir a informação está intimamente ligada ao processo de aprendizagem. Fazenda (2012) defende que na dança, a aprendizagem de qualquer movimento corporal eficaz e com intenção, deriva de um processo de treino e incorporação. Alegando que a própria incorporação é uma forma de memorização,

uma interiorização não verbal de uma forma e de um sentido que são culturalmente configurados. São as técnicas de dança que proporcionam ao corpo o conhecimento necessário para se movimentar de modos que são culturalmente relevantes.

As técnicas são um conjunto de procedimentos que visam desenvolver no corpo competências para se mover de determinadas formas e com determinados fins. As técnicas medeiam a relação do homem com o mundo, situam-no no campo físico e social e permitem a agência do corpo. (p.61)

A estimulação da capacidade de memorização pode ser feita pela promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento de experiências diversificadas, permitindo a partilha, reflexão, levando ao pensamento crítico e criativo dos alunos. A abordagem ativa possibilita ao aluno a capacidade de interagir na construção do seu conhecimento, ao invés da adoção da metodologia mais passiva, como verificado no ensino tradicional. Não se espera uma réplica do movimento, mas sim uma incorporação e personalização do mesmo nos corpos individuais, é o próprio “corpo que, mediante as suas próprias investigações, produz as qualidades da sua existência”. (Louppe, 2012, p. 231)

Existe um outro componente importantíssimo que influencia a retenção da informação, as emoções. Fonseca (2017, pp.54-55) acredita que a “aprendizagem significativa e motivadora é o resultado da interação entre a emoção e a cognição, ambas estão conectadas a um nível neurofuncional tão básico, que se uma não funcionar a outra é afetada consideravelmente”. As emoções afetam as ações (vice-versa) e os alunos expressam as suas emoções através do movimento (energia do corpo).

Como referido anteriormente, a permanência de uma memória depende da sua repetição e modo de codificação. A emoção acaba, assim, por tornar a memória “mais permeável a conteúdos emocionais” (Sousa & Salgado, 2013, p.148). Quanto mais marcante for um determinado acontecimento, maior será a atenção captada neste e, conseqüente, consolidação. Para que a recuperação da informação não desperte instabilidade emocional no aluno é fundamental o desenvolvimento da sua gestão emocional, auxiliando a formação pessoal, técnica e artística.

Fonseca (2021) reflete, ainda, que a relação emoção-atenção exige a presença de consciência corporal. Um corpo mais consciente implica um corpo mais atento e observador. Em aula, os alunos observam os exercícios, demonstram através da repetição **(MT)** e recuperam os movimentos **(MM)** numa aula seguinte. Essa recuperação poderá melhorar a incorporação dos movimentos e causar a progressão da qualidade do movimento do aluno, com base nas competências estipuladas para essa.

Para Damásio (2017) a recuperação de informação (imagens), para além de ajudar no pensamento e nas capacidades de avaliação e decisão, está intimamente ligada à criatividade. Também, António Damásio (comunicação pessoal, 2013) defende que a base da

criação artística é a possibilidade infinita de encadear as várias imagens (representações), aliando a memória à imaginação. Nesse sentido, a criatividade permite que cada aluno e professor possa potenciar a sua memória a partir da arte do movimento.

2.4. Fatores que influenciam a memória

A capacidade de memorização do ser humano pode ser influenciada por diversos fatores, destacando, para o presente estudo, os seguintes: capacidade de atenção e concentração; motivação; relações interpessoais e autoconfiança. A ausência destes fatores acaba por afetar, não só, a dinâmica dos alunos em aula como a progressão do seu trabalho. De seguida, encontram-se descritos os conceitos mencionados anteriormente, referindo a importância que trazem para a formação e consolidação de memória na prática de dança.

Atenção e Concentração

A atenção pode ser definida, de acordo com Lima (2005, p.114) como “a capacidade do indivíduo responder predominantemente a estímulos que lhe são mais significativos em detrimento de outros”, ou seja, este processo cognitivo escolhe seletivamente os estímulos mais relevantes conforme as suas necessidades, mantendo ou alterando o seu foco. (Stella & Maciel, 2003)

Por sua vez, a concentração refere-se à capacidade de manter o foco numa tarefa no momento da sua realização, sugere uma observação mais prolongada da ação quando comparada com a atenção. Nesta perspetiva, as autoras Figueira e Rocha (2019) escrevem que um aluno que seja desatento não demonstra vontade em prestar atenção, enquanto um aluno desconcentrado não é capaz de fazer o que lhe é pedido. É relevante a utilização de estratégias metodológicas que vão ao encontro dos interesses do aluno.

Na TDCo, a ativação da capacidade de atenção acaba por ajudar os alunos a captarem os detalhes da tarefa que estão a executar e a consolidar a informação recebida de forma eficiente. A atenção exige a presença de consciência corporal, uma vez que o corpo e a mente encontram-se despertos para os estímulos sensoriais que recebem em seu redor, preparando o corpo e cérebro para a realização de uma atividade motora ou mental. Exercícios focados na respiração e na movimentação de uma parte do corpo específica fomentam a capacidade de atenção e concentração dos alunos. Numa fase inicial, desenvolvem o pensamento lógico, obrigando a turma a pensar nos movimentos que estão a ser executados de forma consciente e possibilitam a consolidação da informação recebida para que, numa fase posterior, ocorra a execução do movimento através da **MM**. A memória necessita que as capacidades de atenção e concentração estejam ativas para que possa ocorrer a receção e codificação da informação.

Motivação

Fonseca (2021, p.47) define a motivação como um “processo que vincula a emoção à acção”, base dos comportamentos intencionais e capaz de fazer mover o corpo.

A motivação leva o corpo a mover-se e, seguindo esta perspetiva, Maslow (1968) hierarquizou as necessidades humanas, sob a forma de uma pirâmide, numa organização de fatores motivacionais. Estes foram divididos em cinco patamares (Figura 4): necessidades fisiológicas e de segurança (necessidades primárias); necessidades sociais, de auto-estima e de auto-realização (necessidades secundárias). A base da pirâmide, composta pelas necessidades fisiológicas inclui a alimentação, vestuário, habitação. A sua aquisição depende da presença de um salário e trabalho. As necessidades de segurança sugerem estabilidade, recorrendo a fatores externos. Relativamente às necessidades secundárias, estas relacionam-se com fatores internos que incluem a vontade do próprio em atingir estes objetivos, o desenvolvimento da criatividade, o reconhecimento e autonomia, sendo o último patamar o mais desafiante. (Roseiro, 2009)



Figura 4. A pirâmide das necessidades humanas de Maslow. Adaptada de Lucas Custódio (2022).

Existem dois tipos de motivação, a intrínseca e a extrínseca. A primeira relaciona-se com os interesses individuais da pessoa e a sua envolvência na atividade, pelo prazer e desejo de aprender ou melhorar a sua *performance*. Desenvolve o sentido de responsabilidade e autonomia. A segunda depende de fatores externos que implicam algum tipo de recompensa como, por exemplo, a aprovação da família e professores ou a obtenção de uma nota numa unidade curricular. (Xarez, 2015)

O processo de aprendizagem e a capacidade de memorização são influenciados pela motivação. Assim sendo, o cerne da questão assenta na forma como a presença ou ausência de motivação poderá afetar o comportamento dos alunos em aula e, para tal, necessita de ocorrer uma intervenção que estabeleça um equilíbrio entre as “exigências externas e as habilidades internas”. (Xarez, 2015, p.147)

Da desmotivação advêm a frustração; auto-crítica; falta de empenho; défice de atenção; dificuldade na memorização de sequências do movimento, entre outras. Por este motivo, o professor deve incentivar os seus alunos a autosuperarem-se e criar desafios que os motivem, sem os desencorajar ou aborrecer. Conduzir os alunos na absorção do trabalho na qual a perceção do tempo, frequentemente, se perde. De acordo com Maffei (2018, p.79), “(...) a conceção do tempo é muito relativa e varia com as circunstâncias e o contexto dos acontecimentos, sendo influenciada pela emoção.”

Relações interpessoais

A interação e relação entre professor-aluno e aluno-aluno permite a partilha de conhecimento, desenvolvimento do trabalho cooperativo e incentivo à capacidade de comunicação. De acordo com Antunes (2007, p.9) citado em Pinto (2014) a relação interpessoal pode ser definida como,

(...) o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas. É uma linha de ação que visa, sobre bases emocionais e psicopedagógico, criar um clima favorável à empresa (escola) e garantir, através de uma visão sistémica a integração (...) (p.14)

Todavia, as relações interpessoais dependem das condições do meio em que ocorrem, ou seja, a aprendizagem de dança num contexto de EAE vai condicionar o modo como as relações vão ser estabelecidas. Por ser um meio artístico que fomenta a expressividade através do corpo e leva os alunos para fora da sua zona de conforto poderá conduzir, por vezes, à comparação e competição pouco saudáveis entre a turma. Também, a presença de fatores externos à aula podem impossibilitar a criação de um ambiente agradável entre alunos e professores, afetando o seu desempenho.

É importante respeitar o espaço dos alunos e orientá-los, se necessário, na melhoria da comunicação entre colegas. O bem-estar do aluno determina uma boa avaliação sobre a sua saúde mental e reflete a qualidade do seu trabalho. No caso de a turma demonstrar alguma tensão nas relações interpessoais, existe uma maior probabilidade de falta de concentração no trabalho apresentado em aula, reduzindo a capacidade de retenção e codificação da informação. Este fator acaba por afetar a memorização dos exercícios. Oliveira (2019), sobre as relações interpessoais no ambiente escolar, refere que conforme os sentimentos

gerados haverá um comportamento distinto do aluno. Se o aluno demonstra sentimentos positivos relativos a uma boa relação com os colegas, a produtividade aumenta. Todavia, se os sentimentos gerados não forem positivos, surgirá a insatisfação, desagrado e falta de empenho.

Freire (2004) defende que o professor, para além de respeitar o seu papel como educador, deve zelar pelo espaço pedagógico. Posto isto, promover um ambiente favorável à aprendizagem será um dos focos do professor, englobando estratégias que auxiliem a criação de relações interpessoais saudáveis, tais como: estipular um momento da aula para a reflexão e partilha, ajudando a resolver possíveis conflitos; incentivar ao trabalho coletivo a pares e/ou grupos, por exemplo, através de uma composição coreográfica com a finalidade de vídeo-dança; criar dinâmicas que estimulem a turma ritmicamente e promovam um ambiente mais descontraído; dar espaço ao aluno para que se possa expressar livremente, respeitando os colegas e professor.

Autoconfiança

A autoconfiança corresponde ao conhecimento do próprio sobre as suas capacidades, estando associado a comportamentos bem-sucedidos. (Guilhardi, 2002)

A emoção conecta-se à ação, no sentido em que o corpo, na sua totalidade, é observado internamente, analisando o modo como cada um experiencia e percebe a forma de ser e estar no mundo. (Vieira, 2014)

Sendo a dança uma forma de comunicação não verbal que se expressa a partir do movimento corporal é natural que, com a entrada na adolescência, os alunos sintam alguma dificuldade em aceitar as alterações corporais e hormonais que advêm desta fase, suscitando um bloqueio na percepção que têm do seu corpo. No entanto, a energia emanada por um corpo em movimento contribui para o seu bem-estar e “sendo a adolescência um período de maiores transformações corporais, psíquicas e sociais, a dança poderá proporcionar benefícios mais significativos.” (Costa et al., 2004, p.44)

Costa et al. (2004) reforça que um dos maiores problemas que afetam os adolescentes relaciona-se com o desconhecimento sobre o próprio corpo, recorrendo à dança para desenvolver a consciência corporal. A presença de autoconfiança permite aos alunos acreditarem no seu trabalho, nas suas capacidades cognitivas e motoras, expressando-se livremente sem medo do julgamento. No caso desta habilidade apresentar fragilidades, torna-se muito mais rápida a adoção de um comportamento defensivo, o que implica um questionamento sistemático sobre as suas capacidades; desconforto relativamente ao seu corpo; comparação constante com os colegas; desmotivação e depreciação sobre a sua forma de ser e encarar as situações.

A capacidade de memorização reduzida é influenciada pela falta de autoconfiança, uma vez que perturba a capacidade de atenção, o pensamento lógico, a receção e incorporação da informação. Para evitar ou agilizar este cenário, na aula de TDCo, recorrem-se a ferramentas que fortaleçam a autoconfiança dos alunos, como por exemplo, destacar momentos da aula para os alunos se observarem ao espelho, atendendo aos detalhes da sua postura e expressão facial. Desenvolver trabalho a solo como forma de potenciar as capacidades expressivas individuais, fomentar a autonomia e incentivar à consciência corporal. Levar os alunos a visualizarem os seus exercícios e a partilharem as qualidades que encontram presentes quando dançam.

3. Qualidade do Movimento

3.1. Corpo que dança

A qualidade do movimento engloba um conjunto de competências que são enaltecidas de diferentes formas entre autores. De acordo com Davies (2006), Laban estruturou um sistema de análise do movimento numa tentativa de organizar os conceitos já existentes, recorrendo à origem do movimento e da ação com o objetivo de compreender a expressividade e fluência do mesmo. Realça que o fluxo ou energia é uma dinâmica de movimento que confere individualidade e plasticidade ao mesmo, conectando-os.

Também, Mota (2012), reflete sobre o papel de Laban na arte do movimento, referindo que o coreógrafo, com base nas suas experiências e prática de dança, considerou o movimento universal a todos os corpos e presente em todas as coisas vivas, sendo esta uma necessidade do ser humano.

Por sua vez, Pina Bausch (comunicação pessoal, 2007) abordou o movimento como uma condicionante da exploração das emoções do ser humano, como as suas necessidades, medos, desejos e vontades, realçando não estar interessada na forma como as pessoas se movem, mas sim naquilo que as move.

Ohad Naharin (comunicação pessoal, 2017), criador de *Gaga Technique*, partilhou que na sua experiência, enquanto procurava aquilo que o fazia mover e que, na sua perceção, era essencial ao movimento, a forma nunca foi uma questão - “when I was starting to discover things that really connect to what I’m looking for, which is the quality of movement, the flow of energy, the use of gravity, lightness, silliness. I don’t think I even thought about form!”

Seguindo esta linha de pensamento, Vieira (2015, p.142) apoia que a “compreensão da interdependência do corpo com o espaço possibilita o esquecimento da forma que, quando preconcebida, é morta, estática, acomodada, e impede o aprendizado e a criação de novos gestos.”

A procura pela qualidade do movimento pode exigir uma compreensão do mesmo, do detalhe associado ao seu ponto de iniciação e continuidade (presença do movimento residual). Encontrar essa qualidade solicita um treino por parte do bailarino e professor para que seja desenvolvido um trabalho nesse sentido, aliando a parte técnica à própria expressividade individual, como defende Whittier (2018, p.43) “Moving expressively provides different technical challenges and leads to the development of more refined technique skills”.

As competências associadas a essa qualidade não são constantes, mudam e assumem diferentes formas consoante os estímulos dados e as experiências individuais e/ou coletivas dos alunos. Todavia, torna-se fulcral enfatizá-la, uma vez que é esta que enaltece a arte do movimento com o seu brio. O mundo não é estático, o ser humano está sempre em movimento e a dança manifesta-se a partir de um corpo em movimento - “(...) de um corpo treinado que se exprime, de um corpo que representa, de um corpo que se move no espaço e no tempo, de um corpo que dança.” (Nascimento, 2017, p.76)

No caso da própria investigadora, com base em toda a pesquisa de literatura e experiência na prática da dança, a qualidade do movimento esperada, para o presente relatório, assentou nos seguintes parâmetros: consciência do alinhamento corporal; percepção e ativação do centro (*core*); expressividade; adaptação do movimento a diferentes dinâmicas; execução do movimento em diferentes níveis; compreensão do movimento residual; consciência das transferências de peso; percepção da mobilidade articular; coordenação entre a respiração e o movimento a executar; musicalidade.

Um movimento que evidencie qualidade, necessita de passar por um processo de crescimento e maturação biológicos inerentes ao desenvolvimento individual do corpo humano. A conceção de um ser consciente, apto a gerir as suas emoções e capaz de as manifestar através da expressividade. Ainda sobre a qualidade inerente à dança, Louppe (2012) presenteia-nos na sua escrita a seguinte visão,

A abordagem será poética, o que significa que a compreensão da dança implica não somente o conhecimento das suas manifestações, mas também das suas práticas. Só compreenderemos a arte do movimento se integrarmos os seus saberes e, geralmente, se nos envolvermos nessa actividade... (p.30)

Compreender a execução, transição e interpretação dada ao movimento em cada aluno, intérprete, artista. Perceber que quando alguém dança não é possível estar presente em toda a sua forma, como defende Pilbäck (2013, p.19), “when we dance, we cannot be present in an everyday way, but neither can we be completely absent. The dancer is, as an artist, paradoxically, present in his or her absence.”

A qualidade pressupõe que um corpo seja movimento.

3.2. 'Ser' expressivo

A expressividade em dança, mais especificamente neste contexto de intervenção pedagógica, refere-se à capacidade que um aluno tem de comunicar com o público, através do seu corpo, provocando alterações fisiológicas e levando-o a refletir sobre a matéria que acabou de observar. De acordo com Lu (2021),

It can be seen that the appeal of the emotional function of dance can arouse the emotional resonance of the audience and cause the soul to produce a trembling effect. It is the link of emotional communication between the audience and the dance art. Dance performance is an emotional art, which is an externalized form of the human body triggered by the control of the human's inner emotional impact. (p.47)

Seguindo esta linha de pensamento, a *performance* do bailarino acaba por preencher o espaço com a sua presença e movimentos, existindo quase uma simbiose corpo-espaço. Com base neste, Louppe (2012, p.189), menciona o espaço como um “parceiro afetivo, quase com a capacidade de alterar os nossos estados de consciência”. Realça, ainda, que o espaço move-se através dos corpos, mas também nos corpos.

A capacidade de um 'ser' expressivo envolve, assim, a sua presença que, segundo Bienaise (2008), está intimamente ligada ao conceito de consciência e de percepção dos estados emocionais. Desta forma, existe um desenvolvimento da atenção do aluno, uma maior predisposição à aprendizagem e aquisição da qualidade do movimento esperada. De acordo com o referido, a expressividade poderá surgir de movimentos conscientes, isto é, pensados e analisados antemão, acabando por se tornar inconsciente quando atinge um estado emocional que transcende a sua capacidade de raciocínio.

Por vezes, no contexto de aula, não é dada a devida importância ao aprimoramento da expressividade individual dos alunos, focando as planificações na componente mais técnica e física. Contudo, a componente expressiva revela-se um dos alicerces da prática de dança traduzindo-se no desenvolvimento pessoal dos bailarinos, visto que permite estabelecer uma ponte de ligação entre a percepção e gestão das emoções e o conhecimento do movimento individual. A qualidade técnica e a qualidade artística devem trabalhar em equilíbrio ao invés de serem colocadas em polos opostos. Xarez (2015) acredita que esta perspetiva poderá favorecer a *performance* do aluno,

O virtuosismo técnico terá sempre espetadores mas pede-se que a dança, tal como a música, seja um pouco (de preferência, muito) mais do que isso (...) a formação de jovens bailarinos deve contemplar a aprendizagem de técnicas, sem dúvida, mas também deve ser mesclada com a aprendizagem de obras coreográficas, com oficinas de pendor expressivo e criativo (...) (p.129)

Enquanto professores de técnica de dança é um dever, da nossa profissão, criar um ambiente favorável à aprendizagem dos conteúdos técnicos como meio condutor da expressividade inerente a cada corpo.

3.3. Corpo consciente

Um corpo consciente está ciente dos seus movimentos. Fonseca (2017, p.34), ao abordar a relação corpo-motricidade-cérebro-mente, escreve que o ser humano é “a única espécie que tem consciência que tem um corpo, e que tem consciência que tem consciência”. A afirmação, aparentemente confusa, pretende explicar que as pessoas conseguem ter uma percepção individual do seu comportamento e movimentos, assim como, dos estímulos externos presentes à sua volta.

Também, o neurologista e neurocientista, Damásio (2017) aborda a consciência como um estado mental consciente e afirma que quando o ser humano está consciente de algo, fica automaticamente orientado relativamente ao espaço e tempo. Traduz a noção e presença do ‘ser’. Com base no referido, torna-se fundamental o desenvolvimento da consciência corporal na formação de bailarinos, uma vez que ajuda na aquisição de um conhecimento próprio do seu corpo, do espaço e movimento. Torna-o mais atento ao meio em seu redor, relacionando-se e fazendo uso de alguns dos seus recursos em prol da criação artística e/ou exploração individual. Desta forma, como poderá ser ativada a consciência corporal na prática de dança?

A percepção individual do corpo vai modificando conforme as experiências e emoções sentidas em determinado momento, sendo a consciência corporal individual influenciada por essas mesmas experiências. Assim sendo, de acordo com Vieira (2015), a aquisição da consciência corporal depende do desenvolvimento da atenção e concentração que envolvem, conseqüentemente, habilidades como a capacidade de observar, sentir, perceber, diferenciar, comparar e interpretar. Um bailarino atento e concentrado consegue interpretar os estímulos que recebe numa forma clara, explorando as qualidades dos movimentos de forma inteligente.

No entanto, será a execução do movimento feita de forma consciente ou inconsciente? Mota (2012) escreve sobre a abordagem de Laban ao movimento e a criação de princípios básicos, nos quais refere que o movimento tanto pode ser consciente como inconsciente. Nas ações do quotidiano, movemos, frequentemente, o corpo de forma espontânea por este já ter uma **MM** associada, ou seja, realizamos a ação sem pensar sobre ela (inconscientemente), todavia, cientes de que já existiu consciência desse comportamento em dado momento.

De acordo com Tanaka (2013), o corpo acaba por se mover por si próprio, uma vez que demonstra uma intenção perante o movimento a executar. Desta forma, atribuir um significado/intenção ao movimento consiste em criar uma imagem da ação que se pretende realizar, tendo perceção de alguns pontos do posicionamento do corpo durante a mesma. A intenção pode traduzir-se nos fatores que levam um corpo a mover-se. (Wakatsuki & Yamada, 2020)

3.4. Corpo que respira

Atualmente, existe uma maior procura pela consciência corporal e por técnicas que ajudem a desacelerar o corpo, uma vez que a respiração na prática de dança assume, frequentemente, um papel secundário e é realizada de forma involuntária.

O uso adequado da respiração na prática da dança é crucial para a qualidade do movimento dos alunos. A incapacidade de coordenar a respiração com a execução do movimento destaca os corpos que apresentam uma maior tensão muscular, ausentes de projeção e de alcance da amplitude máxima envolvida em cada movimento. Louppe (2012, pp.91-92) reflete sobre a importância da respiração na dança, reforçando que o “corpo que a respiração revela é uma abertura, não um bloco ... Muito além das sensações físicas, reenvia-nos para a geografia das paisagens do corpo, para um espaço que liga o exterior e o interior (...)”

A respiração permite ao corpo absorver as sensações em seu redor e adquirir conhecimento das suas funcionalidades. Haverá uma melhor oxigenação muscular, maior consciência nas fases de inspiração e expiração, atendendo ao detalhe no movimento. A lentidão e consciência deste processo ajuda na sua perceção. Ao inspirar, o bailarino permite a entrada de ar nos pulmões, preenchendo-os com a energia que percorre o seu corpo. Na expiração, acaba por libertar o ar, relaxando o diafragma e criando dinâmicas no movimento. De acordo com Banov e Bankoff (2009), a respiração é considerada uma ferramenta essencial na reeducação postural.

Também, Louppe (2012) aborda o desenvolvimento da técnica de Martha Graham a partir da respiração, conectando os movimentos conforme a inspiração (*release*) e expiração (*contraction*), otimizando as ações. Numa aula de TDCo a exigência vai aumentando, pelo que a responsabilidade do aluno com o seu corpo também aumenta, ou seja, este deve desenvolver consciência sobre as várias componentes do movimento aliando-as às exigências do esforço físico realizado. Para tal, o professor deverá assumir um papel ativo na integração da respiração nas dinâmicas de aula, ajudando a conceber “um corpo que respira por inteiro, sem bloqueios internos, ... cada vez mais fluído” (Banov & Bankoff 2009, p.125)

4. Awareness

4.1. Noção de awareness

A capacidade de *awareness* pode ser definida como o estado ou habilidade de perceber e sentir o que se passa à sua volta. (Gafoor, 2012, p.2)

O conceito de *awareness* torna-se essencial para a implementação do presente estágio, de forma a ser trabalhada a atenção, sensação e o foco no momento presente ativando e melhorando a memória. É, ainda, importante referir que é possível ter *awareness* relativamente a algo, sem que implique estar em constante consciência de algo, ou seja, sabemos que algo está presente, porém, não pensamos constantemente nisso.

Deste modo, na prática de dança é fulcral desenvolver o conceito de *body awareness* que, de acordo com Valenzuela-Moguillansky, Bouhassira e O'Regan (2011) envolve as diferentes facetas da experiência de 'ser um corpo'. Salientando a necessidade de conhecer os conteúdos e o corpo para movimentá-lo no espaço; saber interagir com os outros corpos; perceber como é que o corpo sente e que não pertence a mais ninguém senão ao próprio.

Como defende Vieira (2015),

A noção de corpo-próprio envolve as relações entre ter e ser corpo: não estou diante do meu corpo, sou o meu corpo. A noção de motricidade, por sua vez, refere-se à intencionalidade do movimento e do gesto no sentido de mover-se no mundo, criar horizontes, alargar a experiência vivida em direção aos projetos, à expressão, à sexualidade. Não se trata de uma intencionalidade de juízos ou raciocínios lógicos, mas de uma cinestesia possível pela nossa condição corpórea. (p.133)

Para que ocorra a ativação de *awareness* nos alunos, o professor deve ser detentor desta mesma habilidade, tornando-o apto a ajudar os seus alunos na resolução de problemáticas e na aquisição de ferramentas que se adequem ao trabalho a ser desenvolvido. Atento ao detalhe, traduzindo o brio no seu trabalho.

4.2. Perfil do professor na atualidade

O papel do professor não é estanque, por outro lado, deve ser bastante dinâmico. A partilha de conhecimento e experiências pode ser um meio condutor na orientação dos alunos e, conseqüente, criação das suas próprias ferramentas. Incentivar, nos alunos, a curiosidade e a procura constantes. Segundo Freire (2004) um professor deve entender que a curiosidade que o move e inquieta condiciona a sua aprendizagem e o método de ensino. O pedagogo refere ainda que a produção de conhecimento depende da capacidade de observação, distanciamento e questionamento, desafiando os alunos a refletirem sobre os conteúdos, pensamentos e, não somente, ouvir e reproduzir a informação dada.

Um outro objetivo principal do professor consiste na vontade de ver os seus alunos serem bem-sucedidos no processo de ensino-aprendizagem e, como tal, deverá providenciar *feedback* positivo sobre o trabalho desenvolvido, orientando a turma nesse sentido. O *feedback* influencia a forma como os alunos reagem às críticas construtivas, lidam com a frustração e encaram as várias dinâmicas de aula, como defende Ani (2019). O professor deve entender o que o move e qual a natureza da sua prática, percebendo que o corpo versátil ajuda na aquisição de corpos, também estes, versáteis. Fazenda (2012), seguindo esta linha de pensamento, refere que os bailarinos contemporâneos,

(...) preferem adquirir um treino em múltiplas técnicas, mais consentâneo com as exigências e os projetos estéticos que configuram a atualidade coreográfica, pois o domínio de várias práticas permite-lhes, nos ambientes de criação, ser mais flexíveis e expandir a sua capacidade de expressão e de produção de sentidos. Os corpos mencionados não esgotam as possibilidades técnicas que os bailarinos têm ao seu dispor para concretizar os seus objetivos artísticos. Estas possibilidades alargam-se à medida que nos vamos deslocando culturalmente ou que os artistas vão articulando linguagens oriundas de diversos contextos criativos e culturais. (p.74)

Assim, as experiências vividas e o contexto cultural onde estão inseridas são a base da conceção artística. O professor de técnica de dança, para além da sua prática, deve ter conhecimento anatómico e cinesiológico, necessário ao ensino de dança, com o intuito de ajudar os seus alunos a adquirirem uma melhor qualidade nos seus movimentos. Este conhecimento do corpo, como um todo, acaba por influenciar a capacidade de atenção e consciência corporal individuais, educando o corpo de uma forma somática. Sublinhado a ideia da autora Bolsanello (2005), na educação somática enfatiza-se o modo de aprendizagem através do movimento e das sensações, fomentando no aluno a vontade de desenvolver o seu próprio ritmo respiratório, coordenando-o com o movimento.

A aquisição e incorporação do conhecimento é estipulada na relação professor-aluno, realçando a presença de respeito; valorização da autonomia; espaço para a reflexão crítica; criatividade e, ainda, trabalho colaborativo. Com base nestas, Fonseca (2017) refere a importância da criação de um ambiente de confiança e conforto propício à expressão e gestão das emoções de quem ensina e de quem aprende. Um professor tem, também, o dever de refletir sobre a sua metodologia de ensino e questionar-se sobre os objetivos que procura desenvolver dentro do espaço pedagógico, consciente de que tudo o que é ensinado em aula deve ser transversal ao mundo exterior - "The students were not merely trained bodies any more, as the impact and effect of dancing was also seen regarding the development of the individual." (Sööt & Viskus, 2014, p.292)

Outro fator fundamental na docência, que por vezes se desvanece ao longo do tempo, sendo um dos propósitos continuar a 'alimentá-lo', assenta na paixão pela profissão. Um ser com gosto no que faz, incessante vontade de aprender e de inspirar os seus alunos. Um professor capaz de motivar, como defende Fried (1995):

To be a passionate teacher is to become in love with a field of knowledge, deeply stirred by issues and ideas that challenge our world, drawn to the dilemmas and potentials of the young people who come into class each day - or captivated by all of these. (p.1)

Em suma, podem ser realçados quatro pilares essenciais ao desenvolvimento pessoal de um docente, nomeadamente: o seu conhecimento sobre a matéria a ensinar; a capacidade de *awareness*; a experiência obtida na área e a paixão pela mesma, não descurando o dever ético para com a profissão e os seus alunos.

5. Psicomotricidade

A Psicomotricidade estuda o ser humano a partir do movimento do seu corpo, relacionando as funções psíquicas e a motricidade, “emergentes da personalidade total, singular e evolutiva que caracteriza o ser humano, nas suas múltiplas e complexas manifestações biopsicossociais, afectivo-emocionais e psicossociocognitivas.” (Fonseca, 2010,p.42)

Esta ciência acredita que o ser humano possui um corpo, cérebro e mente e que, tal como defende Damásio (1996, 2000), são indissociáveis no seu funcionamento. O psiquismo integra o funcionamento mental, nomeadamente as sensações, percepções, emoções, ideias, entre outras. Enquanto a motricidade traduz-se num comportamento, espelhando a relação entre um estímulo externo e uma ação interna. (Fonseca, 2017)

O principal órgão do sistema nervoso central, o cérebro, é responsável por receber a informação sensorial do meio exterior ou interior, processando-a e formulando uma resposta com motricidade direcionada, conforme as necessidades da situação. Por este motivo, o ser humano reage com movimento, orientado pelo córtex motor através da coordenação de vários músculos. Quanto às funções executivas, base do funcionamento cognitivo e comportamental (presentes no córtex pré-frontal, Figura 5), acabam por ajudar o ser humano nos processos de memorização, raciocínio, planeamento, execução e resolução de problemas, entre outros.

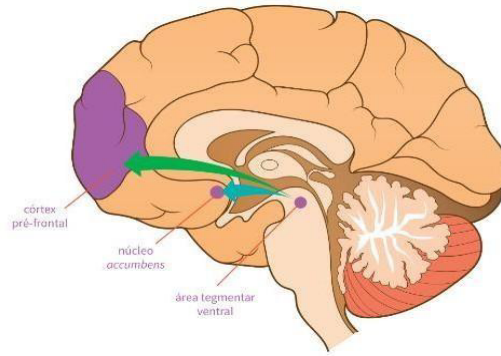


Figura 5. Ilustração do córtex pré-frontal humano. Fonte: NUTE-UFSC (2016).

Com base no referido, a motricidade é um fator crucial no desenvolvimento motor do ser humano influenciando o modo como cada um percebe os estímulos em seu redor e interage com o meio e os outros. Deste modo, para o processo de aprendizagem é necessária a presença da motricidade, uma vez que permite o domínio de novas informações e recuperação de informações anteriores. Fonseca (2021, p.78) alega que “a motricidade, memória e aprendizagem são uma tríade mental” sendo a aprendizagem o resultado da execução motora, suportada pela memória.

A estimulação sistemática da motricidade atua sobre o desenvolvimento das funções executivas e, por sua vez, cria uma maior plasticidade cerebral. Deste modo, o desenvolvimento psicomotor presente em atividades motoras como a prática de dança trabalha a **tonicidade**, tônus muscular responsável por garantir a postura, atitude e emoções; **equilíbrio**, orienta e mantém a relação do corpo com o espaço e a ação da gravidade; **noção corporal**, corresponde à percepção do corpo no espaço e à adoção do seu ritmo individual; **orientação espacial-temporal**; **lateralidade** e **coordenação motora**. (Soares et al., 2021)

Todos estes fatores são relevantes para a presente investigação, visto que a dança, expressa através de vários padrões de movimento corporal, contribui para a ativação da consciência do indivíduo, assim como, para o aprimoramento das componentes que promovem o seu desenvolvimento pessoal. O aluno aprende a agir consigo, com os outros e com o meio.

O movimento do corpo provoca uma sensação de bem-estar, cuidando da saúde do corpo e da mente. De acordo com Santos (2018, p.7) é fundamental integrar a psicomotricidade na prática de dança, visto que “ambas incidem nas bases do movimento associadas à exploração do corpo, espaço, tempo e criatividade.” Com estes fundamentos, os alunos são capazes de se orientarem no espaço em que estão a dançar, conscientes do seu movimento residual e recetivos às várias propostas, apresentando soluções distintas. Cabe ao professor a responsabilidade de ajudar a potenciar as capacidades motoras, mentais e emocionais de

cada um, incentivando, também, à exploração da criatividade individual. Este último acaba por mobilizar os alunos a atender ao detalhe e a tirar proveito dos estímulos que recebe, porque efetivamente, "a criatividade não ocorre no vácuo". (Alencar & Fleith, 2003, p.4)

Capítulo III - Enquadramento Metodológico

1. Investigação-ação

Latorre, A. (2003) acredita que deve existir um diálogo entre a teoria e a prática, em que a prática é vista como o ponto de partida, passando por uma reflexão contínua e finalizando como um objeto de transformação. Assim sendo, o estágio curricular assenta numa metodologia de investigação-ação por melhor se enquadrar nos parâmetros pretendidos para a implementação da questão de investigação.

De acordo com os autores Castro, Morgan e Mesquita (2012), a IA surgiu através do investigador Kurt Lewin (1946).

Os estudos de Lewin levaram-no a formular uma teoria baseada na preposição que o comportamento humano é determinado não só pelas limitações físicas mas também pelo contexto social e pelas limitações psicológicas. Lewin sugeriu que as pessoas mudam (o que significa que agem), quando experimentam a necessidade de mudar (o que se apercebem através da reflexão). (p.5)

Esta metodologia caracteriza-se como cíclica e reflexiva, na qual devem ser definidos e desenvolvidos os seguintes critérios: a planificação prévia, através da estruturação de um plano de ação com base numa questão de investigação formulada; a ação, que consiste na implementação do plano de ação numa das instituições de acolhimento (Ca.DA Escola); a observação dos efeitos causados pela intervenção pedagógica e a reflexão contínua de todo o processo e resultados. Cumprindo os critérios mencionados, torna-se possível uma nova planificação que inicia um novo ciclo de trabalho. Os autores Santos, Amaral e Mamede (2013) definem esta metodologia como,

(...) um método dinâmico, que pode ser encarado como sendo uma espiral de planeamento e ação e pesquisa de factos sobre os resultados das ações anteriormente tomadas, na qual a descida na espiral se aproxima da resolução do problema e em que cada degrau descido constitui um novo ciclo de análise, onde se procede à redefinição do problema, ao planear e implementação da intervenção e à avaliação da sua eficácia. (p.3)

A abordagem qualitativa, na investigação-ação, requer que os educadores tomem “consciência dos seus padrões de comportamento e características do meio físico” (Bogdan & Biklen, 1994, p.284), despertando a sua atenção na recolha e análise da informação. Torna-se essencial o desenvolvimento da capacidade de observação do professor, perante os comportamentos dos seus alunos para uma posterior reflexão e melhoria do trabalho pedagógico. Com base no referido, a autora Cardoso (2014) caracteriza a investigação-ação,

(...) como uma abordagem metodológica bastante útil, reconhecida por apoiar os professores na investigação dos problemas que emergem da sua própria prática quotidiana, para os quais é necessário encontrar soluções, que permitam a melhoria da ação pedagógica, num processo de adaptação e desenvolvimento profissional contínuo. (p.14)

Uma das vantagens da IA consiste na sua praticabilidade, percebendo que a forma como será conduzida a investigação, depende da forma como se relaciona com a prática. A compreensão, reflexão e a transformação presentes nesta metodologia possibilitam aos participantes o envolvimento em todo o processo. Assim Coutinho et al. (2009) refere que,

No referencial do ensino-aprendizagem poderemos arriscar dizer que a I-A é também uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar. O essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática. (p.360)

Face ao exposto foi construído um cronograma de investigação-ação do estudo onde se encontram evidenciadas as várias fases do estágio (observação, participação acompanhada e lecionação autónoma), assim como os instrumentos de recolha de dados utilizados em cada uma destas (Figura 6):

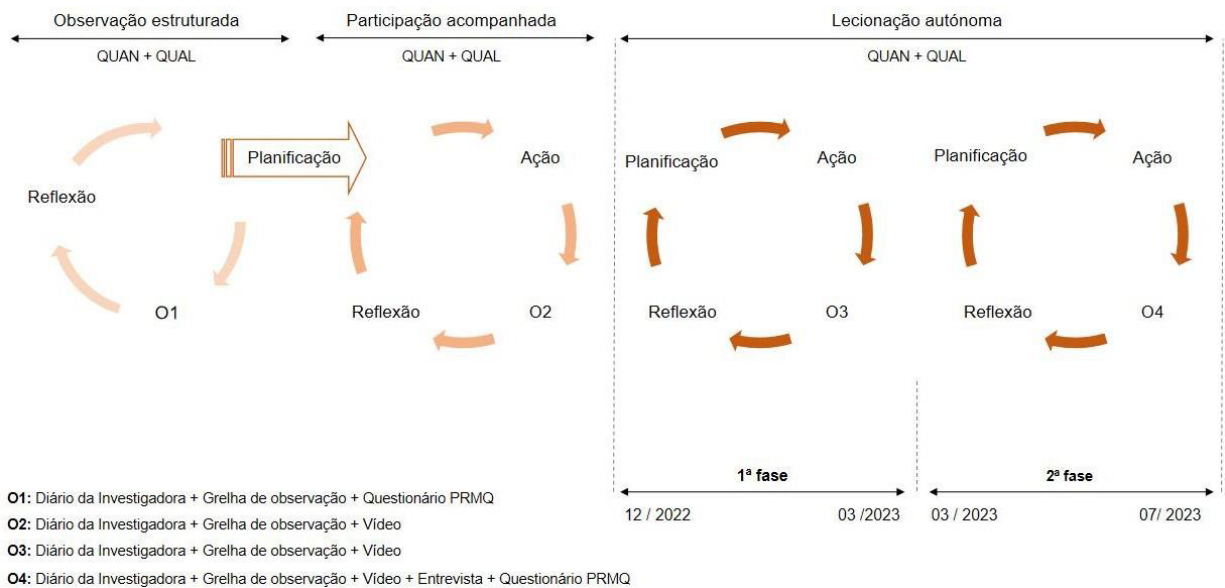


Figura 6. Cronograma de Investigação-ação realizado durante o estágio curricular na Ca.DA Escola.

2. Método de amostragem

O presente estudo teve, como amostra, oito participantes do sexo feminino com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito. No tipo de amostragem não probabilística “a probabilidade de um elemento pertencer à amostra não é igual à dos restantes elementos (...) O investigador tem então que optar por métodos não aleatórios de amostragem” (Marôco, 2018, p.11). Também, Oliveira, Almeida e Barbosa (2012, p.8) realçam que a amostragem não probabilística “depende de critério e julgamento estabelecido pelo pesquisador para a produção de uma amostra fiel.”

Deste modo, nesta IA, a amostragem denomina-se acidental, uma vez que os seus elementos foram escolhidos pela sua conveniência (Marôco, 2018), por exemplo, as alunas da turma do curso secundário de dança de EAE e na qual a professora estagiária não teve qualquer influência sobre a escolha das mesmas.

Houve, ainda, uma estruturação prévia do trabalho a ser desenvolvido para esta faixa etária, tornando o grupo mais recetivo aos objetivos estipulados.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para o projeto em estudo foram definidos vários instrumentos de recolha de dados para que fosse possível a análise mais detalhada dos mesmos, proporcionando à investigadora a obtenção de dados empíricos que complementem a prática pedagógica e possam responder à sua questão de investigação. Segundo Latorre (2003),

La recogida de datos constituye un momento importante dentro de la fase de la observación del ciclo de investigación-acción. El investigador precisa de recoger información sobre la intervención o acción para ver qué consecuencias o efectos tiene su práctica educativa. (p.53)

Assim sendo, foram utilizados os seguintes instrumentos: um diário da investigadora, pertencente à professora estagiária; uma grelha de observação que foi aplicada em quatro momentos distintos do estágio; um inquérito por questionário aplicado no início e no final do estágio; o registo audiovisual e uma entrevista ao professor titular da turma de secundário do EAE.

3.1. Diário da Investigadora

O diário da investigadora é uma narrativa, baseada na observação, que permite a recolha de dados de uma forma mais pessoal, evidenciando notas, reflexões e inquietações da investigadora. Segundo Traqueia et al. (2021, p.45), o diário “tem como propósito o registo de observações e reflexões do próprio investigador e que se revelam um elemento promotor do desenvolvimento do pensamento crítico”.

Esta narrativa permite recolher notas do momento de observação, fomentando a capacidade de atenção da investigadora. Bogdan e Biklen (1994) mencionaram que,

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados. (p.151)

Este diário da investigadora possibilita, ainda, 'revisitar' momentos e detalhes anotados no passado, através da visualização e leitura das notas escritas. Segundo o estudo publicado "Note-Taking, Individual Differences, and Memory for Lecture Information" realizado por Einstein, Morris e Smith (1985), o ato de tirar notas pode influenciar a capacidade de recuperação de informação e melhorar a atenção dos alunos e/ou docentes.

Para melhorar a retenção da informação, no final de cada aula foi realizado o registo, por escrito, de forma contínua, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de reflexão do professor, sendo uma ótima ferramenta pedagógica para o processo ensino-aprendizagem. De acordo com Freire (2004, p.22), na prática pedagógica "(...) o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática."

Neste projeto, o diário da investigadora, utilizado pela própria, permaneceu durante todas as fases desta investigação. Inicialmente apresentado, em formato papel e, posteriormente, em formato digital, disponível no Apêndice A.

3.2. Grelha de Observação

As Grelhas de observação são um instrumento essencial ao registo de determinados comportamentos e competências, com o intuito de compreender a evolução de cada aluna durante a intervenção pedagógica e realizar uma autorreflexão sobre a metodologia aplicada. Desta forma, "a observação deverá ser efetuada para se compreender o que sucede no espaço de intervenção pedagógica". (Mendes et al., 2012, p.63)

Este instrumento de recolha de dados foi aplicado em quatro momentos distintos da investigação, sendo eles: a fase de observação (O1) o que permitiu conhecer o público-alvo, diagnosticar as suas capacidades físicas e expressivas, adaptando a estrutura e planificação das fases seguintes, consoante as necessidades observadas; a fase de participação acompanhada (O2); os primeiros três blocos (1º, 2º, 3º) da fase de lecionação autónoma (O3) e os últimos três blocos (4º, 5º, 6º) da fase de lecionação autónoma (O4).

A observação feita, no decorrer do estágio, possibilitou a comparação dos dados recolhidos e a análise da progressão individual das alunas desde o início da investigação. Esta observação é fundamental para a resposta à questão de investigação, como defendem Efron e Ravid (2013),

Overall, the focus of your observation should emerge from the research question(s), but at the same time you should be cognizant of the general context of the setting. Envision how the observation will help you in answering the research question. (p.87)

Relativamente à estrutura das grelhas de observação, esta foi dividida em três temas de estudo principais, com base na literatura e perspetiva da investigadora, nomeadamente, a manifestação ou não de determinados aspetos técnicos e pessoais, o desenvolvimento da capacidade de memorização e a aquisição da qualidade do movimento. Cada tema desenvolveu os respetivos subtópicos. (Apêndice B)

Quanto à análise dos dados, esta foi feita com base na seguinte escala de avaliação: Não manifesta (0); Manifesta ligeiramente (1); Manifesta bastante (2) e Manifesta totalmente (3).

3.3. Questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de investigação que permite a recolha de dados, de uma amostra, com base nas suas respostas escritas a determinadas perguntas sobre o objeto em estudo. Segundo Santos e Henriques (2021),

Um questionário é por norma aplicado a um conjunto de indivíduos (inquiridos), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação. O conjunto total de inquiridos, cuja definição da natureza e da dimensão é da responsabilidade do investigador, constitui a população, ou universo, do estudo. (p.10)

Para este projeto foi implementado um inquérito por questionário, já existente e direcionado ao estudo da memória, no início e final do estágio. O Questionário de Memória Prospectiva e Retrospectiva (PRMQ), disponível no Anexo D, foi criado na investigação de Smith e colaboradores (2000) como forma de “avaliar o auto-relato de falhas de memória prospectiva e retrospectiva, em populações clínicas, em portadores de déficits cognitivos e em populações saudáveis.” (Benites & Gomes, 2007, p.46)

O PRMQ é formado por 16 perguntas na sua totalidade, destacando oito delas para a avaliação da memória prospetiva (intenções) e as restantes oito para a memória retrospectiva (eventos passados). A avaliação do questionário foi feita de acordo com a seguinte escala: Muito Frequentemente (MF) = 5; Frequentemente (F) = 4; Às Vezes (AV) = 3; Raramente (R) = 2; Nunca (N) = 1.

Segundo Benites & Gomes (2007),

Cada item de MP e MR é categorizado de acordo com duas subcategorias: de tempo (curto e longo prazo) e pista (interna/auto iniciada ou externa/ambiental). Dos 16 itens do questionário, oito avaliam o auto-relato de falhas de memória prospectiva (intenções) e os outros oito abordam o auto-relato de falhas de Memória Retrospectiva (eventos passados). (p.46)

Para uma implementação mais consciente do questionário foi necessário um entendimento, por parte da investigadora, sobre estes dois tipos de memória, como referido no Capítulo II.

3.4. Registo vídeo

O registo audiovisual permitiu a realização de um estudo de observação mais detalhado e uma revisão sistemática do mesmo, uma vez que direcionou a atenção para determinada competência que não tivesse sido observada, na sua totalidade, no momento de presença em aula, associando "(...) a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter um feedback visual e auditivo da realidade estudada." (Fonseca, 2012, p.26)

As autoras, Efron e Ravid (2013) refletem, ainda, sobre a grande vantagem da utilização do registo vídeo, uma vez que este permite rever e analisar, em maior detalhe, o comportamento das alunas em aula e as suas interações, assim como, o método de ensino aplicado pela professora estagiária, criando espaço para a sua melhoria.

O vídeo foi, também, utilizado como ferramenta de desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo às alunas observarem-se e refletirem sobre o seu movimento e qualidades que desse advém. A autora, Condessa (2020), aborda a importância do processo de observação e de auto-observação na investigação, evidenciando ser um método de questionamento constante, inacabado e que tem como propósito criar um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem.

Para o presente estudo foi feita a recolha de imagens nas fases de participação acompanhada e de lecionação autónoma. Foi, ainda, necessário o preenchimento do consentimento informando (Apêndice C), de todas as alunas envolvidas no estágio, e respetiva assinatura dos encarregados de educação. Neste consentimento estavam descritos o objetivo da investigação, os instrumentos de recolha de dados e a participação voluntária das alunas, reforçando que a aluna poderia interromper essa mesma participação a qualquer momento sem ter de prestar justificações e sem sofrer alteração no processo normal de aprendizagem. Para além de voluntária, a participação é totalmente anónima e confidencial.

3.5. Entrevista

A entrevista permite “recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, não diretamente observados, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados.” (Fonseca, 2012, p.25). Para a investigação em causa, a entrevista, aplicada ao professor titular, teve como intuito compreender a existência ou não de uma metodologia direcionada para o trabalho da memória e da qualidade de movimento em aula.

A entrevista considera-se semi-estruturada, pois apesar da investigadora ter planificado um conjunto de perguntas existiu a abertura para a criação de novas, durante o decorrer da entrevista. De acordo com o autor Manzini (1990/1991),

Na entrevista semi-estruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. Geralmente, a entrevista semi-estruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. (p.154)

Efron e Ravid (2013) realçam que, durante a entrevista semi-estruturada, os participantes tem um papel ativo e são convidados a participar na construção da narrativa relacionada com a temática de investigação, apesar de não terem participado na estruturação prévia das perguntas.

Na primeira parte da entrevista foram abordadas questões que explicassem a relação do docente com a dança, o seu processo criativo enquanto professor e o método adotado para transmissão de conhecimento em aula. De seguida, questionou-se sobre a implementação de estratégias que estimulassem a memorização das alunas e desenvolvessem a sua qualidade do movimento. (Apêndice D)

É importante mencionar que a entrevista realizou-se nas instalações da Ca.DA Escola, Almada, no dia 6 de junho de 2023. A mesma foi gravada e, posteriormente, transcrita na íntegra para análise dos dados recolhidos. O entrevistado foi informado do objetivo da entrevista e do estudo, concordando com a sua gravação e identificação.

4. Questões éticas

Na investigação-ação é basilar o reforço das questões éticas para com o projeto de investigação, o papel da investigadora e do público-alvo. Sendo este público-alvo menor, foi necessário o preenchimento do consentimento livre e informado, como referido anteriormente.

De acordo com a autora Caetano (2019), a ética na área de investigação, ensino ou na vida, reflete sobre a veracidade da conduta humana, orientando-a. Assim sendo, a investigadora deve apresentar o seu projeto de investigação de forma clara, salvaguardando a privacidade e a confidencialidade dos participantes. Demonstrar integridade na recolha e análise de dados, assim como, na revisão da literatura. Atender às necessidades das alunas, sem nunca as colocar de parte, adequando a sua metodologia - “Respeitar o *ethos* científico significa assumir um compromisso férreo com a investigação da verdade.” (Duque & Calheiros, 2017, p.104)

A investigadora deve, ainda, estabelecer uma interação de qualidade com as suas alunas que, segundo Amado (2014),

(...) torna-se fundamental a construção (do princípio ao fim do processo) de uma relação assente no respeito mútuo, bem como a capacidade de, centrando-se nesse valor do respeito, construir uma relação adaptada ao tipo de população com que se trabalha. (p.405)

Em suma, o papel dos investigadores deve passar pela adesão aos princípios éticos adequados ao contexto de intervenção, bem como às normas éticas documentadas nos códigos de ética nacionais, sectoriais ou institucionais.¹

¹ Carta Europeia do Investigador Código de Conduta para o Recrutamento de Investigadores.

Capítulo IV – Estágio

1. Descrição do Plano de Ação e Procedimentos

O plano de ação do estágio a realizar, como previsto no Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança (2012), perfaz um total de 60 horas anuais distribuídas de acordo com a disponibilidade da Escola Cooperante. Essas horas subdividem-se, segundo o artigo 9º do regulamento referido anteriormente, da seguinte forma:

- 8 horas de observação estruturada;
- 8 horas de participação acompanhada;
- 40 horas de lecionação autónoma;
- 4 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas, realizadas na escola cooperante.

O estágio decorreu durante os dois semestres letivos que constam no calendário escolar do concelho de Almada. Deste modo, em conjunto com o professor titular da turma e a diretora pedagógica da Ca.DA Escola foram estipulados os horários da intervenção pedagógica de acordo com o calendário da própria escola. Neste horário final foi importante ter em conta os momentos de avaliação intercalar; interrupções letivas; feriados; exames; participação em concursos e espetáculos; apresentação dos trabalhos finais e visitas de estudo. O plano de ação, com as diferentes fases de estágio encontra-se evidenciado na tabela seguinte (Tabela 1):

Cronologia das fases do Estágio 2022-2023				
Semestre letivo	Mês	Fase de Intervenção	Nº de horas	Nº total de horas
1º Semestre	Setembro	Observação estruturada	1h30	10h30
	Outubro		9h	
	Novembro	Participação acompanhada	6h	9h
	Dezembro		3h	
		Janeiro	Colaboração em outras atividades	8h
	2º Semestre		Fevereiro	Lecionação autónoma
4h30				
6h				
Março		7h30		
Abril		1h30		
Maio		Colaboração em outras atividades	4h	
Junho	Lecionação autónoma	9h	18h	
		7h30		
Final das Atividades	Julho		1h30	

Tabela 1. Cronologia das fases do estágio 2022-2023.

Relativamente ao plano geral da aula a implementar nas diversas etapas do estágio, optou-se por uma divisão em cinco fases, nas quais foram desenvolvidas e trabalhadas determinadas competências específicas à questão de investigação. Na Tabela 2 é possível verificar, de forma organizada e gráfica, esse mesmo plano.

Plano de Aula do Estágio 2022/2023		
Fases da Aula	Breve descrição	Intenção/Objetivos principais
Fase 1 - Ativação	Momentos de conexão entre o corpo, a mente e o grupo, através de exercícios de respiração, sequências de movimento curtas e pequenas conversas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular a capacidade de atenção e concentração das alunas em aula; 2. Perceção da consciência corporal e espacial individuais; 3. Regular a respiração e reduzir a tensão muscular; 4. Desenvolver o pensamento crítico e criativo; 5. Resgatar a memória sensorial.
Fase 2 - Aquecimento	Exploração de movimento individual e/ou em grupo, num lugar fixo ou em deslocação pelo espaço. Memorização das sequências demonstradas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentar a temperatura corporal e aceleração do ritmo cardíaco, através da ativação muscular; 2. Coordenar a respiração com o movimento a executar; 3. Estimular a expressividade e a criatividade individuais; 4. Relacionar o movimento com o apoio musical; 5. Fortalecer as relações interpessoais na turma.
Fase 3 - Desenvolvimento	<i>Floor work. Centre practise. Movement combinations (across the floor). Jumps and coreography.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar a memória a curto e a longo prazo; 2. Adaptar o movimento às mudanças de direção e de espaço; 3. Utilizar estímulos auditivos, visuais e táteis; 4. Percecionar a correta execução técnica, destacando a noção de alinhamento corporal e controlo do <i>core</i>; 5. Adquirir a qualidade do movimento esperada, enfatizando a importância no movimento residual.
Fase 4 - Relaxamento	Baixar o ritmo cardíaco, alongar e realizar exercícios respiratórios.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retorno à calma, reduzindo a frequência cardíaca e recuperando a energia; 2. Alongar a musculatura, enfatizando as áreas musculares mais utilizadas durante a aula; 3. Reduzir a tensão nos músculos, ligamentos e articulações; 4. Recorrer a exercícios respiratórios; 5. Capacidade de adaptação ao meio e à nova dinâmica de grupo criada.
Fase 5 - Reflexão	Balço e reflexão sobre as várias dinâmicas da aula.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidade de comunicação verbal; 2. Estimular a partilha de ideias; 3. Refletir; 4. Apelar à capacidade de concentração; 5. Melhorar a prática pedagógica.

Tabela 2. Plano geral das várias fases de aula (2022/2023).

Durante a intervenção pedagógica, idealmente, todas as aulas deveriam englobar as cinco fases, como referido na Tabela 2. Todavia, devido à gestão de tempo e necessidades da turma de secundário de EAE, nem sempre foi possível realizar a fase 4 (relaxamento) e/ou a fase 5 (reflexão). Sendo uma aula de Técnica de Dança Contemporânea foram desenvolvidos exercícios de *floor work*, *center practise*, *across the floor*, *jump work* e improvisação.

De forma a englobar todas as etapas necessárias à realização do estágio e relatório, sem descurar nenhuma foi, também, criado um Cronograma geral do Estágio 2022/2023 (Tabela 3) que se distribui nos seguintes tópicos:

- a) Projeto e Planificação do estágio;
- b) Instrumentos de Recolha de Dados;

- c) Intervenção pedagógica na Ca.DA Escola;
- d) Relatório de Estágio.

Cronograma do Estágio 2022-2023		2022						2023										
		Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.
Projeto e Planificação do estágio	Entrega da Proposta de Estágio	■																
	Reuniões de planificação		■		■													
	Revisão preliminar da literatura		■		■	■	■	■										
Instrumentos de Recolha de Dados	Diário de Bordo				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Grelha de observação				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Questionário PRMQ					■								■				
	Registo vídeo							■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Entrevista														■			
Intervenção pedagógica na Ca.DA Escola	Observação estruturada				■	■												
	Participação acompanhada							■	■									
	Lecionação autónoma									■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Colaboração em outras atividades									■	■	■	■	■	■	■	■	■
Relatório de Estágio	Análise e Tratamento de dados													■	■	■	■	■
	Escrita do Relatório de Estágio					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Revisão aprofundada da literatura estágio					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Revisão do Relatório de Estágio														■			
	Entrega final do Relatório de Estágio																	■

Tabela 3. Cronograma geral do Estágio 2022/2023.

Capítulo V – Apresentação e Discussão dos resultados

1. Observação estruturada

A fase de observação estruturada iniciou no final de setembro e prolongou-se até o final de outubro. Como método de recolha de dados recorreu-se ao diário da investigadora, que permitiu tirar notas pessoais, reflexões e interpretações sobre o público-alvo e dinâmica de aula. Os objetivos da fase de observação estruturada consistiam em: **observar** a prática pedagógica do professor titular da turma, com o intuito de compreender os conteúdos lecionados, relação pedagógica entre docente-alunas e dar continuidade ao seu trabalho; **perceber** qual o tipo de memória predominante na turma de secundário de EAE; **analisar** quais as forças e fraquezas, gerais e específicas, das alunas; **verificar** como se expressa cada aluna individualmente e em grupo; **adaptar** o seu movimento, estabelecendo um elo entre as várias unidades curriculares (interdisciplinaridade).

Dada a temática de investigação, nesta etapa do estágio curricular, observaram-se as aulas de TDCo e TDC, de modo a perceber como é que a turma recorre à capacidade de memorização numa técnica diferente e que estratégias são utilizadas para atingir a qualidade do movimento esperada. Para além do diário da investigadora, foram introduzidas as grelhas de observação que possibilitaram o registo, por tabela, da progressão das alunas desde o início da implementação do estágio até ao seu término, de acordo com a presença de determinados aspetos técnicos e pessoais; modo de memorização dos exercícios e aquisição da qualidade do movimento esperada. Na última semana de observação foi pedido o preenchimento do Questionário de Memória Prospetiva e Retrospectiva (Smith, G., Della Sala, S., Logie R. H. & Maylor, E. A., 2000). As alunas mostraram-se recetivas ao mesmo, expondo algumas dúvidas. Após a observação das aulas de TDCo foi possível evidenciar as seguintes reflexões.

Observou-se que existe uma aparente falta de *awareness* coletiva no início dos exercícios, que se reflete na diminuição da concentração das alunas durante a execução dos mesmos. Sendo esta preparação inicial essencial, preparando o corpo e a mente para a aula.

Quanto à transmissão dos exercícios, esta foi feita verbalmente e esteve aliada à demonstração dos passos, existindo uma maior incorporação do movimento uma vez que foram dados estímulos visuais e auditivos. A aprendizagem de combinações novas leva a uma maior repetição por meio da demonstração, todavia o seu domínio torna a comunicação mais verbal do que física (do docente), reativando a MLP. Na repetição dos exercícios para os dois lados foi notório o desenvolvimento da destreza do movimento, memória e capacidade de raciocínio das alunas.

Em geral, a turma apresenta dificuldades no trabalho da expressividade individual, resultando num movimento pouco fluído. Contudo, o uso da imagética pode condicionar a qualidade do movimento de cada aluna, levando a uma melhor perceção da dinâmica do movimento. Assim palavras-chave são um ponto forte na memorização e incorporação dos exercícios. A ideia de criar uma sensação física auxilia neste processo, por exemplo, imaginar qual é a sensação de colocarem um braço dentro de um balde de água e qual a reação que provocaria no seu corpo.

A ideia de *performance* e coreografia conduz a uma melhoria na atenção, motivação e expressividade das alunas. Já a escolha do apoio musical ajudou a melhorar a consciência corporal individual; a libertar o seu movimento; a desenvolver a capacidade de *awareness*, levando algumas a fecharem os olhos à medida que executavam os movimentos. Ao usufruírem do momento, acabaram por criar uma conexão corpo-música-espço.

Foi ainda perceptível a dependência do espelho em alguns momentos da aula, pelo facto dos exercícios de chão, centro e diagonais serem realizados, maioritariamente, com a frente para este. Para além da expressividade, a turma deveria trabalhar o movimento residual, visto que tendem a terminar qualquer movimento de forma abrupta e fazer uma melhor gestão dos seus apoios no que toca à colocação da totalidade da mão no chão.

Em suma, as alunas ficam um pouco confusas com as mudanças de direção nos exercícios ou mudanças de frentes, influenciando a MM. Quanto à sua motivação, que vai oscilando, ajuda pedir para escolherem músicas que sejam do seu agrado para a realização dos exercícios, pois sentem-se extremamente motivadas e usufruem do movimento.

2. Participação acompanhada

Nesta fase do estágio, manteve-se o diário da investigadora, como método de recolha de dados, assim como, as grelhas de observação. As aulas correspondentes a esta fase foram partilhadas com o professor titular das alunas na TDCo, que se mostrou disponível para debater ideias sobre a planificação dos exercícios e possíveis alterações. Houve bastante liberdade criativa, que possibilitou a implementação das estratégias previamente planificadas (Apêndice E) e, até mesmo, das improvisadas.

Esta fase desenvolveu-se durante o mês de novembro com quatro aulas (8,15,22,29) e o início do mês de dezembro com duas aulas (6,13), destacando como principais objetivos: a estimulação de MCP e MLP; fomentação da expressividade individual e criatividade; melhoramento da capacidade de concentração, das alunas, em aula; exploração de diferentes dinâmicas do movimento e desenhos espaciais, assim como, a incorporação de apoios musicais variados.

Como verificado anteriormente, a turma apresentou dificuldade na coordenação da respiração com o movimento. Assim sendo, foram introduzidos pequenos exercícios de respiração na primeira fase da aula. Estes exercícios foram conduzidos pela professora estagiária com o objetivo de verificar se as alunas aderiam às sugestões práticas propostas.

Nos exercícios de *warm-up* foi possível explorar uma sequência de movimento extensa, desenvolvendo a MT através dos estímulos visual e auditivo (demonstração e verbalização do exercício) e consolidando a MLP nas aulas seguintes. A turma apresentou alguma resistência à memorização deste exercício por ser longo e mesmo com a mudança de apoio musical, o resultado não se alterou. O segundo *warm-up*, em roda, foi planejado de forma a promover a autonomia das alunas; trabalhar a noção de *body awareness* e apelar ao trabalho colaborativo entre alunas e professora. O desenho espacial em roda ajuda a melhorar a comunicação visual e a proximidade nos momentos de reflexão, criando um elo entre alunas e professora. Esta estratégia foi adotada ao longo do estágio na fase de ativação e/ou na fase de relaxamento.

No exercício de *floor work (leg swings 1)* foi pedida a colaboração das alunas na marcação física do mesmo, sendo esta feita na ausência de apoio musical. De seguida, a pares, repetiram o exercício com música, verificando-se alguma dificuldade na adaptação às mudanças de direção e cooperação com o par. Na segunda aula, talvez pela preocupação na memorização, acabaram por não levar os movimentos até ao fim, existindo um 'corte' na dinâmica dos mesmos. A última aula retratou uma melhoria na qualidade das transições nos movimentos, na relação com a música e na consciência espacial.

Quanto ao exercício de deslocação espacial, as alunas foram rápidas na sua memorização, por ser uma sequência mais dinâmica, curta e conter um apoio musical mais ritmado. Nas aulas seguintes, foi possível apostar no desenvolvimento da qualidade das dinâmicas e expansão do movimento, permitindo às alunas a adaptação do exercício a um desenho espacial diferente.

Na fase de observação, a turma sentiu-se mais motivada na execução de sequências de movimento longas quando eram utilizadas as palavras 'coreografia' e *performance*. De modo a incorporar esta estratégia, a turma aprendeu uma pequena coreografia, expôs as suas dúvidas e executou-a novamente com uma música. Detetou-se uma rápida memorização da sequência e uma procura pela qualidade do movimento esperada.

Numa outra aula, de modo a desconstruir a sequência de movimento desenvolvida na aula anterior, a turma foi dividida em dois quartetos, escolhendo um dos seis estímulos apresentados (Apêndice F). Dentro de cada grupo definiram um par para orientar verbalmente e outro para executar os movimentos, repetindo o processo de modo a que todas as alunas tivessem a possibilidade de experimentar as duas formas de orientação. O intuito

do exercício consistiu no desenvolvimento da comunicação entre alunas e na percepção do valor das palavras, ou seja, de que forma é que o uso de determinada palavra permite desencadear a qualidade do movimento pretendida?

No pequeno debate final sobre o exercício realizado anteriormente, as alunas expressaram a sua preferência em executar o movimento ao invés de o descrever, apesar de se terem sentido desafiadas a encontrar palavras-chave que desencadeassem nas colegas os movimentos desejados. A parte de execução foi clarificada quando as indicações surgiam sob a forma de imagética ou referentes a momentos partilhados por todas, todavia, algumas sentiram que houve um maior controlo criativo da sua parte por terem de seguir, apenas, as indicações das colegas. Apesar de terem melhorado a adaptação do movimento aos diferentes apoios musicais, as alunas demonstraram, ainda, dificuldade na percepção do movimento residual, apressando o final das sequências.

O último exercício incidiu sobre a manipulação de objetos; o desenvolvimento da expressividade individual; a criação de uma sequência de movimento com princípio, meio e fim; a capacidade de comunicação, adaptação a outros movimentos e a utilização da MT e MLP (Memória Implícita). Cada aluna explorou, individualmente, movimentos que integrassem a utilização do objeto atribuído e apresentou o solo à turma. Na segunda parte do exercício, foram escolhidos dois solos e transmitidos às colegas, podendo verificar-se o vídeo do solo apenas duas vezes. Será que as alunas conseguiram incorporar e memorizar o movimento das colegas? Sim. As alunas mostraram-se empenhadas na tarefa e atentas aos pormenores, por sua vez, no momento de apresentação à turma algumas ficaram apreensivas, notando-se alguma vergonha através de pequenas gargalhadas.

As alunas continuaram a optar pela observação dos exercícios, ao invés da sua execução, afetando a memorização dos mesmos. Este facto, acentua-se em sequências de movimento longas e com músicas lentas. No final das seis aulas, foi possível determinar que as alunas apresentam uma maior resistência na memorização de sequências de movimento longas e lentas, quando comparado a sequências curtas e rápidas. Demonstaram, ainda, dificuldade na adaptação/ relação de sequências longas a um apoio musical distinto, significando que a alteração da música não ajudou a aumentar a capacidade de memorização do exercício. Ocasionalmente, as mudanças de direção introduzidas nos exercícios, refletem uma perda na ordem correta da sequência de movimento.

3. Lecionação autónoma

A fase de lecionação autónoma foi dividida em seis blocos e planificada de acordo com as temáticas fundamentais para o trabalho da memória e, conseqüente, qualidade do movimento nas alunas da turma de secundário na TDCo. A distribuição das aulas foi feita da seguinte forma:

- 1º bloco: Estímulo da memória a curto e a longo prazo;
- 2º bloco: Autoconfiança;
- 3ª bloco: Simbiose música e movimento
- 4º bloco: Autoaprendizagem;
- 5º bloco: Orientação espacial;
- 6º bloco: Qualidade artística.

Todas as aulas foram planificadas antecipadamente, no entanto, após o trabalho observado e desenvolvido nas fases de intervenção anteriores, surgiram algumas adaptações de exercícios consoante as necessidades da turma. Um professor deve demonstrar empatia; capacidade de refletir sobre a estrutura e implementação das suas aulas; observar os seus alunos e adaptar o seu trabalho ao público-alvo (Sun et al., 2023)

Cada bloco apresenta os objetivos gerais e específicos dos exercícios, assim como, as ideias e vocabulários utilizados; os segmentos do corpo movimentados; uma breve descrição do mesmo; o desenho espacial estipulado; a presença ou não de apoio musical, se aplicável, e a duração das fases de aulas (Apêndice G).

É importante referir que em cada um dos blocos de lecionação autónoma foi diversificada a escolha dos exercícios, ou seja, apesar de existirem várias dinâmicas de aquecimento, estas eram alteradas sempre que os objetivos foram cumpridos e/ou foi necessário adotar outras estratégias para o desenvolvimento da questão de investigação.

O registo vídeo das aulas tornou-se um grande auxiliar da professora estagiária na análise e reflexão das estratégias implementadas durante o estágio curricular, na observação dos detalhes relativos à eficiência e comportamento da turma, assim como, na fase de revisão da literatura.

3.1. Primeiro bloco de aulas: Estímulo da memória a curto e a longo prazo

Dia 14/12/2022 a 25/1/2023

O primeiro bloco de lecionação autónoma contou com quatro aulas dedicadas ao desenvolvimento da MCP e MLP, onde foi possível implementar uma estrutura de aula completa que permitiu a experimentação e exploração de movimento individual, a pares e em grupo. Seguindo as estratégias implementadas na fase de participação acompanhada,

numa fase inicial da aula, foram introduzidos exercícios que aumentassem a atenção das alunas para a respiração e conexão corpo-mente, acreditando ser um fator imprescindível no que toca à movimentação dos corpos.

O primeiro exercício implementado, *Box Breathings Technique*, permite dar às alunas o tempo necessário para poderem concentrar-se, projetando a progressão do seu desempenho na TDCo. Por vezes, a presença de fatores externos como as preocupações que sentem fora de aula, o nervosismo e a dificuldade em permanecer em silêncio, por sentirem alguma fragilidade em momentos de pausa, acabou por dificultar a chegada a esse ponto.

A turma apresenta uma maior recetividade a movimento rápidos, pensamentos rápidos e apoio musical acelerado. Por este motivo foi importante reforçar, durante a implementação da investigação, que o pensamento lento também ajuda a equilibrar e a potenciar o trabalho que pretendem desenvolver, uma vez que o sistema lento “é um sistema que antes de determinar uma saída, por exemplo, uma decisão motora, avalia as muitas informações que tem na memória.” (Maffei, 2018, pp.62-63)

No segundo momento da aula, o *warm-up*, as alunas puderam experienciar exercícios que potenciassessem o trabalho a pares ou em grupo. No exercício de massagem ativa, as alunas mostraram-se muito recetivas e com grande vontade de o realizar, talvez por ser algo distinto da sua rotina em aula. A utilização do trabalho a pares ajudou na conexão de grupo, no aumento da capacidade de concentração e no alívio da tensão muscular sentida. Neste exercício foi, ainda, possível observar a dedicação e o cuidado que demonstravam pelas colegas, tendo em atenção o que elas precisavam naquele momento e adaptando os movimentos às suas necessidades. Normalmente, a transição entre este e os restantes exercícios era feita através de andares pelo estúdio, criando uma continuidade no movimento.

Ainda, na fase de *warm-up*, o exercício realizado em roda teve como objetivos a estimulação da criatividade, autonomia e *awareness*. Cada aluna movimentava uma parte do corpo de modo a ativar a sua musculatura, sendo importante tomar iniciativa, uma vez que a comunicação era feita através do movimento. Em geral o grupo conseguiu ser bem-sucedido na proposta apresentada, apesar das alunas (A1, A2 e A3) terem demonstrado uma maior dificuldade na autonomia.

Desde cedo, que foram incutidas estratégias que auxiliassem na relação respiração-movimento para que, todas as deslocações espaciais fossem ao potencial máximo do movimento individual. Fazer com que as alunas pudessem usufruir da dança, ao invés de a levarem de uma forma tão séria.

Na fase de *deep work*, o exercício de *rolls* acabou por se tornar num quebra-cabeças. Como referido anteriormente, as alunas têm por hábito observar os exercícios quando estão a ser

demonstrados, o que dificulta a memorização dos mesmos. Por ser, ainda, uma sequência de movimento lenta com apoio musical lento, tornou todo o processo de aprendizagem e incorporação de movimento ineficiente. Durante o primeiro bloco de aulas foram adotadas algumas estratégias para este exercício, nomeadamente: a alteração de frentes, introdução de trabalho a pares e mudança de apoio musical. Todas estas estratégias acabaram por não ser muito bem recebidas pelo grupo, uma vez que a parte emocional apoderou-se do raciocínio lógico e as alunas demonstraram dificuldade em adaptar o movimento às diferentes dinâmicas; sentiam-se frustradas por não conseguirem executar o exercício da forma esperada, que culminava num bloqueio ou alteração da ordem da sequência e duvidavam das suas capacidades artísticas, denotando-se uma diminuição da autoconfiança. Daí surgir um segundo bloco de aulas dedicado a esta habilidade que influencia diretamente o trabalho de memorização. O apoio musical mais rápido, do exercício de *leg swings 2*, estimulou as alunas e fez com que a aprendizagem e encadeamento dos movimentos fosse mais contínua. Todavia, a ideia de ‘movimento respirado’ e o uso da expressividade individuais acabam por ser esquecidos durante a execução dos vários exercícios. Muitas vezes, a turma fica tão focada em querer memorizar e executar ‘corretamente’ os exercícios todos na primeira vez que o realizam, numa visão quase utópica. Impedindo-lhes esse pensamento de conectar a respiração à dança e à música.

Também, em *deep work*, foi feita uma deslocação espacial em linha (*across the floor 2*) com o intuito de desenvolver a progressão espacial, a expansão do movimento e o trabalho de espirais. Foi pedido às alunas que pensassem no movimento residual, isto é, que não deixassem o movimento ‘a meio’. Após algumas correções referentes à gestão de apoios e uso da expressividade, a A8 incorporou o movimento e tornou-o ‘seu’. Para finalizar o bloco, foi apresentada uma proposta de exploração de movimento individual em quatro atmosferas, nomeadamente: nível alto, nível baixo, movimentos grandes e movimentos pequenos (Apêndice H). O Solo Atmosferas teve continuidade no bloco de aulas seguinte, por incidir sobre a estimulação da criatividade, autoconfiança e expressividade.

Das várias estratégias adotadas e, maioritariamente planificadas previamente, surgiram outras improvisadas e aplicadas às necessidades sentidas em aula. Como foi o caso do exercício do *Post-it*, realizado na última aula do primeiro bloco, no qual foi pedido às alunas que escolhessem um dos *post-it* presentes no chão e respondessem, de modo sucinto, às três questões seguintes:

- 1- O que mais gostam de ver num/numa bailarino/a (A nível de qualidade e/ou competência)?

2- Qual a vossa qualidade e/ou competência que mais valorizam, enquanto alunas de dança?

3- Qual a vossa qualidade e/ou competência que gostariam de melhorar?

A escrita foi anónima e, após a leitura das várias respostas foi possível definir o que é a qualidade do movimento para as alunas da turma de secundário, destacando: a **presença** em palco; a **carga emocional** que o intérprete traz consigo e consegue transmitir ao público; o **controlo no movimento**, adaptando-se a diferentes contextos e dinâmicas; o uso da **expressividade** facial e corporal; a utilização da **respiração** no movimento.

A escrita em papel foi feita de modo a que a observação das palavras ajudasse na assimilação da informação e, conseqüente, incorporação no movimento. É importante, perceber que a turma tem consciência destas competências e que pretende trabalhar nesse sentido. Igualmente, essencial, é o facto de as alunas percecionarem quais os seus pontos fortes, tais como: a capacidade de impulsão no salto; a musicalidade; a capacidade de adaptação ao trabalho com vários 'corpos'; a transmissão de emoções e a projeção do movimento. Assim como, os seus pontos a melhorar, nomeadamente: a expressividade; a expansão e projeção do movimento; a flexibilidade; o controlo e o brio, "limpeza técnica". Apesar dos blocos de aulas estarem divididos por temáticas, o trabalho desenvolvido em cada mantém-se presente durante todo o estágio, sendo sempre possível recorrer a alguma das estratégias, reflexões e exercícios já executados.

3.2. Segundo bloco de aulas: Autoconfiança

Dia 31/1/2023 a 14/2/2023

Este segundo bloco foi criado com o intuito de estimular a autoconfiança das alunas, uma vez que se verificou ser um fator essencial ao desenvolvimento da capacidade de memorização dos exercícios. O meio ambiente em que um adolescente cresce acaba por condicionar, também, o seu comportamento e opinião sobre um dado assunto, sendo fundamental fortalecer o mesmo. Para existir uma autoaceitação torna-se necessário abordar a autoconfiança no espaço educacional, tendo o professor o papel de orientar os seus alunos nesse sentido.

Por este motivo, foram planificadas três aulas dedicadas a esta importante habilidade, mas que será abordada e trabalhada ao longo de todo o estágio.

Na fase de ativação, foi feito um pequeno exercício de reflexão que permitiu resgatar a MS das aulas anteriores e direcionar a atenção para o início da aula. Estes pequenos debates em grupo e em roda são bastante relevantes para o desenvolvimento da expressividade, formulação de ideias e assimilação da informação. Ajuda a organizar os pensamentos e a incorporar alguns dos conceitos abordados.

Segundo a teoria da pirâmide de aprendizagem do psiquiatra *William Glasser*, os alunos devem participar e envolver-se no processo de ensino-aprendizagem para conseguirem reter um maior número de informação útil. Desta forma, quando existe debate e trabalho colaborativo, os alunos conseguem aprender até cerca de 70% da informação. Quanto ao estímulo visual, existe 30% de retenção da informação. Ainda nesta primeira fase foi estruturado um exercício, no qual as alunas tiveram de observar, ler e refletir sobre as palavras escritas pela sala e, se fosse a sua intenção, acrescentar alguma ideia/conceito que desse uma continuidade ou não às palavras apresentadas, nomeadamente: brio; (auto) confiança; “respirar”; descontrolo; intenção; suspensão; arriscar; controlo; expansão do movimento e presença. (Apêndice I)

Algumas das alunas escreveram disciplina associada a brio; a ideia de “deixar ir” conectada com a ação de respirar; o uso das dinâmicas quando pensam em intenção do movimento; controlo/força; o foco e o olhar associados à presença, abordada também na qualidade do movimento definida pelas mesmas e a ideia de poder “ir além de”, arriscar, expandir, expressar.

Na fase de *warm-up*, as alunas tiveram como desafio desenvolver a sua consciência corporal, através da exploração individual das várias possibilidades de movimentação de partes do corpo. Sempre que ouviam o seu nome deviam dançar no mesmo lugar ou em deslocação pelo espaço, apelando à sua expressividade. Por vezes, algumas alunas sentiram-se menos confortáveis em partilhar esse momento individual devido à observação das colegas, abrindo asas para uma conversa e reflexão sobre a autoconfiança e as várias estratégias que levam à melhoria da mesma. Por exemplo, A8 sente uma maior dificuldade em expressar-se perto de alguém que não conhece ao invés da turma. Por sua vez, existe o medo do julgamento e a necessidade constante de validação. Antecipam a sua frustração pelo que as outras pessoas podem pensar e/ou falar após observarem a sua dança. Sentem-se, também, frustradas por errarem na ordem das sequências e se perderem no movimento. Existe uma vontade, quase geral, de controlar e gostar de saber com o que se espera, condicionando a sua autoconfiança se o mesmo não se sucede.

Durante o debate, surgiu a pergunta “Se sentem através do movimento, como podem melhorar a vossa expressividade?”, obtendo algumas das seguintes respostas:

- 1- A3 e A7: “Através da nossa cabeça, do que pensamos. Se não me julgar, consigo expressar-me.” “Sentir-me mais confiante para me conseguir expressar”;
- 2- A8: “Depende do tipo de emoções que sinto em determinado dia e como posso aproveitar a meu favor”;

- 3- A2, A4 e A6 sentem-se mais confiantes em palco;
- 4- A5 aborda o palco e a música e caso não goste do apoio musical, sugere “agarrar o movimento à dentada”;
- 5- A1 expressa-se, livremente, quando está sozinha.

A partilha de ideias levou as alunas a identificarem-se umas com as outras. Foi, então, pedido que trouxessem algum objeto/adereço/acessório com o qual se sentissem extremamente confiantes. Será que o uso destes, por serem familiares, poderá condicionar a qualidade do movimento e aumentar a capacidade expressiva das alunas?

Ainda na fase de *warm-up*, as alunas realizaram um exercício a pares, em espelho e de ação/reação. Cada uma apresentava alguns movimentos, sem nunca os comunicar verbalmente e mantendo sempre o olhar em contacto com a colega. Verificou-se que os exercícios a pares estimulam as alunas a fazer mais e melhor, sentindo-se mais confiantes em expressar os seus movimentos, talvez por estarem em “pé de igualdade” com as colegas.

Durante a fase de desenvolvimento, foram criados exercícios que potenciasses algumas das competências necessárias para o desenvolvimento da memória e qualidade do movimento, tais como: a expansão e projeção do movimento, criando leveza e relacionando o movimento com a música, como verificado no *floor work (exercise 2) and movement combinations (across the floor 3)*; a coordenação entre membros superiores e inferiores, tal como a capacidade de articulação do pé (*brushes and balance*); a noção de alinhamento corporal, criando uma conexão cabeça - coluna vertebral - pélvis no exercício de *bounces*; o uso do trabalho de impulsão e a capacidade de adaptação a diferentes dinâmicas em exercícios distintos, como nos *small jumps*; a estimulação da autonomia, criatividade e expressividade, verificadas no Solo Atmosferas.

Relativamente à memorização dos exercícios, a turma em geral parece estar mais receptiva e adaptada ao trabalho desenvolvido. Mostra um maior interesse na marcação conjunta do exercício, e não somente na sua observação. Todavia, ainda ocorrem momentos de pura observação em que se mostram confusas com a memorização dos exercícios, relembrando elementos de exercícios anteriores.

As alunas reagem bem ao estímulo auditivo, ajudando este a relembrar as sequências realizadas até ao momento. Apesar de algumas das estratégias adotadas, existe ainda dificuldade na coordenação do movimento com a respiração. Considerando como exemplo, para o melhoramento dessa coordenação, o exercício de *bounces* onde foi analisada a mecânica do movimento e os fatores que o completam, reforçando a importância do uso da respiração e repetindo o exercício com a respiração audível. Averiguou-se que os momentos de análise do movimento, percepção da sua anatomia e dinâmica influenciam positivamente

as respostas de movimento, ficando este mais incorporado e memorizado nos corpos das alunas.

Para o Solo Atmosferas, as alunas tiveram a oportunidade de partilhar as suas criações com as colegas antes da apresentação final. Deste modo, as colegas puderam observar cada solo e escrever aspetos relevantes, construtivos e que visam a evolução das alunas. Um trabalho colaborativo em que todas caminham no mesmo sentido, de se entretajudar e de enaltecer as criações distintas. Por vezes em aula, foi pedido às alunas que imaginassem o estúdio como um palco e, sempre que se deslocavam pelo linóleo 'entravam em cena', sabendo que a utilização de palavras, como *performance*, condicionam a aquisição da qualidade do movimento esperada. Na última aula do bloco, o Solo Atmosferas foi apresentado em estilo de *performance* no estúdio, com apenas um foco de luz e sob um efeito de sombras interessante. Em geral, as alunas mostraram-se confiantes com os solos criados e capazes de se expressarem perante um público de alunas e três professores. Adicionaram aos solos, os objetos/adereços/acessórios que trouxeram de casa e que as ajudam na sua autoconfiança. Projetaram movimento, deslocaram-se ativamente pelo espaço e relacionaram-se com o apoio musical escolhido pelas próprias, suscitando algum interesse neste tema. Haverá alguma influência da escolha musical na qualidade do movimento esperada ou até na memorização dos exercícios?

3.3. Terceiro bloco de aulas: Simbiose música e movimento

Dia 22/2/2023 a 14/3/2023

O terceiro bloco incidiu sobre uma temática essencial à prática de dança e ao desenvolvimento de alunos conscientes, criativos e expressivos. A simbiose música e movimento e quais as estratégias eficazes para poder expressar a mesma. Segundo as autoras Caroll e Moore (2008),

(...) dance and music emerged in human history in tandem and, to a great extent, have remained that way since the beginning. In the twentieth century, from Isadora Duncan to Mark Morris, a great deal of dancing — indeed, probably most of it — has been coordinated with the music, rather than being detached from it. Furthermore, much of this dance has been dedicated to either performatively interpreting that music – that is, calling attention to aspects of its qualities and structures – or expanding upon it, by either reinforcing or completing structural or qualitative, including emotively qualitative, tendencies in the music, or by creating an altogether new accent by means of counterpoint and contrast. (p.414)

Na fase de participação acompanhada já tinham sido aplicadas algumas estratégias que enfatizassem a importância da musicalidade no movimento das alunas, como por exemplo: a mudança do apoio musical num mesmo exercício; a utilização de diferentes estilos musicais; verificar se a ausência de música influencia a qualidade do movimento esperada e permitir às alunas escolher o apoio musical, de acordo com os seus gostos pessoais. Na lecionação autónoma foram planificadas quatro aulas que permitissem estimular as alunas nesse sentido.

Numa primeira fase da aula, as alunas colocaram-se espalhadas pelo estúdio e deitadas de barriga para cima, guiaram-se pelas indicações da professora, sendo estas: direcionar o foco para o movimento de determinadas partes do corpo; movimentar, em simultâneo, as várias partes do corpo; usar diferentes níveis e deslocações pelo espaço.

O *body awareness exercise* teve como objetivo principal ativar a consciência corporal e espacial, levando as alunas a explorarem diferentes possibilidades de movimentos e coordenando a respiração com os mesmos. Uma vez que a turma já se encontra familiarizada com a estrutura de aula apresentada, acaba por se tornar mais produtiva a resposta a determinada proposta. Normalmente, o apoio musical era introduzido no momento de deslocação espacial, dando às alunas o tempo necessário para se conectarem com a sua respiração e movimentos. Ainda na fase de ativação, alternando com o exercício anterior, foram realizadas respirações segundo a *box breathings technique* e massagem ativa individual, como no bloco anterior. Todas estas estratégias ajudam a aumentar a capacidade de memorização das alunas no decorrer da aula.

Quanto ao exercício de *warm-up (Walk, Run, Fall)*, as alunas desenvolveram a capacidade de ação-reação a diferentes estímulos sonoros, nomeadamente: o bater das palmas, o estalar de dedos e o apoio musical. Nas primeiras aulas do bloco, a turma apresentou algumas dificuldades em ‘arriscar’ nos movimentos e explorar diferentes formas de locomoção e queda. Por isso, foi feita uma pequena reflexão no final do exercício para partilha de ideias e formas de desconstruir o movimento que já conhecem, explorando maneiras de se estimularem criativamente e contrariando o primeiro instinto, por ser o mais confortável.

Para além do referido, verificou-se uma perda do alinhamento corporal nas deslocações pelo espaço, alertando para a consciência corporal individual através do seguinte estímulo visual, ‘a ideia de um fio alongado, a atravessar o corpo da cabeça até aos pés’. Na última aula, o estímulo auditivo estava incorporado na memória das alunas que conseguiram inovar as deslocações pelo espaço, mantendo a relação com a música e o contacto visual com as colegas.

Relativamente à fase de *deep work*, as alunas aprenderam um exercício de *plié and grand plié* focado na qualidade elástica do movimento, na oposição de forças, no alinhamento corporal e equilíbrio. O exercício foi demonstrado sem apoio musical e de seguida, a turma executou-o com o mesmo. Todavia, a qualidade de movimento esperada não estava presente. As alunas estavam tão focadas na memorização do exercício que descuraram o alinhamento corporal, a ideia de movimento residual e de elasticidade. No entanto, a turma tem uma reação positiva quando é utilizada a imagética, como a ideia de 'queijo derretido' para explicar a densidade, elasticidade e resistência presentes num *plié*. Esta análise influenciou a qualidade de movimento das alunas na repetição do exercício. Nas aulas seguintes, estimulou-se a capacidade de adaptação a diferentes desenhos espaciais, explorando frentes diferentes e trabalho a pares e/ou trio. A turma memorizou o exercício e conseguiu incorporar as suas dinâmicas e *flow*, apesar de demonstrar alguma dificuldade em criar uma intenção no movimento e uma presença através do olhar.

O exercício de *Spirals in floor work*, foi planificado com o intuito de levar as alunas a pesquisarem os pontos de iniciação do movimento, projetando-o no espaço. Para perceber se a música ajuda na memorização do exercício, na segunda aula foi pedido que as alunas, após a colocação da música relembassem a sequência através da MM. No entanto, aconteceu o seguinte:

- A1, A3, A5 e A6 não se lembraram dos movimentos e sentiram-se frustradas por não conseguirem demonstrar perante a professora e as colegas;
- A4 e A2 fizeram, ainda que reticentes, os primeiros movimentos;
- As alunas, A7 e A8, recordaram o início do exercício, sendo que A8 continuou a sequência de forma determinada.

Como a memória do exercício ainda não estava consolidada, gerando preocupação e foco em descobrir qual o próximo movimento, as alunas não demonstraram a qualidade do movimento esperada. Por este motivo, nas aulas seguintes, a turma melhorou a capacidade de concentração e, através do trabalho colaborativo, foram bem-sucedidas a resgatar a memória e a relacionar a música com o movimento. A prática levou à incorporação e consolidação das sequências.

De modo a enfatizar a expressividade e a expansão do movimento foram criados exercícios, *movement combinations (across the floor 1 and 4)*, que integrassem essas competências. A simbiose música e movimento acaba por transmitir a ideia de um corpo a viajar pelo espaço e conectado com o chão. Uma das propostas teve um apoio musical mais lento e a outra mais rápido. Esta segunda, permitiu recorrer à MLP e recuperar uma sequência de movimento realizada anteriormente. A colocação da música ajudou as alunas a lembrarem a sequência, surgindo algumas inquietações, como por exemplo: Permite a melodia de uma música 'viajar'

na memória e recuperar movimento? Sim. E depois de memorizado será que a alteração do apoio musical afeta essa recuperação? Por vezes condiciona a memória. E será que as alunas se adaptaram a esta nova música e a um desenho espacial diferente? A resposta é sim. A turma mostrou-se recetiva a esta alteração e bastante consciente do seu espaço pessoal e partilhado.

Quanto ao trabalho de saltos, nos *small jumps* procura-se a destreza e agilidade motora, sem perder o alinhamento corporal e a ativação do *core*. Nos *big jumps* a projeção, ligação e coordenação nos movimentos, usando o corpo para enfatizar as suspensões. As alunas (A1, A3 e A5) apresentaram alguma resistência à memorização do exercício de *small jumps*, alterando a ordem da sequência repetidamente. Todavia com a sua repetição, houve uma evolução geral e incorporação da qualidade no trabalho de impulsão e de *spotting*. A articulação do pé e a leveza esperada na receção do salto são fatores a serem trabalhados nos blocos seguintes. Nos grandes saltos, o apoio musical foi do agrado geral e, por este motivo, as alunas pensaram na projeção do movimento e consciência espacial.

Em geral, as alunas conseguem adaptar-se aos movimentos que não lhes são familiares e, caso o apoio musical as motive, são capazes de usufruir do momento. Contudo, é reforçada a ideia de que a presença dos fatores externos influencia o comportamento das alunas em aula. Sendo a dança, uma forma de expressão artística que evidencia a vulnerabilidade dos corpos, por vezes é difícil incorporar e expressar as emoções por se sentirem tão distantes daquele espaço e/ou momento. Como estratégia de motivação recorrem-se a tarefas que estimulem criativamente as alunas, por condicionar positivamente o seu empenho, memória e qualidade do movimento.

Draw the rhythm é um exercício estruturado para a turma poder usufruir da música e expressar-se através do desenho livre, a giz, no chão de linóleo. De acordo com Maffei (2018), talvez numa tentativa de introduzir e reaver as memórias de infância,

A característica da criança é a de ter um cérebro livre, limpo das rotinas ligadas à sobrevivência diária, e a atitude despreocupada do jogo que existe na criança, e por vezes também no adulto, é o alimento cerebral mais saudável e nutritivo. A pessoa criativa procura ficar, em muitos aspetos, infantil. (p.119)

Uma compilação de seis músicas de géneros musicais distintos, desde a música clássica ao *Reggae*, *R&B/Soul*, terminou num debate final sobre a dinâmica do exercício. Observaram os vários desenhos e, curiosas, tentaram perceber a quem pertenciam (Apêndice J). Foi unânime o facto da primeira música ser a mais complicada de interpretar, não pela música em si, mas por ter sido a primeira. Com o passar do tempo, descontraíram, sem se preocuparem com o que desenhar. Apenas se deixaram levar pelos ritmos.

Pode a interpretação do desenho ser um reflexo dos seus movimentos?

Dance the music, realizado na aula seguinte, procurou interpretar as mesmas seis músicas através do movimento. Improvisar as músicas será mais confortável do que desenhá-las?

Segundo Louppe (2012),

A improvisação não deve ser somente uma produção de material coreográfico, por intermédio de um bailarino-fornecedor que entrega material para a criação como um produto bruto que o coreógrafo se contentaria em refinar. A improvisação é uma dialéctica entre os recursos profundos do bailarino, o acontecimento suscitado pela experiência e o olhar que reflete e nos dá novas perspectivas ou que, pelo contrário, desloca e recua as fronteiras do possível com uma força renovada. (pp.235-236)

Na reflexão final sobre o exercício, uma das alunas (A5) considerou algumas músicas mais fáceis de interpretar através do desenho e outras mais ‘moldáveis’ para a dança. Expôs, ainda, que a última música (Jungle, Tash Sultana) como era repetitiva, dava a sensação de *loop* e condicionava os movimentos no desenho, levando-os à repetição. No entanto, na improvisação obrigava à procura de algo novo no movimento. Outras alunas consideraram as duas propostas igualmente complicadas, por precisarem de criar alguma conexão com a música e conhecer a sua melodia. Cada música transmite emoções distintas e as alunas precisam de tempo para as ouvir, reconhecer e incorporar. Outro grupo (A1, A2 e A3) conseguiu improvisar com maior qualidade nas músicas de compasso lento e acompanhadas pelo piano, tendo uma ideia mais clara do movimento. Enquanto A4 preferiu o apoio musical mais ritmado. Ainda sobre a capacidade de improvisação, a A6 partilhou que quanto maior for a quantidade de elementos que a música apresenta, mais fácil se torna apropriar da mesma e deixar o movimento fluir.

Para melhorar as relações interpessoais na turma foi incorporado o trabalho a pares, QUARTETO, sendo a última dinâmica de grupo deste bloco. As alunas puderam criar uma composição coreográfica com improvisação, na qual o apoio musical coincidiu com a compilação de músicas exploradas nos exercícios anteriores. Inicialmente, os grupos realizaram um *brainstorming* para conseguirem gerar um conceito/ideia. No tempo restante, criaram a estrutura coreográfica para depois apresentarem às colegas. A aula terminou com uma pequena conversa e reflexão sobre o exercício, em que cada grupo teve a oportunidade de responder às quatro perguntas seguintes:

- 1) Qual foi a vossa maior dificuldade?
- 2) Qual o vosso processo criativo?
- 3) Como optaram por interligar as várias ideias?

- 4) Tiveram em mente mais alguma premissa, para além da premissa musical que vos foi dada?

Algumas alunas do grupo 1 sentiram uma maior facilidade no processo de composição coreográfica em grupo, quando comparado com o exercício de improvisação individual (*Dance the music*). Todavia, a A7 reforça a dificuldade de sair de um registo musical e passar imediatamente para outro. Também, a A5 sentiu que a gestão do tempo foi um obstáculo, uma vez que o grupo teve de criar com vários elementos num curto período. Relativamente ao processo criativo, as alunas ouviram a música e falaram sobre o que cada música lhes transmitia. Para além do apoio musical, escolheram sempre alguém para contagiar o grupo através do movimento.

O grupo 2 sentiu que a gestão de tempo foi um impasse à criação coreográfica, visto que as alunas gostavam de dedicar mais tempo a cada música, tornando difícil terminar a composição na própria aula. O processo criativo passou por ouvirem as músicas em grupo e escreverem o que cada uma lhes transmitia e de que forma as pretendiam utilizar, surgindo palavras como: praia, *cânone*, movimentos de braços, entre outras. Tal como o primeiro grupo, também não pensaram nas transições e quanto à premissa adicional, o grupo 2 gostava de poder explorar o trabalho coreográfico sob a forma de solo, dueto, trio ou o grupo na sua totalidade.

Em geral, a turma mostrou-se criativa nas propostas apresentadas e, em ambos os grupos, estabeleceu-se uma boa comunicação entre as alunas, o que por vezes não acontecia. Houve momentos, em que a turma transformou algumas partes da composição coreográfica em 'brincadeira', sendo uma forma de manifestar a descontração e boa relação que sentiram nesta aula. Esse facto foi essencial, visto que a turma atravessava uma fase de maior conflito e foi bom vê-las a usufruir daquele momento sem pressão ou seriedade.

Os grupos foram divididos com intuito de fortalecer ligações entre alunas que, usualmente, não trabalhavam em conjunto. Relativamente à gestão de tempo, a proposta apresentada tinha por objetivo começar e terminar em apenas uma aula, de forma a verificar como é que as alunas conseguiam 'agarrar' na compilação e adicionar movimento. Todas as alunas optaram por introduzir mais elementos do que necessitavam, influenciando, posteriormente, numa má gestão do tempo e dificuldade na desconstrução das sequências criadas. É importante seleccionar os elementos e, neste caso, menos seria mais.

3.4. Quarto bloco de aulas: Autoaprendizagem

Dia 21/3/2023 a 18/4/2023

Para o quarto bloco, uma vez que as alunas se preparavam para a época de exames, foi importante desafiá-las criativamente e dar-lhes liberdade para criarem os seus próprios

exercícios, disponibilizando ajuda sempre que necessário. O bloco englobou quatro aulas e a proposta foi bem recebida pela turma.

A autoaprendizagem capacita as alunas para a autonomia; o sentido de responsabilidade; a capacidade de seleção e assimilação da informação; a eficácia e a comunicação verbal e/ou não verbal. A autoaprendizagem, segundo Williams (2001) que recorre a Knowles, citado em Trindade (2014), consiste num processo em que cada indivíduo está capacitado para tomar iniciativa, criar objetivos e identificar recursos que precisa para a aprendizagem.

Para além destes, a turma teve a oportunidade de fortalecer o trabalho a par e em grupo, percebendo que a forma como se comunica algo pode ser mais exigente do que aquilo que pensavam. Habitualmente as aulas iniciam com a turma sentada em roda, onde são recordados os exercícios feitos na aula anterior, o vocabulário e as ideias principais. Esta dinâmica ajuda-as a direcionar a sua atenção para a aula de TDCo e a verbalizar algumas palavras-chave essenciais para a progressão coletiva.

Na fase de ativação opta-se por uma abordagem diferente, um exercício de visualização, em que cada aluna deve pensar na sua melhor qualidade em dança, quando comparada com a das colegas. De seguida, mantendo os olhos fechados, devem visualizar-se a executar esse movimento e perceber de que forma a ação condiciona os seus sentimentos, percebendo como é que isso as faz sentir. Para finalizar, cada aluna associou uma palavra a essa ação/sensação. Algo que as inspire e motive. Se as alunas tiverem essa sensação presente durante a execução dos exercícios, será possível alcançar a qualidade do movimento desejada?

Atualmente, vários atletas de alta competição recorrem aos exercícios de visualização mental para melhorarem a sua *performance*, potenciarem as funções cognitivas e as funções conativas, tais como: as emoções, a motivação e a personalidade – “As funções conativas, assumem por natureza um papel crucial na aprendizagem, pois sem a dimensão homeostática da afetividade a aprendizagem não se desenrola como um todo funcional harmonioso nem se transforma num estado de plasticidade...” (Fonseca, 2017, p.25)

Relativamente ao *warm-up*, houve uma deslocação das alunas pelo espaço, com um apoio musical mais acelerado, onde exploraram formas de se locomoverem usando diferentes direções. Posteriormente, foi pedido às alunas que encontrassem um lugar no espaço para improvisarem uma pequena sequência de movimento individual. Esta dinâmica repetiu-se ao longo do bloco de aulas, criando abertura para a progressão das alunas dentro dos movimentos e a possibilidade de resgatar a MM. Durante a execução do exercício foram feitas observações que visam a aquisição do *flow* a partir da expansão do movimento, da musicalidade e do uso da respiração. A repetição levou à memorização do exercício e

melhoria na relação corpo-música, porém algumas alunas necessitam de trabalhar a fluidez no movimento. Também, nesta segunda fase, realizou-se outro exercício de *warm-up* que desafiou a autonomia, criatividade e iniciativa das alunas. No entanto, A3 e A7 mostraram pouca iniciativa e precisaram de um incentivo extra das colegas e professora para a criação de movimento. A1 como não sabia o que fazer, acabou por apresentar muita resistência à proposta. As restantes alunas, conseguiram realizar o exercício focando-se em partes do corpo que queriam ativar.

A fase de desenvolvimento foi construída em trabalho colaborativo, na qual as alunas foram distribuídas a pares e cada par teve um *post-it* com a premissa de criarem exercícios, tendo em conta a informação escrita. A turma teve liberdade na criação dos mesmos, na escolha musical e na forma de transmissão às colegas. Sempre que necessário houve intervenção pedagógica. Após a demonstração dos exercícios foram exploradas algumas palavras potenciadoras da qualidade do movimento, recorrendo à repetição dos mesmos.

O registo vídeo permite à turma autocorrigir-se e absorver essas mesmas correções, detetar pormenores que escaparam à primeira vista e aprimorar as qualidades que já estão memorizadas. Em geral, a turma opta por ensinar os exercícios a partir da demonstração, contudo, por vezes, acontece recorrerem às contagens ou cantarem a melodia. Todo o trabalho desenvolvido neste bloco suscitou a curiosidade das alunas pela pesquisa de movimentos; a vontade de comunicar os exercícios às colegas de forma perceptível; a dificuldade em encontrar as palavras adequadas às qualidades esperadas e criação de uma relação entre os movimentos pensados, os movimentos executados e a música.

O debate final foi essencial para o desenvolvimento da capacidade de análise, reflexão e pensamento crítico dos exercícios. A pedagogia em dança deve estimular os alunos a pensar sobre o movimento, na qual aluno-professor contribuem para a progressão do trabalho,

All dancers have the potential to contribute to the classroom learning in positive and novel ways regardless of their technique level. This does not mean all dancers contribute in the same way – some are verbal, some introspective, some enjoy analyzing exercises, and some enjoy opportunities to generate imagery, characters, or movement. (Whittier, 2018, p.87).

3.5. Quinto bloco de aulas: Orientação Espacial

Dia 2/5/2023 a 23/5/2023

O quinto bloco, dividido em cinco aulas, ajudou a perceber se as alunas apresentaram uma progressão na capacidade de memorização dos exercícios, após a mudança de espaço físico. Deste modo, as aulas foram realizadas nos seguintes espaços:

- Primeira aula – estúdio habitual na Ca.DA Escola;
- Segunda aula – palco da Academia de Instrução e Recreio Familiar Almadense;
- Terceira aula – estúdio na Ca.DA Escola (raramente utilizado nas aulas de TDCo da professora estagiária);
- Quarta aula – jardim na Casa da Cerca;
- Quinta aula – retoma ao estúdio habitual na Ca.DA Escola.

O início deste bloco foi bastante desafiante, visto que algumas alunas demonstraram desmotivação, falta de concentração e de empenho. Esta questão surge de fatores externos à aula que influencia as relações interpessoais das mesmas em estúdio. De modo a melhorar esta dinâmica, foram adotadas as seguintes estratégias: uma conversa com os docentes da turma com o intuito de criar ferramentas que pudessem auxiliar as alunas; uma conversa dos docentes com as alunas para tentar arranjar uma solução benéfica para a dinâmica da turma; a adoção de uma postura mais assertiva nas aulas seguintes, pedindo a colaboração de todas as alunas na marcação e realização dos exercícios.

Relativamente à estrutura de aula, a fase de aquecimento dividiu-se em três exercícios diferentes. O primeiro consistiu num pequeno *warm-up* improvisado pelas alunas e realizado em diferentes pontos do estúdio, captando a concentração das mesmas, a autonomia e procura por movimentos diferentes. O segundo exercício, *Breath the movement*, teve como principal objetivo levar as alunas a coordenarem a sua respiração com a sequência de movimento ensinada, adaptando-a às mudanças de direção e espaço físico.

Inicialmente, a turma mostrou alguma resistência na incorporação da respiração, talvez por não terem a sequência memorizada na sua totalidade. Por sua vez, quando houve incorporação da sequência, esta surgiu de um modo automático. No terceiro exercício foi criada uma dinâmica de grupo, em roda, que permitiu estabelecer uma ligação entre as colegas e os seus movimentos. Após a dinâmica, a ativação da capacidade de concentração influenciou a forma como a turma reage a determinada proposta, apresentando um maior foco, criatividade e consciência nos seus movimentos.

Na fase de desenvolvimento e de modo a recuperar a MM, a turma teve de adaptar os exercícios a um novo espaço físico, introduzindo dinâmicas a pares e ferramentas de improvisação. Uma combinação de *floor work*, *movement combinations (across the floor 6 and 7)*, *small jumps and choreography*. Durante as aulas, existiu *feedback* positivo e foram dadas correções que visam a melhoria na dinâmica dos mesmos. Contudo, o facto de as alunas memorizarem as sequências, acaba por levar ao esquecimento de outros fatores essenciais à qualidade do movimento, tais como, o uso da expressividade e a consciência no movimento residual.

Nos exercícios de improvisação a par era importante recorrer à 'escuta ativa', evitando a utilização da palavra. Perceber de que forma é que dois corpos conseguem comunicar continuamente, em deslocação pelo espaço. Numa primeira fase, a turma teve dificuldade em comunicar com o par, existindo uma progressão no exercício após cada repetição. Quanto ao exercício de improvisação individual, as alunas deveriam utilizar o espaço, conectando o movimento com a música após ouvirem a palavra indicada. Posteriormente, foi proposta a repetição da deslocação pelo espaço, resgatando a MCP.

Em geral, as alunas mantiveram o desenho espacial e alguns dos movimentos improvisados na repetição da sequência. No entanto, o olhar (foco) permaneceu no chão em vez de seguir os movimentos. Desta forma, foi pedido às alunas que se colocassem numa linha de frente para o espelho e que observassem a sua postura, expressão facial, alinhamento corporal e uso da respiração. O objetivo desta proposta era suscitar nas alunas a consciência corporal; a noção de expressividade e, não somente, reprodução de movimento; a observação da presença de tensão no maxilar, tensão muscular e ombros subidos influenciados pelo uso inadequado da respiração quando dançam. Em suma, contemplarem os seus corpos para poderem potenciar a beleza nos seus movimentos.

Quanto à aula realizada em palco, as alunas tiveram a possibilidade de usar um espaço físico distinto do habitual, aprender e executar os exercícios quase como uma *performance*. Nesta aula, foram ensinados exercícios novos que puderam ser repetidos num estúdio diferente e na mesma semana, o que ajudou na memorização mais rápida e presente dos exercícios, assim como, no desenvolvimento da qualidade do movimento das alunas.

A aula realizada no jardim trouxe uma certa leveza à turma, algo que estava em falta neste bloco de aulas. Os exercícios que já tinham sido executados foram facilmente lembrados, existindo um novo fator de adaptação, o solo (textura e inclinação). Inicialmente, as alunas mostraram-se constrangidas com o espaço, pelas pessoas a passearem e por terem de se sujar. Todavia, essa preocupação rapidamente se transformou num momento sem tensão, com ânimo, leveza, foco e contemplação. Precisamente o que era esperado para esta aula. Fugir à rotina ajudou a turma a conectar-se com o meio ambiente e os seus elementos, com as colegas, professores e movimentos. Ainda, no jardim, na fase de reflexão, cada aluna recebeu uma folha com frases para completarem de acordo com o espaço que a rodeia, nomeadamente: "Quando eu olho para aqui vejo; sinto; ouço, apetece-me logo...; associo este espaço a...; aqui faz falta..." (Apêndice K).

A arte de observar, contemplar e refletir é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo das alunas. Perceber de que forma conseguem integrar a qualidade do movimento no processo criativo, recorrendo à escrita e MS (presença do vento, som dos pássaros,

conversas entre pessoas, entre outras). De seguida, houve uma partilha das palavras que foram surgindo, existindo algumas coincidentes. Para finalizar, cada aluna optou por escolher um lugar no espaço do seu agrado e improvisou com base nas palavras escritas e sensações sentidas.

O exercício de composição coreográfica, iniciado neste bloco e finalizado no bloco seguinte teve como propósito a partilha de conhecimento e integração das alunas no processo criativo. Numa fase inicial, foi demonstrada uma pequena sequência que, depois de memorizada foi desenvolvida por cada aluna. O desenho espacial e transições foram estipulados, também, em conjunto. Em geral, a turma mostrou-se empenhada na tarefa expondo sempre dúvidas e adaptando movimentos a fatores externos, tais como, a mudança de espaço físico e desenho espacial. O produto final resultou num registo em vídeo à beira-rio.

3.6. Sexto bloco de aulas: Qualidade artística

Dia 30/5/2023 a 4/7/2023

Neste último bloco de lecionação autónoma procurou-se explorar a qualidade artística das alunas, através da recuperação de alguns exercícios realizados anteriormente e da aprendizagem de novos. Segundo Tavares (2022),

(...) entende-se que a qualidade artística se trata do aprimoramento do equilíbrio entre as componentes técnicas e as componentes expressivas que se vão trabalhando e desenvolvendo ao longo de todo o percurso académico e profissional, juntamente com o contributo singular que o indivíduo lhe confere (...) Pode ser confundido com expressividade, porém é algo que alia as componentes expressivas, com componentes técnicas, componentes musicais, carisma e reconhecimento. (p.20)

Um bloco composto por sete aulas, um vídeo-dança num espaço exterior e um registo vídeo das criações das alunas num exercício que juntou a pintura, a fotografia e o movimento. O estágio finalizou com a arte do movimento.

Inicialmente, na fase de ativação, repetiu-se o *body awareness exercise*, por ter trazido nos outros blocos benefícios ao desenvolvimento da capacidade de concentração das alunas em aula e, conseqüente, melhoria na memorização. Ativando, assim, a consciência corporal e espacial. Por sua vez, na fase de aquecimento foram exploradas três dinâmicas, mais especificamente: a dinâmica de grupo realizada no jardim, exercício *breath the movement* introduzido no quinto bloco e o exercício do ESPELHO introduzido no segundo bloco de aulas.

A dinâmica de grupo iniciada no jardim teve como intuito conectar os olhares e foco das alunas, despertando a sua capacidade de atenção para uma dada tarefa. De modo a criar um maior desafio foram introduzidos o apoio musical e a premissa de deslocação pelo espaço

nos vários níveis (baixo, médio e alto). A turma mostrou-se receptiva ao exercício e acabou por expressar vários sorrisos e gargalhadas durante a execução do mesmo, evidenciando um ambiente disponível para a aprendizagem. De acordo com o psicopedagogo e psicomotricista, Fonseca (2017, p.45), “um ambiente social, equilibrado, orquestrado, seguro e agradável é indispensável para que as instituições e as emoções de quem ensina e de quem aprende se possam expressar, criando toda uma atmosfera pedagógica de confiança (...)”

Breath the movement, foi um exercício lembrado pela turma, porém em trabalho a pares. A deslocação em linha teve como propósito as alunas serem o reflexo das colegas, adaptando os movimentos e alterando as direções sempre que necessário. A ideia em mente era a de projeção do movimento no espaço, uma vez que já o tinham memorizado. A repetição do exercício ajudou, na sua maioria, à aquisição da qualidade do movimento esperada.

No exercício do ESPELHO, a turma teve de se adaptar ao desenho espacial dos vários grupos, fazer uma comunicação, somente, por movimento e/ou expressões, explorando-o. Um exercício que permitiu desenvolver tanto a atenção como a concentração das alunas, sendo fatores essenciais ao desenvolvimento da memória. Para Luria (1979) citado em Tanaka (2008) a capacidade de atenção pode ser definida como a capacidade de selecionar a informação considerada necessária, de modo a assegurar os programas seletivos de ação e manutenção. Este carácter seletivo surge de modo consciente e manifesta-se na perceção individual, nos processos motores e no pensamento.

Na fase de *deep work*, no exercício de *floor work (Leg swings & slides)* realizado no bloco anterior, as alunas teriam de imaginar que o estúdio era o palco, em que só podiam estar a dançar três alunas de cada vez e em momento algum poderiam realizar os movimentos em simultâneo. Este fator ajudou a ativar a atenção das alunas sobre o espaço partilhável e movimentos das colegas, tendo de se adaptar à medida que iam avançando na sequência.

Apesar de, por vezes, existir uma ou outra falha na memorização da sequência, a turma cumpriu o objetivo principal do exercício. ‘Agarraram’ na sequência de movimento e dançaram. Pode este facto derivar de um outro parâmetro que foi alterado na execução do exercício, a música. No mês anterior, após a observação da última prova de TDCo da turma, verificou-se que as alunas melhoravam a sua qualidade do movimento e expressavam-se mais vivamente quando dançavam ao som do fado. O estilo musical português acabou por desencadear, na maioria das alunas, uma liberdade de expressão e consciência corporal notórias. Adotando esta estratégia para o estágio foi possível obter os mesmos resultados. A turma reagiu melhor a este apoio musical quando comparado com o anterior, usufruindo do momento sem medo de falhar. Citando, a fadista Amália Rodrigues, que fala do fado como algo que não se consegue explicar mas sim sentir, enquadrando-se neste cenário - “O que interessa

é sentir o fado. Porque o fado não se canta, acontece. O fado sente-se, não se compreende, nem se explica”.

Para o exercício de improvisação foi importante perceber se o uso de determinada palavra ajudava no alcance da qualidade do movimento? E caso fosse uma resposta positiva, de que forma se manifestou nos diferentes corpos das alunas? Existiram interpretações iguais de uma mesma palavra ou foram todas distintas umas das outras?

As alunas tiveram de improvisar, deslocando-se pelo espaço, de acordo com a palavra indicada, sendo possível haver repetição da mesma deslocação. Foi interessante verificar a tradução das palavras para o movimento, conseguindo afirmar que a escolha de palavras é fulcral para a resposta que pretendemos obter nas alunas. Assim como, a escolha do apoio musical pode ser concordante com as dinâmicas pretendidas. Na primeira palavra, Pausada, a música escolhida foi mais lenta para dar a possibilidade de criarem movimento nos seus ritmos individuais. Todavia, na segunda palavra, Projetada, o apoio musical foi mais ritmado e com presença de percussão. Quanto às palavras, Condensada e Frenética, a turma reagiu de igual forma ao estímulo de cada uma. Na primeira, com o uso do piano no apoio musical, conseguiram evidenciar a densidade no movimento e na segunda, a agitação e a inquietude. Contudo, a palavra que suscitou uma maior dificuldade foi a Expressiva. A turma insistia em focar o olhar no chão, evitando o uso da expressão facial e contraindo alguns dos movimentos.

Na última deslocação pelo espaço foi pedido à turma que realizasse movimentos grandes e que, posteriormente, repetisse a mesma sequência improvisada. Uma vez que a dinâmica já tinha sido realizada, as alunas mostraram-se mais atentas na execução da primeira improvisação, por sentirem que poderia ser pedido para a repetirem novamente. Em todo o processo enfatizou-se a importância de observarem as colegas para uma melhor apreensão da informação, exploração de novos movimentos e pensamento crítico sobre a forma como os seus corpos interpretam e improvisam.

Relativamente aos *movement combinations (across the floor 7)*, a turma, a cada repetição, melhorou a consciência e projeção dos seus movimentos, controlo do *core* e cooperação com o par. A importância do movimento residual foi realçada na deslocação espacial, a solo, na diagonal. Num outro exercício de *movement combinations (across the floor 8)* trabalharam o uso de *spirals* (ponto de iniciação do movimento) e o *turn out* em segunda posição. Para além do referido, as alunas aprimoraram o *barrel jump*, controlando a receção do mesmo como forma de preparação para o próximo salto. De modo a auxiliar as alunas neste exercício, foi introduzida a imagética de expansão e condensação do movimento para a sua melhor qualidade e continuidade. No exercício de *small jumps*, a turma lembrou a sequência e, em geral, recorreram à MT e MLP, percebendo que rapidez do movimento não se traduz no esquecimento da sua dinâmica.

Durante todo o sexto bloco, a turma trabalhou a composição coreográfica iniciada no bloco anterior, onde transmitiram as suas criações individuais às colegas, para no final existir um produto coerente. Foram, também, redefinidos desenhos espaciais, trios, solos e adicionadas ferramentas de composição coreográfica. Observou-se a forma de comunicação de cada aluna, percebendo que todas recorrem à demonstração e descrição dos movimentos que estão a realizar (MR e MP).

A A1 continua a manifestar dificuldade na criação de movimento próprio, necessitando de ajuda para tal. Os figurinos foram escolhidos por todas e, finalizando a composição coreográfica, a turma escolheu um local, em Almada, para a filmagem do vídeo-dança. Sendo à beira-rio e em cima de areia, as alunas tiveram de adaptar a coreografia às irregularidades do chão e ambiente em redor (pessoas a conversar, som do rio, vento). O resultado final revelou o desenvolvimento da qualidade artística da turma.

O último exercício de estágio, *Out of the image*, trabalhado ao longo deste bloco, baseou-se na relação do movimento com as imagens que as alunas tiveram diante de si. Inicialmente a turma observou e absorveu as informações presentes em cada imagem até chegarem a uma escolha. É importante realçar que as imagens retratavam pinturas e fotografias de artistas conhecidos (Anexo E). O trabalho seguinte passou pela reflexão dos elementos presentes nas imagens, tais como: as suas cores; presença ou não de movimento; contrastes; figuras; perspetivas, entre outras. Nesta fase, foi possível abordar cada aluna e ajudar no *brainstorming* para a criação de um solo ou trio. A turma comunicou, também, entre si e partilhou ideias e interpretações distintas da mesma imagem. Depois de idealizarem o solo, avançaram para a escolha da música, figurinos, objetos ou adereços que fossem essenciais às suas criações. O estágio terminou com a apresentação e filmagem dos solos e trio em estúdio, sendo estes baseados nos seguintes artistas: Solo 1 - *Pablo Picasso, Le Rêve*; Solo 2 - *Eadweard Muybridge, A Man Sprinting*; Solo 3 - *Edgar Degas, The Star*; Solo 4 - *Lois Greenfield*; Solo 5 - *Henri Matisse, La Danse* (A aluna não esteve presente na apresentação) e Trio - *Van Gogh, The Starry Night*.

O resultado destes trabalhos culminou no desenvolvimento da qualidade do movimento das alunas através da consolidação da memória, aprimoramento da expressividade e medo de não falhar. Apesar de algumas adversidades, as alunas conseguiram arriscar nos seus movimentos, potenciando-os. Na reflexão final sobre o estágio curricular, relembrou-se alguns dos desafios e conquistas da turma e da professora estagiária, abordando a importância do foco, da autoconfiança, do empenho e a evolução notória em cada aluna.

4. Colaboração em outras atividades escolares

Nesta fase, as quatro horas de participação em outras atividades previstas pelo regulamento de estágio foram possíveis através da colaboração em backstage de dois espetáculos, nomeadamente: o espetáculo de repertório clássico, “O Quebra-Nozes” (10 de dezembro de 2022) e o espetáculo final de ano da TDCo, “Pablo”, inspirado nas obras do artista Pablo Picasso (20 de maio de 2023).

Esta participação ajudou a estabelecer uma boa relação com os alunos e com a equipa da Ca.DA Escola, tendo auxiliado na parte de maquilhagem e penteados; criação de uma dinâmica de grupo para acalmar ‘o nervosismo’, nos alunos mais novos, antes da entrada em palco; apoio na parte lateral do palco e ajuda na limpeza final de espetáculo.

Durante as várias *performances*, as alunas da turma de secundário mostraram-se expressivas, com muita presença em palco, atentas e conscientes das colegas e dos seus movimentos. As coreografias estavam bem memorizadas, visto ser um trabalho contínuo e que envolveu muitas horas de ensaios, influenciando uma progressão na qualidade do movimento da turma.

5. Grelha de observação

A utilização das grelhas de observação (Apêndice L) teve como objetivo analisar se existiu ou não uma melhoria nas competências, previamente estipuladas, que englobam componentes fundamentais na prática de dança, estando em concordância com o plano de investigação. Assim, optou-se por realizar a média global dos aspetos técnicos e pessoais, memória e qualidade do movimento nas quatro fases de observação, como poderemos visualizar na tabela seguinte (Tabela 4).

Média Global				
Competências observadas em aula	O1	O2	O3	O4
Aspetos Técnicos e Pessoais	0,9	👉 0,9	👆 1,5	👉 1,8
Memória	0,9	👉 1,1	👉 1,3	👆 1,6
Qualidade do Movimento	0,6	👉 0,7	👆 1,3	👆 1,8
Decréscimo				👇
Aumento até 3 décimas				👉
Aumento igual ou superior a 3 décimas				👆

Tabela 4. Média global dos aspetos técnicos e pessoais, memória e qualidade do movimento na O1, O2, O3 e O4.

Após a análise dos valores, presentes na Tabela 4, é possível afirmar que houve uma progressão evidente nas três competências desde o início do estágio (fase de observação estruturada) até ao final (fase de lecionação autónoma). Este facto permite compreender que

as estratégias utilizadas em aula, com foco em cada uma das competências, acabaram por trazer benefícios às alunas e ao projeto de intervenção pedagógica.

Média global por componente				
ASPETOS TÉCNICOS E PESSOAIS	O1	O2	O3	O4
1. Coordenação entre a respiração e o movimento a executar.	0,6	0,8	1,1	1,5
2. Autoconfiança nas diferentes dinâmicas de aula.	1,0	1,0	1,4	1,6
3. Capacidade de gestão emocional perante as dificuldades técnicas.	0,8	0,9	1,3	1,8
4. Capacidade de relacionar o movimento com a música.	1,0	1,0	1,8	1,8
5. Consciência na movimentação espacial.	1,0	1,0	2,0	2,1

Tabela 5. Média global dos aspetos técnicos e pessoais na O1, O2, O3 e O4.

De modo a obter uma análise específica de cada subtópico recorreu-se à média global de cada um desses, nas quatro fases de observação, comparando, posteriormente, se ocorreu alguma evolução.

Ao nível dos aspetos técnicos e pessoais, a turma adquiriu coordenação entre o movimento a executar e a respiração, possibilitando uma redução da tensão muscular e maior liberdade nos movimentos. Demonstrou, também, um desenvolvimento na capacidade de autoconfiança nas diferentes propostas de aula, gerindo as suas emoções perante as adversidades, aspeto este que apresentou alguns desafios ao longo do estágio. Foi, ainda, possível verificar um aumento na relação movimento-música em que a turma manifestou uma maior plasticidade corporal associada a diferentes estilos musicais. Quanto ao último subtópico, as alunas adquiriram consciência na movimentação espacial em diferentes locais, sendo este o que evidenciou uma melhoria mais acentuada (1.0 para 2.1).

Média global por componente				
MEMÓRIA	O1	O2	O3	O4
6. Memorização do exercício ocorre após a observação do movimento.	0,5	0,6	0,8	1,0
7. Memorização do exercício ocorre após a execução do movimento.	1,3	2,0	2,0	2,0
8. Memorização do exercício ocorre após execução do movimento com a música.	1,4	1,0	1,6	2,0
9. Memorização do exercício mantém-se após mudança de orientação espacial.	0,8	0,8	1,3	1,5
10. Memorização do exercício mantém-se após mudança de espaço físico.	NA	NA	1,0	2,0
11. Memorização do exercício mantém-se após mudança de dinâmica de aula.	0,5	1,0	1,1	1,1

Tabela 6. Média global da memória na O1, O2, O3 e O4.

Relativamente à capacidade de memorização, apesar desta se manifestar em momentos distintos para cada aluna, em geral ocorreu uma melhoria na receção, assimilação e recuperação do conhecimento. A partir dos valores obtidos é possível afirmar que a memorização dos exercícios, após a execução do movimento, apresentou um valor diferencial entre a primeira e a última fase de observação mais acentuado, correspondendo a uma evolução de 0.7 (1.3 para 2.0). Deste modo, as alunas manifestaram uma maior facilidade na

incorporação dos movimentos durante a execução do mesmo, ao invés, da simples observação. Como defende Dewey, citado em Fonseca (2017, p.24), o ser humano aprende executando, “learnig by doing”. Quanto às mudanças na orientação espacial e espaço físico, em geral, a turma demonstrou uma progressão na capacidade de adaptação a estas propostas.

Média global por componente					
QUALIDADE DO MOVIMENTO	O1	O2	O3	O4	
12. Consciência do alinhamento corporal.	0,4	👉 0,4	👆 1,4	👉 1,5	
13. Perceção e ativação do centro (<i>core</i>).	0,8	👉 0,9	👆 1,8	👆 2,3	
14. Capacidade de expressividade.	0,5	👉 0,8	👆 1,6	👆 2,0	
15. Capacidade de adaptação do movimento a diferentes dinâmicas.	1,0	👉 1,0	👆 1,5	👉 1,8	
16. Capacidade de execução do movimento em diferentes níveis.	1,0	👉 1,0	👉 1,3	👆 1,8	
17. Compreensão do movimento residual.	0,0	👆 0,4	👆 1,0	👆 2,0	
18. Consciência das transferências de peso.	0,8	👉 0,9	👉 1,1	👆 1,9	
19. Perceção da mobilidade articular.	0,5	👉 0,5	👆 0,9	👆 1,5	
20. Qualidade de movimento esperada.	0,4	👉 0,5	👆 1,4	👉 1,5	

Tabela 7. Média global da qualidade do movimento na O1, O2, O3 e O4.

Na componente relativa à qualidade do movimento é possível afirmar, através dos valores obtidos, que as alunas evoluíram em todos os subtópicos ao longo do estágio curricular. A progressão mais acentuada, correspondendo a um valor final de 2.0, ocorre ao nível da perceção do movimento residual. Inicialmente, a turma não direcionava a sua atenção para o detalhe do movimento, interrompendo-o mesmo antes de ter terminado. Contudo, foi notória a evolução e aquisição desta competência. Os restantes subtópicos que se destacaram por obterem um valor diferencial entre a primeira e a última observação superiora 1.0 são, respetivamente: o desenvolvimento da consciência do alinhamento corporal; transferências de peso, assim como, a ativação e controlo do centro (*core*). Quanto à expressividade, esta foi a componente que manifestou um valor diferencial mais reduzido (0.5), no entanto, não deixa de ser uma conquista para a turma e professora por ter sido algo incentivado e fomentado em todas as fases de intervenção pedagógica.

6. Entrevista

A entrevista, realizada ao professor titular da turma de secundário (Apêndice M), permitiu estabelecer elos entre os dados recolhidos pela própria investigadora, durante o estágio, e a base da metodologia de ensino habitualmente aplicada nessa turma.

Na análise da entrevista, foi importante realçar que a qualidade do movimento é uma das finalidades a atingir no trabalho em aula. Contudo, envolve um processo de desenvolvimento de determinadas competências individuais e gestão emocional, perante a presença de fatores externos que possam condicionar a eficiência das alunas. Algumas das ferramentas implementadas que possibilitam manter ou melhorar a motivação das alunas, em aula,

passam pelo uso de um apoio musical do agrado das alunas, muitas vezes escolhido pelas próprias; incorporação de exercícios ou movimentos desafiantes; *feedback* positivo e uso da imagética.

Ao longo da sua carreira e experiências, enquanto professor e coreógrafo, foi possível reconhecer a importância do trabalho colaborativo entre docente e aluno. Assim sendo, a escolha de uma palavra e/ou construção frásica pode condicionar o modo como as alunas se movimentam. No decorrer da entrevista refletiu-se sobre o modo como as diretrizes dadas ajudam a conduzir melhor a informação que se pretende manifestar e como moldá-la.

Quanto ao processo de memorização em aula, as alunas têm dificuldade em memorizar sequências de movimento mais longas, como referido anteriormente, também porque não faz parte da sua rotina em estúdio. Bruno Duarte refere,

(...) como elas (alunas) já estão há tanto tempo comigo e já conhecem os padrões, decoram os exercícios muito rapidamente. Sabem que aquele movimento leva ao outro. Por isso, é que tenho tentado alterar isso para não ser tão confortável para elas. E depois há outra coisa... eu não faço os exercícios muito longos e, portanto, existe uma maior facilidade em memorizar. (B.Duarte, comunicação pessoal, junho 6,2023)

Concluiu-se, ainda, que um dos maiores desafios na demonstração dos exercícios consiste na procura pela sensação do movimento individual, ao invés da reprodução idêntica do mesmo. Deste modo, é essencial trabalhar a sensação do movimento, por exemplo, através da conexão criada entre a música e o movimento, uma vez que as alunas manifestam uma maior plasticidade, tornando os corpos moldáveis. Se a música tiver vocais, este fator influencia tanto a memorização como a qualidade do movimento da turma.

7. Questionário de Memória Prospetiva e Retrospectiva - PRMQ (Smith et al., 2000)

Na Tabela 8 encontram-se descritos os valores correspondentes às médias, obtidas no inquérito por questionário nas duas fases de intervenção. Realçando as médias de cada aluna quanto à Memória Retrospectiva, Memória Prospetiva e Memória Global.

	Questionário PRMQ Memória Retrospectiva			Questionário PRMQ Memória Prospectiva			Questionário PRMQ Global		
	Q1	Q2	Análise Comparativa	Q1	Q2	Análise Comparativa	Q1	Q2	Análise Comparativa
Aluna 1	2,3	2,1	Melhoria	3,8	3,5	Melhoria	3,0	2,8	Melhoria
Aluna 2	2,4	2,0	Melhoria	2,9	2,5	Melhoria	2,6	2,3	Melhoria
Aluna 3	3,0	2,6	Melhoria	3,3	2,9	Melhoria	3,1	2,8	Melhoria
Aluna 4	2,1	2,6	Declínio	2,5	2,9	Declínio	2,3	2,8	Declínio
Aluna 5	2,1	2,3	Declínio	2,8	2,5	Melhoria	2,4	2,4	Melhoria
Aluna 6	2,1	2,3	Declínio	3,0	3,3	Declínio	2,6	2,8	Declínio
Aluna 7	2,0	2,4	Declínio	2,6	2,5	Melhoria	2,3	2,4	Declínio
Aluna 8	1,9	1,8	Melhoria	2,8	2,6	Melhoria	2,3	2,2	Melhoria
Média Global	2,2	2,3	Declínio	2,9	2,8	Melhoria	2,6	2,5	Melhoria

Tabela 8. Média dos resultados obtidos no Questionário de Memória Prospectiva e Retrospectiva - PRMQ (Smith et al., 2000).

Relativamente aos valores obtidos na média global MR, verifica-se um declínio nos valores através do aumento de 0.1 (2.2 para 2.3). Isto significa que as alunas apresentam uma maior dificuldade na retenção de informação passada, influenciando a memorização de exercícios previamente demonstrados. Deste modo, a capacidade de atenção e a motivação em aula acabam por diminuir, sendo necessário alterar a combinação de exercícios com maior frequência e introduzir novos estímulos que as cativem.

Quanto à média global de MP, observa-se uma melhoria visto que ocorreu uma redução de 0.1 (2.9 para 2.8). Desta forma, as alunas, apesar de nem sempre se lembrarem das combinações dos exercícios, recordam-se das dinâmicas dos mesmos. Inicialmente, estão conscientes da ação que pretendem realizar e do momento no tempo em que a vão realizar. De seguida, a intenção de a realizar mantém-se na memória, durante um período de tempo, sendo, posteriormente, executada. As alunas acabam por projetar as competências estipuladas para a aquisição da qualidade do movimento esperada nos exercícios. Isto poderá significar que a turma consegue projetar as aprendizagens adquiridas em tarefas e atividades futuras, organizando a informação de uma melhor forma e atingindo os objetivos pessoais e coletivos.

A média global, obtida na análise comparativa dos dois questionários, demonstra uma melhoria na capacidade de memorização das alunas, em 0.1 (2.6 para 2.5). Este valor permite afirmar que a intervenção pedagógica da professora estagiária, assim como as estratégias utilizadas em aula para potenciar a memória da turma, contribuiu para a melhoria das suas capacidades de memorização e, ainda, para incorporação de algumas das competências inerentes à qualidade do movimento na TDCo (Apêndice N).

Reflexões finais

A metodologia de investigação-ação permitiu explorar esta temática de forma dinâmica, possibilitando o erro, a reflexão, a adaptação e implementação de novas estratégias sempre que necessário.

Para cada aula foi importante incentivar à participação ativa da professora e alunas, de forma a criar uma dinâmica colaborativa e que culminasse num ambiente propício à aprendizagem. A partilha entre professora e alunas fomentou, posteriormente, o debate, a discussão de ideias, a exposição de dúvidas e trabalho da expressividade.

Relativamente aos objetivos propostos foi possível explorar várias estratégias, ao longo do estágio curricular, que permitiram concluir os seguintes resultados: a demonstração de um exercício e a execução por parte das alunas, durante a sua marcação, têm um maior impacto na memória, do que a mera observação; a escolha de determinadas palavras pode condicionar a qualidade do movimento esperada; o desenvolvimento da capacidade de concentração e atenção influencia a progressão no trabalho das alunas, todavia é preciso ter em conta que os fatores externos são, também, condicionantes desse progresso; a presença de consciência corporal torna os alunos cientes dos seus movimentos, fazendo uma melhor gestão dos seus recursos e aprofundando o trabalho da sua qualidade.

Concluiu-se, ainda, que a consolidação do movimento no corpo pode beneficiar o desenvolvimento da MP e, conseqüentemente, beneficiar a realização autónoma de sequências de movimento e a projeção das intenções do movimento. Este projeto de investigação permitiu não só explorar a parte cognitiva e motora, como também a componente emocional, o que levou as alunas a pensarem sobre as sequências de movimento e não somente executá-las, culminando na progressão da sua capacidade interpretativa.

Dada a evolução notória na turma de secundário EAE pode-se afirmar que a memória aparenta contribuir para o desenvolvimento da qualidade do movimento na prática de dança.

Esta temática tem tanto de cativante como de complexa, levando a uma pesquisa mais profunda no trabalho de aula com a turma. A memória humana permite receber os estímulos, processar e organizar informação recebida, sem levar os alunos a estarem constantemente num estado confuso. Leva à rotina, ao conforto, à consciência do tempo-espaço-corpo. Já a qualidade do movimento procura um certo desconforto, o desconhecido, por vezes, o inconsciente. Acredita-se que surge por ter a memória consolidada, o que permite gerir as várias ferramentas e conhecimento que foi adquirido com a prática.

Assim, para uma melhor incorporação dos movimentos e desenvolvimento da expressividade individual é necessário auxiliar os alunos e docentes na aquisição de

Desenvolvimento da qualidade do movimento a partir do estímulo da memória com as turmas do 6º, 7º e 8º anos do curso secundário de dança da Escola da Companhia de Dança de Almada

conhecimentos diversos e desafiar procurarem estratégias alternativas e contemporâneas ao estímulo da memória, interligando disciplinas que cultivem a criatividade e criando espaço para o desenvolvimento da qualidade do movimento.

Referências bibliográficas

- Alencar, E. & Fleith, D. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1),1-8. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000100002>
- Almada, C. d. (2023). *Sobre Nós*. Obtido em Julho de 2023, de Companhia de Dança de Almada: <https://www.cdanca-almada.pt/sobre-nos>
- Almada, C. d. (2022). *Escola*. Obtido em Setembro de 2022, de Companhia de Dança de Almada:<https://www.cdanca-almada.pt/escola-pt/78-escola>
- Almeida, L. S. (2011). *Memória e Sucesso Profissional em Dança* (Dissertação de mestrado). <http://hdl.handle.net/10400.5/2905>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª edição). <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Anexo da Portaria nº 229-A/2018, de 14 de agosto. Diário da República n.º 156/2018, 1º Suplemento, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ani, A. (2019). Positive Feedback Improves Students' Psychological and Physical Learning Outcomes. *Indonesian Journal of Educational Studies (IJES)*, 134-143. <https://ojs.unm.ac.id/Insani/article/view/11776/6924>
- Baddeley, A. (1990). *Human memory: theory and practice*. Psychology Press.https://openlibrary.org/works/OL2690240W/Human_memory?edition=key%3A/books/OL2219749M
- Banov, L. & Bankoff, A. (2009). Influência da respiração na melhora da postura corporal em praticantes da dança: um estudo de caso. *Movimento & Percepção*, 10(14).
- Benites, D. & Gomes, W. (2007). Tradução, adaptação e validação preliminar do Prospective and Retrospective Memory Questionnaire (PRMQ)1. *Psico-USF*, 12(1), 45-54. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712007000100006>
- Bienaise, J. (2008). *Présence à soi et présence scénique en danse contemporaine: Expérience de quatre danseuses et onze spectateurs dans une représentation de la pièce the shallow end* (Dissertação de Mestrado). <https://archipel.uqam.ca/1324/1/M10405.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

- Bolsanello, D. (2005). Educação somática: O corpo enquanto experiência. *Motriz. Revista de Educação Física. UNESP*, 11(2), 99-106.
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/167>
- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista Estreia Diálogos*, 4(1), 53-73. <http://hdl.handle.net/10451/43855>
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores* (Livro). <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>
- Carroll, N. & Moore, M. (2008). Feeling movement: Music and Dance. *Revue internationale de philosophie*, 246, 413-435. <https://doi.org/10.3917/rip.246.0413>
- Castilho, R. (2023). Toda Matéria: Tecido Nervoso. <https://www.todamateria.com.br/tecido-nervoso/>
- Castro, J., Morgan, K., Mesquita, I. (2012). *Investigação-ação; conceção, metodologia e aplicação. Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências do Desporto*. Lisboa: Edições FMH. https://www.researchgate.net/publication/257222183_Investigacao-acao_concecao_metodologia_e_aplicacao
- Condessa, I. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 22(2), 248-261. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29932>
- Costa, M., Monteiro, E., Vieira, N. & Barroso, M. (2004). A Dança como meio de conhecimento do corpo para a promoção da saúde dos adolescentes. *DST – J bras Doenças Sex Transm*, 16(3), 43-49. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-400863>
- Countertechnique (s.d.). *About countertechnique*. Disponível em: <https://www.countertechnique.com/what-it-is/>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial das práticas educativas* (Artigo). <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Custódio, L. (2022, julho 6). *Pirâmide de Maslow: entendendo a hierarquia das necessidades*. <https://blog.betrybe.com/coach/piramide-de-maslow/>
- Damásio, A. (2017). *A Estranha Ordem das Coisas: A vida, os sentimentos e as culturas humanas* (10ª ed.). Temas e Debates - Círculo de Leitores.

- Damásio, A. (1996). *O Erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano* (16ª ed.). Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (11ª ed.). Publicações Europa-América.
- Dança, E. S. (2012). Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino da Dança. <https://www.esd.ipl.pt/curso/mestrado/mestrado-em-ensino-de-danca/regulamentos>
- Davies, E. (2006). *Beyond dance: Laban's legacy of movement analysis*. Routledge. Taylor & Francis Group.
- Diehl, I. & Lampert, F. (2010). *Dance Techniques 2010 - Tanzplan Germany*. Berlin: Henschel Verlag in der Seemann Henschel GmbH & Co. KG, Leipzig.
- Duarte, B. J. (2020). *Habitar o corpo: A exploração do conceito de presença em palco no contexto da técnica de dança contemporânea com a turma de 7º e 8º ano do curso secundário de dança da Escola da Companhia de Dança de Almada* (Relatório de Estágio de Mestrado). <http://hdl.handle.net/10400.21/12505>
- Duque, E. & Calheiros, A. (2017). Questões éticas subjacentes ao trabalho de investigação. *EDAPECI: Educação a Distância e práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, 17(2),103-118. <https://doi.org/10.29276/redapeci.2017.17.26780.103-118>
- Efron, S. E., & Ravid, R. (2013). *Action Research in Education: A Practical Guide*. The Guilford Press.
- Einstein, G. O., Morris, J., & Smith, S. (1985). Note-taking, individual differences, and memory for lecture information. *Journal of Educational Psychology*, 77(5), 522–532. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.5.522>
- Fazenda, M. J. (2012). *Dança teatral: Ideias, experiências, ações* (2ª ed.). Lisboa: Edições Colibri/ Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fernandes, J. & Garcia, V. (2015). *A híbrida relação entre as técnicas de dança contemporânea e a formação artística* (Artigo). <http://hdl.handle.net/10400.21/6264>
- Fernandes, L. (2014). *Envelhecimento Cognitivo – Um estudo com Eletroencefalografia e Ressonância Magnética Funcional* (Dissertação de mestrado). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34048>

- Figueira, A. & Rocha, F. (2019). Potenciar a atenção/concentração pelo REHACOG. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 315-335.
<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.386>
- Fonseca, K. (2012). *Investigação- ação: Uma metodologia para a prática e reflexão do docente*. Revista Onis Ciência, Braga, 1 (2), 16-31.
<https://revistaonisciencia.com/resumo-e-abstract-e2-02/>
- Fonseca, V. (2017). *Cadernos Psicoeducacionais. Estudo das Funções: Cognitivas, Conativas, ou Emocionais e Executivas da Aprendizagem Humana* (1ª ed.). Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2017). *Cadernos Psicoeducacionais. Neuropsicomotricidade: Ensaio Sobre as Relações corpo.motricidade-cérebro-mente* (1ª ed.). Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2021). *Cadernos Psicoeducacionais. Neuropsicomotricidade: Uma abordagem à luz das neurociências* (1ª ed.). Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2010). Psicomotricidade: uma visão pessoal. *Construção Psicopedagógica*, 18(17), 42-52.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a04.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fried, R. (1995). *The passionate teacher: A practical guide*. Consultado em: https://openlibrary.org/works/OL2910361W/The_passionate_teacher
- Fuchs, T. (2012). The phenomenology of body memory. *Body Memory, Metaphor and Movement* (pp.9-22). <https://doi.org/10.1075/aicr.84.03fuc>
- Gafoor, K. (2012). *Considerations in measurement of awareness*. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/262923710>
- Greshko, M. (2019, março 4). Human memory: How we make, remember, and forget memories. National Geographic.
<https://www.nationalgeographic.com/science/article/human-memory>
- Guilhardi, H. (2002). Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. ESETEC Editores Associados, Santo André.
https://itrcampinas.com.br/pdf/helio/Autoestima_conf_respons.pdf
- Izquierdo, I. (2011). *Memória* (2ª edição revista e ampliada). Artmed Editora S.A.

- Júnior, C.A. & Faria, N. (2015). Memória. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(4), 780-788.
<https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528416>
- Kołodziejski, M., Králová, E. & Hudáková, J. (2014). Music and movement activities and their impact on musicality and healthy development of a child. *Journal od Education Review*, 7(4), 660-669.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lima, R. (2005). Compreendendo os mecanismos atencionais. *Ciências & Cognição*, 6, 113-122.
https://www.researchgate.net/publication/277751506_Compreendendo_os_Mecanismos_Atencionais
- Loupe, L. (2012). *Poética da Dança Contemporânea*. Orfeu Negro.
- Lu, Y. (2021). Analysis of Body and Emotion in Dance Performance. *Atlantis Press*, 643, 46-50. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220205.008>
- Maffei, L. (2018). *Elogio da Lentidão*. Edições 70.
- Manzini, E.J. (1990/1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26/27, 149-158.
https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf
- Marôco, J. (2018): *Análise Estatística com o SPSS Statistics (7ª ed.)*. ReportNumber. Análise e Gestão de Informação, Lda.
- Maslow, A.H (1968). *Toward a Psychology of Being (2ª edição)*. Insight Books; D. Van NostrandCompany.
<https://openlibrary.org/search?q=maslow+1968&mode=everything>
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, (6), 57-69.
<https://www.researchgate.net/publication/230647164>
- Mota, J. (2012). Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos. *Repertório*, (18), 58-70. <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6786>
- Muller, J., Fialho, F. & Freire, P. (2016). A Memória Humana como objeto de pesquisa: Uma lacuna do conhecimento interdisciplinar a ser explorada. *Revista Memorare*, 3 (3), 79-97. <https://doi.org/10.19177/memorare.v3e3201679-97>

- Nascimento, V. M. dos S. (2018). TÉCNICAS DE DANÇA: TREINO DO CORPO E TRANSMISSÃO DE SABERES. *Revista Interações*, 13(46). <https://doi.org/10.25755/int.8872>
- Nunes, B. (2023). *Memória de Ferro* (1ªed.). Manuscrito.
- Okano, H., Hirano, T. & Balaban, E. (2000). Learning and memory. *PNAS*, 97 (23). Disponível em: <https://doi.org/10.1073/pnas.210381897>
- Oliveira, C. (2019). *A importância das relações interpessoais no ambiente escolar*. <http://hdl.handle.net/1843/33376>
- Oliveira, M.E. & Loos-Sant'ana, H. (2018). A qualidade do movimento do dançarino e a percepção: Uma reflexão a partir da psicologia do desenvolvimento. *Ouvirouver*, 14(2), 496-508. <https://doi.org/10.14393/OUV23-v14n2a2018-17>
- Oliveira, K., Almeida, K. & Barbosa, T. (2012). Amostragens probabilística e não probabilística: técnicas e aplicações na determinação de amostras. https://www.academia.edu/13270425/Amostragens_probabilistica_e_nao_probabilisticas_tecnicas_e_aplicacoes_na_determinacao_de_amostras_2012_1
- Pato, P. (2015). *Lembrando a idade com sucesso: Memória Retrospectiva e Prospectiva em Idosos Saudáveis* (Dissertação de mestrado). <http://hdl.handle.net/20.500.12207/4613>
- Pilbäck, D. (2013). *E=(motion)2 Between Movement and dance*. (Tese de mestrado). Södertörn University. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21469.10724>
- Pinto, M. (2014). *As relações interpessoais e a aprendizagem*. <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/10249>
- Rezende, R. (2023). Info Escola: Hipocampo. <https://www.infoescola.com/anatomia-humana/hipocampo/>
- Roseiro, A. (2009). *Factores Psicossociais de Motivação nos Cientistas Um estudo de caso no Instituto Gulbenkian de Ciência* (Dissertação de mestrado). <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/1308>
- Santos, J. (2018). *A Dança como Recurso na Intervenção Psicomotora: Impacto na Percepção de Qualidade de Vida da Pessoa com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais* (Dissertação de mestrado). <http://hdl.handle.net/10400.5/19919>
- Santos, R. & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos* (Livro). <http://hdl.handle.net/10400.2/10696>

- Santos, V., Amaral, L. & Mamede, H. (2013). *Utilização do método Investigação-Ação na investigação em criatividade no planeamento de sistemas de informação* (Artigo). <https://hdl.handle.net/1822/63852>
- Soares, R., Silva, C., Queiroz, D., Santos, S. & Miranda, T. (2021). Dança, psicomotricidade e educação infantil: revisão de literatura e considerações para uma educação física escolar significativa. *Research, Society and Development*, 10(12). <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i12.20718>
- Sööt, A. & Viskus, E. (2014). Contemporary Approaches to Dance Pedagogy – The Challenges of the 21st Century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 290-299. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1167>
- Sousa, A. & Salgado, T. (2015). Memória, aprendizagem, emoções e inteligência. *Revista Liberato*, 16(26), 101-220. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/132515/000982720.pdf>
- Squire, L. (2009). *Memory and Brain Systems: 1969 –2009*. *The Journal of Neuroscience*, 29 (41), 12711–12716. <https://www.jneurosci.org/content/jneuro/29/41/12711.full.pdf>
- Stella, F. & Maciel, J. (2003). Attentional disorders in patients with complex partial epilepsy. *SciELO*, 61, 335-338. <https://doi.org/10.1590/S0004-282X2003000300003>
- Sun, B., Wang, Y., Ye, Q. & Pan, Y. (2023). Associations of Empathy with Teacher–Student Interactions: A Potential Ternary Model. *Brain Sciences*, 13(5). <https://doi.org/10.3390/brainsci13050767>
- Tanaka, P. (2008). Atenção: reflexão sobre tipologias, desenvolvimento e seus estados patológicos sob o olhar psicopedagógico. *Construção Psicopedagógica*, 16(13), 62-76. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542008000100004
- Tanaka, S. (2013). The notion of embodied knowledge and its range. *Encyclopaideia EnCP: Journal of Phenomenology and Education*, (37), 47-66. DOI: 10.4442/ency_37_13_03
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tavares, R. (2022). *A expressividade nas aulas de técnica de dança clássica: o port de bras de Cecchetti como potenciador da expressividade na turma de 4º e 5º anos do*

- ensino artístico especializado da Escola da Companhia de Dança de Almada.* (Relatório de Estágio de Mestrado). <http://hdl.handle.net/10400.21/15149>
- Traqueia, A., Euzébio, C., Soares, D., Pacheco, E., Taveira, E., Isabel, B.,... Soares, T. (2021). Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (Vol. 1). <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>
- Trindade, R. (2014). A autoaprendizagem no ensino superior e a aprendizagem baseada na resolução de problemas: perspetivas e questões. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 43-57. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4829>
- UFSC (2016). *Neurobiologia: mecanismos de reforço e recompensa e efeito biológicos comuns às drogas de abuso*. https://sgmd.nute.ufsc.br/content/portal-abertas/gmd/e01_m03/pagina-02.html
- Valenzuela-Moguillansky, C., Bouhassira, D. & O'Regan, J. (2011). The Role of Body Awareness in Pain. *Journal of Consciousness Studies*, 18(9–10), 110–142. https://www.researchgate.net/publication/262948088_Role_of_Body_Awareness
- Viera, F. (2014). *Da ação à emoção: o psicodrama no tratamento da obesidade. Estudo da eficácia e do processo terapêutico* (Tese). <https://hdl.handle.net/10216/78301>
- Vieira, M. (2015). Abordagens Somáticas do Corpo na Dança. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, 5 (1), 127-147. <https://doi.org/10.1590/2237-266047246>
- Wakatsuki, T. & Yamada, N. (2020). Difference Between Intentional and Reactive Movement in Side-Steps: Patterns of Temporal Structure and Force Exertion. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02186>
- Weber, R. (2009). Integrating semi-structured somatic practices and contemporary dance technique training. *Journal of Dance and Somatic Practices*, 1(2), 237–254. https://doi.org/10.1386/jdsp.1.2.237_1
- Whittier, J. C. (2018). *Creative Ballet Teaching: Technique and Artistry for the 21st Century Ballet Dancer*. Routledge.
- Xarez, L. (2015). *Treino em Dança: Questões Pouco Frequentes*. FMH Edições.
- Zambrano, D. (2016). *Flying-Low Dance-Technique*. Disponível em: http://www.davidzambrano.org/?page_id=279

Apêndices

Apêndice A - Diário da Investigadora

1. Observação estruturada

1.1. Primeira semana de observação (28 de setembro de 2022)

O primeiro dia de observação teve como intuito conhecer o grupo de alunas, compreendendo algumas das fraquezas e forças gerais da turma; perceber qual a dinâmica do grupo, através da intervenção pedagógica do professor titular e, ainda, observar a forma de expressão corporal individual e em grupo.

A aula iniciou com um pequeno aquecimento na vertical que se desenvolveu até ao nível baixo, incentivando as alunas a perceberem qual o seu eixo e como melhorar a consciência corporal individual.

Alguns dos exercícios executados nesta aula tinham sido ensinados, somente, na aula anterior, pelo que existe uma maior necessidade de repetição por meio da demonstração. Sendo esta a segunda aula, apesar da repetição sistemática ainda não se verifica a qualidade do movimento esperada.

Adicionalmente, por vezes, é necessária a marcação do exercício com a música, de modo a ajudar na compreensão da dinâmica de determinado movimento. Após algumas repetições, na primeira vez em que executam os exercícios sozinhas encontram-se muito concentradas, destacando o olhar focado; o movimento mais mecanizado e pouco fluído; pouca ou falta de expressividade.

Para aprimorar a memorização dos exercícios é essencial criar pequenos puzzles que capturem a atenção das alunas, como por exemplo: experienciar diferentes velocidades no mesmo exercício; alternar as frentes; explicar o exercício verbalmente ou por meio de demonstração e conectar o corpo com a música. Nesta aula, após a última repetição dos exercícios verificou-se que as alunas usufruíram do seu movimento, libertando-o. Talvez por terem a sequência já incorporada e não necessitarem de pensar em demasia na mesma, ou seja, deixaram o corpo conectar-se à música.

Nesta aula, apurou-se que o uso da imagética pode condicionar a qualidade do movimento de cada aluna.

1.2. Segunda semana de observação (4 de outubro de 2022)

Nesta segunda semana de observação, as alunas realizaram o mesmo grupo de exercícios pela quarta vez. Deste modo, a transmissão dos mesmos torna-se mais verbal do que física. Poderá então a memorização incorporada do exercício condicionar a progressão da qualidade de movimento individual? Assim sendo, será que uma maior consciência corporal condiciona o alcance da qualidade do movimento esperada?

No decorrer da aula, deve ser realçada a consciência do uso das várias partes do corpo nos exercícios para que não sejam esquecidas. Como tal, poderá ser interessante o uso de palavras estímulo que provoquem a ação desejada nas alunas, nomeadamente: “Ir para além do limite do movimento” (B. Duarte, 2022).

Para a ativação da memória, destacamos duas estratégias, implementadas em aula, com resultados positivos no grupo. A primeira consiste num exercício a pares que promove o desenvolvimento do raciocínio lógico, visto que as alunas resolveram o ‘quebra-cabeças’ e perceberam de que forma é que o seu corpo se adapta ao corpo da colega. A segunda envolveu o uso de um objeto, neste caso específico uma barra de Dança Clássica, com o intuito de aumentar a perceção individual da mecânica do movimento, de modo que este atinja a sua função pretendida. A turma, em geral, é bastante criativa e com uma grande capacidade associativa.

Na observação da aula de TDC verificou-se que a música e a imagética têm uma resposta positiva nas alunas, quando utilizadas como estímulo para a consciência corporal e, conseqüente, aquisição da qualidade de movimento esperada. Todavia, fatores como a frustração, cansaço, falta de autoconfiança e perfeccionismo refletiram os movimentos mais mecanizados, maior rigidez muscular e descoordenação entre o movimento e a respiração. A capacidade de concentração das alunas também foi reduzida quando comparada com a aula de TDCo.

1.3. Terceira semana de observação (11 de outubro de 2022)

Na terceira semana de observação, os exercícios foram alterados, pelo que alguns deles foram executados pela primeira ou segunda vez, durante esta observação. No primeiro exercício, as alunas estavam muito concentradas e verificou-se que o apoio musical escolhido ajudou a melhorar a consciência corporal.

Em geral, a turma deveria trabalhar o desenvolvimento do movimento residual.

1.4. Quarta semana de observação (18 de outubro de 2022)

Na quarta semana de observação assistiu, também, à aula de TDCo outra aluna de estágio de MED. Desta forma, poderá esse facto ter influenciado a dinâmica das alunas em aula?

Sendo a última aula deste bloco de exercícios, as alunas mostraram um maior domínio na capacidade de memorização. Contudo, destacaram-se os seguintes aspetos:

- No exercício de aquecimento algumas das alunas encontravam-se um pouco dispersas e com pouco *awareness*, denotando-se alguns enganos na execução da sequência;

- Num dos exercícios, no nível baixo e após algumas repetições, as alunas já incorporavam o movimento e procuravam 'libertar' o corpo de acordo com a música, preenchendo o espaço musical e físico;
- No exercício de *brushes* perdiam, por vezes, o foco e a sua presença;
- Algumas das alunas focam o seu olhar no chão antes de iniciarem os exercícios. Desta forma, poderá este movimento ajudar a melhorar a sua concentração?
- No exercício de *small jumps* houve uma melhoria coletiva na capacidade de impulsão.

Em geral as alunas apresentam alguma dificuldade na expressão individual durante a execução dos exercícios, talvez pela falta de autoconfiança nas suas capacidades. As músicas que conhecem e gostam acabam por condicionar a sua motivação e qualidade de movimento, melhorando-a.

No final da aula, as alunas relembrou parte da coreografia que vão levar a concurso no próximo ano e aprenderam algumas sequências novas. Este processo criativo e de memorização de coreografia com uma finalidade, a apresentação pública, deixa-as extremamente motivadas, concentradas e com vontade de expressar o seu movimento.

1.5. Quinta semana de observação (25 de outubro de 2022)

Na última semana de observação foi a segunda repetição dos exercícios. O *warm-up* dividiu-se em duas partes, uma direcionada à mobilização articular e trabalho de espirais (processo lento e individual) e outra focada na colaboração a pares, dinâmicas de peso e contrapeso. Na maioria das vezes que as alunas optam, apenas, por observar a demonstração dos exercícios, ocorrem falhas na ordem ou quantidade de elementos da sequência, sendo precisa a marcação física dos mesmos para um melhor entendimento corporal.

No exercício de *brushes* foram incorporadas mudanças de velocidade e adição de *turns*, o que condicionou a noção de alinhamento corporal e eixo. Nos *bounces*, as alunas, após duas ou três repetições, demonstraram um maior domínio do exercício com alguma dificuldade na utilização do peso do corpo.

Em suma, as alunas ficam um pouco confusas com as mudanças de direção.

2. Participação acompanhada (8/11/2022 a 13/12/2022)

- Verificar a reação das alunas a diferentes estímulos/propostas, como: trabalho a pares; alteração de frentes; composição coreográfica e exploração de diferentes apoios musicais.
- A6: “Às vezes achamos que estamos certas (*warm-up*), mas depois vemos os outros e afinal não.” A5: “É mais fácil não estar a olhar para o resto do grupo.”
- A alunas, no exercício de mobilização articular, tentam “copiar” o movimento das colegas ao invés de tentarem adaptar o movimento à música e perceberem como resulta nos seus corpos.
- Dificuldade em memorizar sequências de movimento mais longas e lentas.
- É a 3ª vez que as alunas fazem o exercício de *Floor work (leg swings 1)* e a A7 na fase de marcação do exercício apenas observou, resultando mais tarde no esquecimento de alguns dos movimentos.
- As alunas sentem-se frustradas quando sentem que não conseguem memorizar algum movimento.
- A5: “A música influencia o movimento.”
- Introduzir mais coordenação, expansão e projeção do movimento (algumas competências que a turma gostava de trabalhar durante o estágio).

3. Lecionação autónoma

1º bloco: Estímulo da memória a curto e a longo prazo

- As alunas não executam o exercício aquando da sua demonstração, apenas observam. Será que este fator influencia a memorização dos exercícios? Se não melhorar a memorização, será que as estratégias utilizadas como o feedback positivo e a consciencialização das ações vão provocar uma mudança no comportamento das alunas?
- Brainstorming: Como ajudar a trabalhar a memória? Uso de imagens; pequenas sequências repetidas em *loop*; manipulação de objetos; alteração de frentes; mudança de espaço; trabalho a pares; *breakdown* de sequências longas, ...
- A turma fica mais motivada com sequências curtas e rápidas.
- Dificuldade em relacionar o movimento com a música.
- Qualidades que mais gostam enquanto alunas de dança: “limpeza técnica”; capacidade de impulsão no salto; musicalidade; rapidez; carga emocional; impulsão; “encaixar” em vários tipos de pessoas em coreografias de grupo /trios e projeção do movimento.
- Competências que pretendem melhorar: expressividade; expansão do movimento; flexibilidade; controlo; projeção do movimento e “limpeza técnica”.

- Os fatores que prejudicam a memória, tais como:
 - a) motivação;
 - b) fatores biológicos (adolescência);
 - c) receptividade a novas abordagens;
 - d) relação com as emoções;
 - e) ação/reação a desafios externos à aula;
 - f) relações interpessoais;
 - g) influência dos processos de avaliação;
 - h) autoconfiança.
- As alunas depositam muito do seu trabalho na quantificação final (nota), ficando desmotivadas quando não corresponde ao esperado.
- Por vezes, esquecem-se de fatores inerentes à técnica como a expressividade.

2º bloco: Autoconfiança

- A turma tem falta de autoconfiança. Como as posso ajudar? Como se podem ajudar umas às outras?
- Trabalhar a mecânica do *bounce*: ideia de “ganhar espaço”; “balão”; não subir os ombros e respirar com o movimento.
- Dançar, isolando partes do corpo e relacionando os movimentos com as músicas.
- Quais os movimentos que usualmente realizam? Mais diretos? Mais fluídos? Lentos?
- Algumas alunas sentem vergonha/ timidez em se expressarem na presença das colegas.
- Como melhoram a sua expressividade? Onde se sentem mais seguras?
- Conforto na música?
- Pensar e levá-las a pensar na oposição de forças dentro do mesmo movimento!
- Alterar as músicas no exercício do espelho. Será que este fator influencia a sua atenção e adaptação a novas dinâmicas?
- Ouvir a respiração e “não prender o movimento”.
- Sentem-se mais confiantes a improvisar ou a saber, exatamente, o que vão dançar?
- Ideia transmitida às alunas: “O que gostavam de transmitir aos outros com a vossa dança?”
- Verbalizar o pensamento para o compreender.

3º bloco: Simbiose música e movimento

- *Emotion expressed in music.*
- *Flow routine* (Música: *Cuba 1970, Dead Combo*): alunas acharam o exercício longo e de difícil memorização. Dificuldade em aplicar a dinâmica esperada e relacionar o movimento com a música (1ª aula).
- As alunas mostram-se apreensivas em manterem a concentração na aula quando pensam em assuntos externos à mesma.
- Será que a música ajuda a recuperar movimentos?
- Efeito dos vários estilos musicais em adolescentes?
- A dança entre a música e o movimento evidencia a expressividade.
- Alguma dificuldade manter o corpo próximo do chão.
- Melhorar o foco, não olhar sempre para o chão. Criar uma intenção quando se movem pelo espaço.
- Relembrarem o exercício apenas pela música.
- Relembrarem o exercício com a ajuda das colegas.
- O meio envolvente ajuda a potenciar a expressividade de cada alunas. Se esse não for favorável, elas não se sentem confortáveis em ser vulneráveis.
- *Painting or drawing the music?*
- Adaptaram o movimento à mudança de ritmo?
- Maior facilidade em improvisar sob que género musical?
- A5 - “A última, no desenho fazia sempre a mesma coisa, mas estava a dançar sempre coisas diferentes. “
- A2 adaptou-se a todos os géneros musicais.
- Palavras que surgiram durante o processo criativo do exercício QUARTETO, tais como: braços; cânone; copos; raiz; movimentos de braços; *jazz*, entre outras.
- O grupo 1 e grupo 2 tinham a opção de usar os mesmos movimentos e apenas desconstruí-los e adaptá-los aos diferentes registos musicais. (QUARTETO). Simplificar.

4º bloco: Autoaprendizagem

- Executar ou imaginar algo ativa, praticamente, as mesmas zonas do cérebro.
- Associar uma palavra a uma visualização.
- Ordenar os pensamentos. Como? Primeiro pensar no que consigo controlar e segundo pensar no que consigo alterar.
- Será que as alunas memorizam melhor os exercícios por terem sido criados pelas próprias?
- Quais as estratégias que utilizam para transmitir os exercícios às colegas?
- Dificuldade nas voltas com espirais.
- Apelar à consciência do alinhamento da coluna vertebral e pélvis durante o *grand-plié*.

- Processo ensino-aprendizagem = processo dinâmico.
- Trabalhar memória muscular.
- *Plié* – criar mais intenção no olhar, evitar olhar para o chão; relaxar o maxilar, evidencia muita tensão; resistência e expansão do movimento.
- *Floor work* – atenção às dinâmicas, perceberem onde existe suspensão e/ou mudança da velocidade. Pensar no movimento residual!
- *Movement combinations (across the floor 5)* – ativar o *core*, coordenar a respiração com o movimento e aproveitar a música até ao fim (não 'cortar' o movimento).

5º bloco: Orientação espacial

- Maior assertividade.
- Fatores externos como a desmotivação e conflitos nas relações interpessoais influenciam a dinâmica da turma, culminando num ambiente pouco agradável para a aprendizagem e partilha de conhecimento.
- Levar as alunas a observarem e refletirem sobre a sua postura, alinhamento corporal e expressão facial.
- Trabalhar o foco.
- Primeira aula no estúdio habitual da Ca.Da Escola:
 1. As alunas aprenderam o novo conjunto de exercícios;
 2. Introduzir ferramentas de improvisação;
 3. As alunas estão desmotivadas e pouco empenhadas na aula? Qual a razão e que estratégias a adotar?
- Segunda aula no palco:
 1. O exercício de aquecimento foi realizado pela primeira vez. Inicialmente, a turma demonstra dificuldade na coordenação da respiração com o movimento, no entanto, à medida que vão repetindo a sequência verifica-se uma melhoria no seu desempenho.
 2. *Movement combinations (across the floor 6 and 7) and small jumps* foram executados pela primeira vez. As alunas estavam concentradas na tarefa, a postura da professora estagiária foi mais firme.
 3. No exercício de composição coreográfica, as alunas começaram a transmitir as pequenas sequências de movimento que criaram às colegas. Comunicação é verbal ou preferem demonstrar o exercício em silêncio?
- Terceira aula no estúdio diferente: O facto de a aula ser seguida (quarta-feira) a memorização dos exercícios estava bastante presente, criando espaço para o desenvolvimento da qualidade do movimento.
- Quarta aula no jardim: Foi uma aula leve, num ambiente diferente desencadeando uma sensação de leveza nas alunas, desenvolvendo a consciência corporal nos movimentos e, conseqüente, qualidade. Inicialmente, constrangidas com o espaço,

mas que rapidamente se transformou num momento sem tensão, com ânimo, foco e contemplação. Para além do referido, foi uma aula desafiante devido ao solo irregular e inclinado, despertando nas alunas a capacidade de adaptação ao meio em redor e retirar proveito desse, como por exemplo, tomar consciência das sensações transmitidas pelo vento, solo, sol e ar (pelo espaço).

- Quinta aula no estúdio habitual da Ca.Da Escola: Nesta aula, apenas estavam presentes quatro das oito alunas e, por este motivo, houve uma repetição do conjunto de exercícios trabalhados neste bloco de forma a finalizar o mesmo. As alunas ajudaram, ainda, a definir ferramentas de composição coreográfica a utilizar, nomeadamente: número de pessoas em “cena”; ordem de execução das sequências; desenho espacial; direções; uso da acumulação, cânone e/ou repetição.
- O processo criativo foi colaborativo.
- Foram dadas correções, ao longo do bloco, com o intuito de melhorar a mecânica dos passos. No entanto, por vezes, as alunas por já terem as sequências minimamente memorizadas esquecem-se de aprimorar os elementos que fazem das dinâmicas algo belo que evidencia a sua expressividade individual.

6º bloco: Qualidade artística

- Houve a junção de vários exercícios e tentativa de aprofundamento da qualidade artística dos mesmos e das alunas.
- Neste bloco as alunas responderam, novamente, ao Questionário PRMQ. Estavam um pouco nervosas.
- No exercício de *floor work*, algumas alunas ficaram confusas com a nova orientação espacial, mas conseguiram parar, pensar e recomeçar. No início do ano letivo ficavam frustradas por não conseguirem logo, no final conseguiram manter a calma e deixar fluir. Foi pedido, para repetirem o exercício todas juntas para o lado esquerdo de forma a serem esclarecidas as dúvidas.
- A cada repetição, existia uma melhoria na projeção dos movimentos.
- A turma desenvolveu uma boa gestão de apoios durante os exercícios de deslocação espacial.
- Pediram exercício de massagens a pares para relaxarem e ativarem a consciência corporal e espacial.
- Palavras utilizadas no exercício de improvisação: pausada; projetada; expressiva; dinâmica; condensada; frenética/agitada/inquieta.
- Na segunda parte do exercício foi pedido às alunas que se deslocassem pelo espaço de acordo com as sensações que determinadas palavras suscitavam. A turma reagiu bem aos estímulos.
- Importante trocar os pares à medida que são repetidos os exercícios, assim, a turma aprende a trabalhar com corpos e movimentos distintos. Desafiá-las!

Desenvolvimento da qualidade do movimento a partir do estímulo da memória com as turmas do 6º, 7º e 8º anos do curso secundário de dança da Escola da Companhia de Dança de Almada

- Continuar processo de composição coreográfica!
- Trabalho colaborativo ajuda a desenvolver o sentido de responsabilidade e autonomia das alunas.
- A1, por vezes, volta a mostrar falta de autoconfiança no seu trabalho.
- Será que as alunas adquiriram a qualidade do movimento esperada?

Apêndice B – Grelha de observação

ALUNAS DA TURMA DO SECUNDÁRIO Ca.DA		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Fase estipulada	ASPETOS TÉCNICOS E PESSOAIS								
	1. Coordenação entre a respiração e o movimento a executar.								
	2. Autoconfiança nas diferentes dinâmicas de aula.								
	3. Capacidade de gestão emocional perante as dificuldades técnicas.								
	4. Capacidade de relacionar o movimento com a música.								
	5. Consciência na movimentação espacial.								
	MEMÓRIA								
	6. Memorização do exercício ocorre após a observação do movimento.								
	7. Memorização do exercício ocorre após a execução do movimento.								
	8. Memorização do exercício ocorre após execução do movimento com a música.								
	9. Memorização do exercício mantém-se após mudança de orientação espacial.								
	10. Memorização do exercício mantém-se após mudança de espaço físico.								
11. Memorização do exercício mantém-se após mudança de dinâmica de aula.									

Desenvolvimento da qualidade do movimento a partir do estímulo da memória com as turmas do 6º, 7º e 8º anos do curso secundário de dança da Companhia de Dança de Almada

Fase estipulada	ALUNAS DA TURMA DO SECUNDÁRIO Ca.DA							
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
	QUALIDADE DO MOVIMENTO							
12. Consciência do alinhamento corporal.								
13. Perceção e ativação do centro (<i>core</i>).								
14. Capacidade de expressividade.								
15. Capacidade de adaptação do movimento a diferentes dinâmicas.								
16. Capacidade de execução do movimento em diferentes níveis.								
17. Compreensão do movimento residual.								
18. Consciência das transferências de peso.								
19. Perceção da mobilidade articular.								
20. Qualidade de movimento esperada.								

Apêndice C – Consentimento livre e informado

Consentimento livre e informado

O presente estudo surge no âmbito do estágio pedagógico de ensino em dança, a realizar com as turmas do 7º, 8º e 9º ano do curso secundário de dança da Escola da Companhia de Dança de Almada. O estudo tem como objetivo avaliar o desenvolvimento da qualidade do movimento dos estudantes através do recurso a estratégias de memorização. O estudo é realizado por Inês Veloso Mesquita no âmbito do Mestrado de Ensino em Dança, na Escola Superior de Dança - Instituto Politécnico de Lisboa, sob a orientação do Prof. Pascoal Amaral. A participação do seu educando, que será muito valorizada, implicará o registo vídeo durante as aulas e a resposta ao Questionário de Memória Prospetiva e Retrospectiva (Smith, G., Della Sala, S., Logie R. H. & Maylor, E. A., 2000) em dois momentos distintos, durante o ano letivo 2022/2023. Adicionalmente, será feita a recolha de dados, através do preenchimento de grelhas de observação de desenvolvimento pessoal, técnico e artístico do seu educando.

A participação neste estudo será voluntária, e caso aceite que o seu educando participe pode interromper essa mesma participação em qualquer momento sem ter de prestar justificações e sem que o seu educando sofra qualquer prejuízo ou alteração ao processo normal de aprendizagem. Para além de voluntária, a participação é totalmente anónima e confidencial. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins de investigação relacionados com o relatório de estágio e em nenhum momento será possível identificar os participantes. Caso deseje colocar alguma dúvida ou partilhar algum comentário, poderá contactar para 2017052@alunos.esd.ipl.pt. Face às informações prestadas, por favor indique se aceita que o seu educando participe no estudo:

ACEITO

NÃO ACEITO

Nome do aluno: _____

Data: _____

Assinatura Encarregado de Educação: _____

Apêndice D – Guião da Entrevista

Esta entrevista foi aplicada ao professor titular da turma do curso secundário de dança da Ca.DA Escola, de forma a compreender a existência ou não de uma metodologia direcionada para o trabalho da memória e da qualidade de movimento em aula.

Warm-up questions

1. Como é que a dança entrou na tua vida?
2. Qual o teu processo criativo quando crias uma peça ou a interpretas?
3. Quais as razões que o levaram ao Ensino da Dança Contemporânea?

Desenvolvimento – questões no âmbito pedagógico

1. De onde parte o teu processo criativo para a criação de uma aula?
2. Escreves, filmas ou esquematizas os exercícios antes de os transmitir às tuas alunas?
3. Quanto tempo demoras a estruturar uma aula?
4. Na tua perspetiva, durante esse processo de criação e estruturação de exercícios, quais os elementos que não podem faltar no trabalho em aula com as alunas do ensino secundário?
5. Do ponto de vista do aluno, qual a reação primordial quando ensinas uma componente de movimento com o qual não estão familiarizados?
6. Quais as estratégias pedagógicas (estímulos) utilizadas para a transmissão de conhecimento?

Desenvolvimento – questões relacionadas com a memorização

1. Habitualmente recorres a estratégias específicas para a memorização dos exercícios?
 - a. Se sim, quais?

NOTA: Se não existir desenvolvimento da questão, trazer para a conversa a utilização da imagética; alteração de uma música para um mesmo exercício; reflexão final sobre o trabalho realizado em aula?

2. Durante quanto tempo manténs um grupo de exercícios?
3. Sentes que a utilização de determinado apoio musical condiciona o modo como memorizam o movimento?
 - a. Se sim, achas que também condiciona a qualidade do movimento individual?

4. Será que o uso de música com vocais influencia a memorização do exercício?
5. Achas que a memorização de um exercício é condicionada pela duração da sequência de movimento?
6. Sentes que fatores como a autoconfiança, a motivação, a faixa etária e as relações interpessoais influenciam a capacidade de memorização dos exercícios?

Desenvolvimento – questões relacionadas com a qualidade do movimento

1. Como encadeias os movimentos para a estruturação de um exercício?

NOTA: Parte da experimentação, da visualização de outros exercícios, da música?

2. Definir a qualidade do movimento é complexo. Deste modo, o que é para ti a qualidade de movimento? Quais as componentes que consideras essenciais para a tentar definir?
3. Consideras que a aquisição da qualidade do movimento, em aula, é uma das finalidades do teu trabalho quando observas as alunas?
4. Quais as estratégias utilizadas para atingir a qualidade do movimento esperada?
5. Como evidenciar a expressividade ou a perceção da mesma nas alunas?
6. Quais os principais objetivos que pretendes que as tuas alunas atinjam no final de uma aula?
7. Quais os teus objetivos, enquanto professor, a atingir no final de uma aula de técnica de dança contemporânea?
8. Tens algo mais que gostasses de acrescentar ao que foi dito relativamente aos processos pedagógicos e as estratégias de desenvolvimento da memória?

Desenvolvimento da qualidade do movimento a partir do estímulo da memória com as turmas do 6º, 7º e 8º anos do curso secundário de dança da Companhia de Dança de Almada

Apêndice E – Tabela de Planificação de aula na TDCo (Participação acompanhada)

Plano de aula na TDCo - Participação acompanhada (8/11/2022)									
Nome do exercício	Fase da aula	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Vocabulário/ Ideias utilizadas	Segmento(s) do corpo trabalhado (s)	Descrição	Material necessário	Desenho espacial	Duração
Box <i>Breathings</i>	Fase 1 - Ativação	1. Melhorar a consciência corporal e concentração das alunas no início de uma aula.	a) Ativar a respiração;	Inspiração e Expiração.	Corpo na totalidade.	Em roda, apresentar o desenho de um quadrado e explicar o método de respiração <i>Box Breathings</i> .	Uma folha de papel e uma caneta.	Sentadas em roda.	4 a 5 minutos
			b) Reduzir a tensão muscular;						
			c) Conectar o corpo e a mente						
Warm-up (Mobilização articular)	Fase 2 - Aquecimento	1. Desenvolver a articulação motora, foco na coluna vertebral (sequência longa); 2. Trabalhar a memória de trabalho, através do estímulo visual (demonstração) e verbal.	a) Perceber qual a capacidade de memorização a curto prazo, de acordo com os estímulos dados;	Ativação muscular, expansão e exploração do movimento. <i>Weight transfers and core</i> .	Corpo na totalidade, com especial atenção à mobilidade da coluna vertebral.	Fazer uma marcação do exercício sem o apoio musical, recorrendo à demonstração e verbalização do mesmo. Posteriormente, colocar a música e ir dando indicações pontuais sobre os movimentos.	Nenhum.	Distribuídas em duas linhas e viradas de frente para o espelho.	10 minutos
			b) Controlar o core, trabalhando a noção de alinhamento corporal;						
			c) Perceção da utilização do peso como forma de amplificar os movimentos.						
			d) Coordenação entre a respiração e o movimento a executar.						

Desenvolvimento da qualidade do movimento a partir do estímulo da memória com as turmas do 6º, 7º e 8º anos do curso secundário de dança da Companhia de Dança de Almada

Plano de aula na TDCo - Participação acompanhada (15/11/2022)								
Nome do exercício	Fase da aula	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Vocabulário/ Ideias utilizadas	Segmento(s) do corpo trabalhado (s)	Descrição	Material necessário	
Warm up (Mobilização articular)	Fase 2 - Aquecimento	1. Verificar se as alunas detêm memória do exercício, após uma semana sem o executarem.	a) Desenvolver a articulação motora com especial foco na coluna vertebral (sequência longa);	Ativação muscular, expansão e exploração do movimento. <i>Weight transfers and core</i> .	Corpo na totalidade, com especial atenção à mobilidade da coluna vertebral.	Pedir às alunas que relembrem o exercício de <i>warm-up</i> em dois minutos. De seguida, fazer uma marcação mais rápida do exercício com as alunas, sem apoio musical para que, posteriormente, o possam realizar com a utilização de música.	Distribuídas em duas linhas e viradas de frente para o espelho.	10 minutos
			b) Controlar o <i>core</i> , trabalhando a noção de alinhamento corporal;					
Floor work (<i>leg swings</i> 1)	Fase 3 - Desenvolvimento	1. Trabalhar a memória a curto prazo, destreza motora e rapidez no raciocínio lógico.	a) Desenvolver a consciência espacial;	<i>Rolling, leg swings and core</i> . Oposição e ideia de movimento "condensado".	Articulação Coxofemoral; core; cabeça e coluna (coordenação).	Introduzir, apenas, uma marcação do exercício sem a utilização de apoio musical. De seguida, fazer a distribuição dos pares e pedir que realizem o exercício com uma repetição para cada lado, havendo troca de pares na segunda repetição.	Nenhum.	8 minutos
			b) Cooperar com o par;					
<i>Movement combinations (across the floor 1)</i>	Fase 3 - Desenvolvimento	Desenvolver a gestão de apoios no nível baixo e projeção espacial.	a) Perceção espacial;	<i>Sliding, upside down, core and rolling</i> .	Corpo na totalidade.	Inicialmente, introduzir uma marcação verbal com demonstração e dividir a turma a pares. Pedir que repitam o exercício para os dois lados.	Deslocação em linha, a pares, na qual as alunas se encontram viradas de frente para o espelho.	10 minutos
			b) Compreensão do movimento residual;					

Desenvolvimento da qualidade do movimento a partir do estímulo da memória com as turmas do 6º, 7º e 8º anos do curso secundário de dança da Companhia de Dança de Almada

Plano de aula na TDCo - Participação acompanhada (22/11/2022)							
Nome do exercício	Fase da aula	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Vocabulário/ Ideias utilizadas	Segmento(s) do corpo trabalhado (s)	Descrição	Material necessário
Warm-up (Mobilização articular)	Fase 2 - Aquecimento	1. Verificar se as alunas detêm memória do exercício, após uma semana sem o executarem	a) Desenvolver a articulação motora com especial foco na coluna vertebral (sequência longa);	Aliviar a musculatura, expansão e exploração do movimento. <i>Weight transfers and core.</i>	Corpo na totalidade, com especial atenção à mobilidade da coluna vertebral.	Inicialmente, as alunas colocam-se espalhadas pelo estúdio. Gradualmente é introduzido um exercício de respirações lentas, onde é pedido que fechem os olhos e relembrem a sequência de aquecimento. Posteriormente, pedir que realizem de costas para o espelho. Será que a ausência de espelho influencia o melhoramento da consciência corporal?	Parte 1 - Espalhadas pelo estúdio.
		2. Compreender se a ausência de espelho condiciona o desenvolvimento da consciência corporal individual.	b) Controlar o core, trabalhando a noção de alinhamento corporal;				
Floor work (leg swings 1)		1. Trabalhar a memória a curto prazo, destreza motora e rapidez no raciocínio lógico.	a) Desenvolver a consciência espacial;	<i>Rolling, leg swings and core. Oposição e ideia de movimento "condensado".</i>	Articulação Coxofemoral: core, cabeça e coluna (coordenação).	Primeiramente, fazer uma marcação do exercício sem a utilização de apoio musical. De seguida, pedir as alunas que façam o exercício, a pares, com apoio musical.	As alunas colocam-se deitadas de barriga para cima, de frente de costas para o par.
			b) Capacidade de relacionar os movimentos com a música;				
Movement combinations (across the floor 1)	Fase 3 - Desenvolvimento	1. Desenvolver a gestão de apotos no nível baixo;	c) Desenvolver a capacidade de reação na troca de par, cooperando com este;	<i>Sliding, upside down, core and rolling.</i>	Corpo na totalidade.	1. Pedir que relembrem o exercício em grupo;	Deslocação espacial pelo estúdio, de acordo com o desenho feito pelas alunas, não existindo nenhum idêntico.
		2. Capacidade de adaptação da sequência de movimento a um desenho espacial diferente;	d) Projelar o movimento no nível baixo.				
		3. Verificar se a memorização do exercício permanece, após a mudança de orientação espacial.	e) Estimular a criatividade individual;			3. Explicar que terão de desenhar linhas retas e/ou linhas curvas, parando, apenas, quando for indicado;	Folhas de papel, marcadores coloridos, papéis com os nomes das alunas.
			f) Capacidade de relacionar o movimento com a música;			4. Distribuir, aleatoriamente, as folhas desenhadas pelas alunas e pedir que adaptem a sequência de movimento a esse desenho espacial;	
			e) Desenvolver a expressividade individual.			5. Após a adaptação da sequência, pedir que "entrem em cena" apenas quando ouvirem o seu nome.	

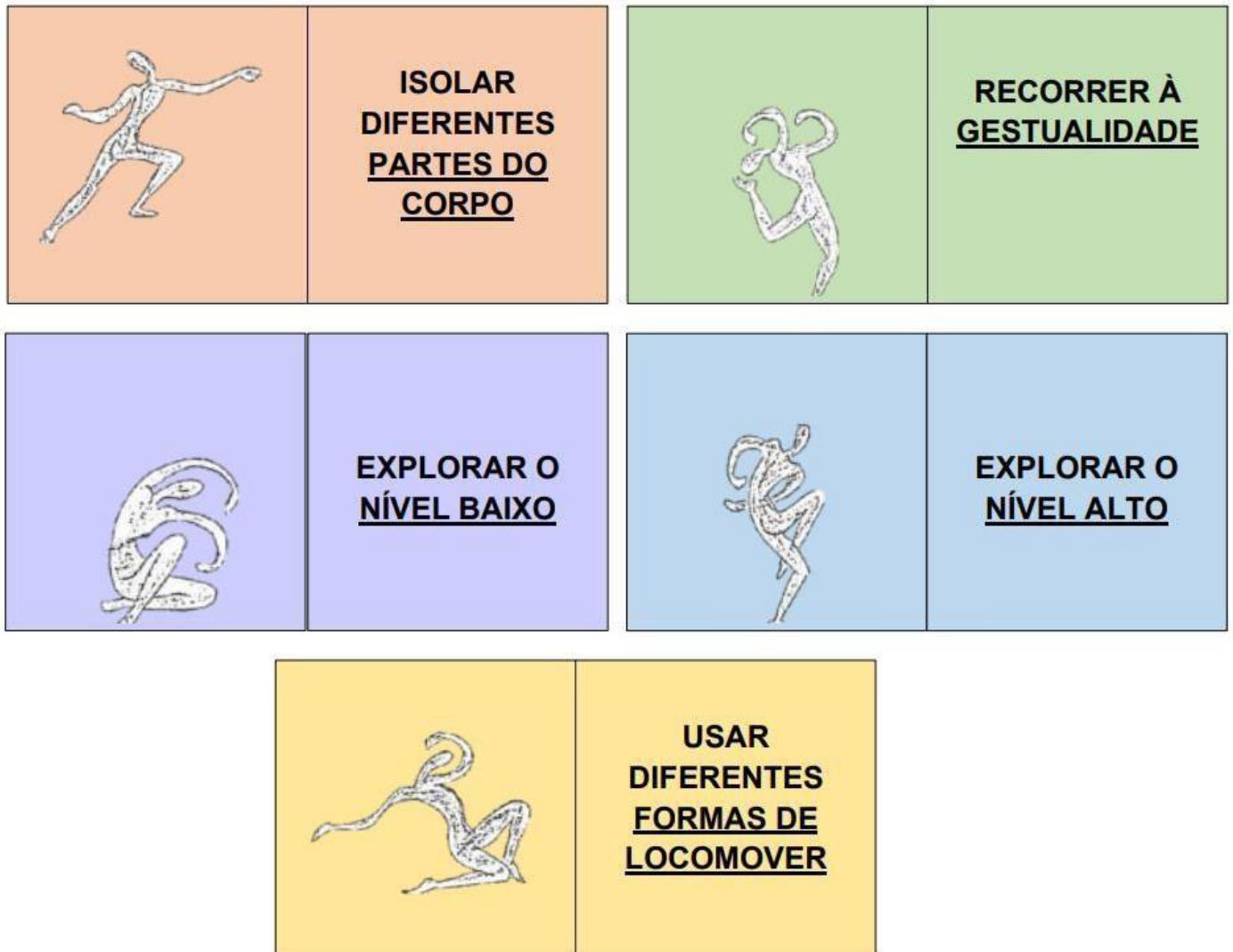
Plano de aula na TDCo - Participação acompanhada (29/11/2022)									
Nome do exercício	Fase da aula	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Vocabulário/ ideias utilizadas	Segmento(s) do corpo trabalhado (s)	Descrição	Material necessário	Desenho espacial	Duração
Exercício de respiração abdominal/ diafragmática	Fase 1 - Ativação	<p>1. Melhorar a concentração das alunas;</p> <p>2. Preparar o corpo para uma respiração profunda e consciente.</p>	a) Reduzir o stress e a ansiedade;	<p>Inspirar expirar e ideia de "balão a encher e a esvaziar ou de uma bola".</p>	Corpo na totalidade.	<p>alunas colocam-se deitadas de barriga para cima, com os olhos fechados e seguem as seguintes indicações:</p> <p>a) Inspirar pelo nariz, durante três segundos com as mãos colocadas sob o abdômen;</p> <p>b) Sustar a respiração durante três segundos;</p> <p>c) Expirar pela boca durante cinco segundos, mantendo a mão sob a zona abdominal.</p>		As alunas colocam-se deitadas no estúdio, de barriga para cima e com uma mão sob o abdômen.	5 minutos
			b) Aliviar a tensão muscular;						
			c) Conectar corpo e mente.						
Warm up (Mobilização articular)	Fase 2 - Aquecimento	<p>1. Verificar se existe memória do exercício na 3ª vez que o realizam.</p> <p>2. Verificar se existe uma adaptação da dinâmica do exercício, após a mudança do apoio musical.</p>	a) Manter o alinhamento corporal;	<p>Ativação muscular, expansão e exploração do movimento. <i>Weight transfers and core.</i></p>	Corpo na totalidade, com especial atenção à mobilidade da coluna vertebral.	<p>Inicialmente, dar dois minutos para as alunas relembrem a sequência e, posteriormente, fazerem uma marcação rápida do mesmo. Após a marcação, pedir uma sugestão de música e realizar o mesmo com um apoio musical distinto.</p>	Nenhum.	Pedir às alunas que se espalhem pelo estúdio e em diferentes direções.	10 minutos
			b) Incorporação do movimento e não somente recorrer à sua reprodução;						
			c) Coordenação entre a respiração e os movimentos;						
			d) Relação música-movimento.						
Floor work, (<i>leg swings</i> 1)		<p>1. Trabalhar a memória a longo prazo;</p> <p>2. Explorar as dinâmicas do movimento.</p>	a) Noção de orientação espacial (trabalho a pares);	<p><i>Rolling, leg swings and core.</i> Oposição e ideia de movimento "condensado".</p>	Articulação Coxal e coordenação cabeça-coluna vertebral-pévis. <i>Core.</i>	<p>Pedir que relembrem o exercício num curto intervalo de tempo e, posteriormente, o executem com o apoio musical.</p>	Nenhum.	As alunas colocam-se deitadas de barriga para cima, de frente para o par e depois de costas para o par.	5 minutos
			b) Capacidade de relacionar os movimentos com a música;						
			c) Desenvolver a capacidade de reação na troca de par, cooperando com este.						
Sequência de movimento longa	Fase 3 - Desenvolvimento	<p>1. Trabalhar a memória a curto prazo;</p> <p>2. Estimular a expressividade e a criatividade.</p>	a) Incorporação do movimento e projeção espacial;	<p><i>Core: sliding, rolling, spirals and balance.</i></p>	Corpo na totalidade.	<p>A primeira parte do exercício consiste na aprendizagem da sequência de movimento e execução, da mesma, com um apoio musical definido. Na segunda parte, dividir a turma a pares e pedir que adicionem mais dois oltos de coreografia, podendo alterar o desenho espacial na sua totalidade. Por fim, apresentar a sequência ao grupo, no entanto, só sabem qual é o apoio musical no momento em que iniciam a mesma.</p>	Nenhum.	Deslocação espacial pelo estúdio, de acordo com o desenho espacial definido pelos pares.	30 minutos
			b) Capacidade de adaptar o movimento a diferentes apoios musicais;						
			c) Perceber como potenciar cada movimento sem recorrer a um excesso de recurso e esforços;						
			d) Fomentar o trabalho criativo a pares.						

Plano de aula na TDCo - Participação acompanhada (6/12/2022)									
Nome do exercício	Fase da aula	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Vocabulário/ Ideias utilizadas	Segmento(s) do corpo trabalhado (s)	Descrição	Material necessário	Desenho espacial	Duração
Sequência de movimento longa (Embodiment peer's movement choice)	Fase 2 - Aquecimento	1. Trabalhar o <i>body awareness</i> .	a) Estimular a criatividade e autonomia;	"Atentas ao momento".	Isolar partes do corpo com ordem aleatória (cabeça, tronco, membros superiores e inferiores).	Em roda, iniciar pequenos movimentos de mobilidade articular utilizando as várias partes do corpo. Pedir que cada uma, na sua vez, escolha uma parte do corpo para movimentarmos, sem nunca dizer o nome da aluna. A ideia será guiarem-se pela observação umas das outras e tomar iniciativa. Podem recorrer aos diferentes níveis.	Nenhum.	Em roda.	5 a 10 minutos
			b) Mobilização articular;						
	Fase 3 - Desenvolvimento	1. Desenvolver a expressividade individual e capacidade de verbalização.	c) Coordenação entre a respiração e o movimento a executar.	Deslocação espacial (locomover); uso de níveis (balcofalo); gestos e partes do corpo.	Corpo na totalidade.	1. Num a fase inicial, pedir ao grupo que recorde a sequência de movimento. Dividir a turma em dois quartetos;			
			a) Desenvolver a capacidade de comunicação entre o grupo.						
			b) Trabalhar a memória a curto prazo;						
			c) Relacionar movimento-música- espaço;						
			d) Explorar elementos de composição coreográfica;						
e) Refletir sobre a dinâmica do exercício.									
						3. Definir duas pessoas para orientarem o seu grupo verbalmente e duas pessoas para executarem a coreografia com base nas indicações dadas;	Desenho espacial estipulado pelas alunas.	Cartões com imagens e frases relacionadas com componentes de composição coreográfica.	30 a 40 minutos
						5. Para terminar haverá uma partilha de ideias, inquirições e sensações sobre o exercício.			

Desenvolvimento da qualidade do movimento a partir do estímulo da memória com as turmas do 6º, 7º e 8º anos do curso secundário de dança da Companhia de Dança de Almada

Plano de aula na TDCo - Participação acompanhada (13/12/2022)									
Nome do exercício	Fase da aula	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Vocabulário/ Ideias utilizadas	Segmento(s) do corpo trabalhado (s)	Descrição	Material necessário	Desenho espacial	Duração
Solo com objetos	Fase 3 - Desenvolvimento	1. Trabalhar a capacidade de memorização a curto prazo;	a) Desenvolver a capacidade de manipulação de um objeto;	Não aplicável (exploração de movimento livre).	Corpo na totalidade.	<p>Numa fase inicial, pedir ao grupo que recolha os objetos enumerados e os coloque no estúdio. De seguida, cada uma escolhe um objeto da sua preferência e passa-o à colega que está do seu lado direito. Após a distribuição de objetos, disponibilizar tempo para que cada aluna crite um solo utilizando o objeto (tempo de pesquisa de movimento e manipulação do objeto). Será, ainda, pedido a cada aluna que apresente o seu solo à turma, havendo uma pequena reflexão final.</p> <p>Nota: o uso de apoio musical é opcional.</p>	<p>Uma cadeira; casaco; botas de aquecimento; livro; bola; marcadores; cachecol e meias.</p>	<p>Desenho espacial estipulado pelas alunas.</p>	40 minutos
			b) Estimular a criatividade individual;						
		c) Exploração e apropriação do movimento;							
		d) Perceber como é que as alunas se movem pelo espaço;							
		e) Apelar à comunicação entre a turma e perceber como reagem à memorização de movimentos que não lhes são habituais.							
2. Capacidade de adaptação a movimentos que não foram criados pelas intérpretes;	<p>Na segunda parte do exercício, serão escolhidos dois solos e as alunas serão divididas em grupos de três pessoas. As criadoras poderão visualizar, apenas, duas vezes o vídeo dos seus solos e ensiná-los às colegas. No final, verificar se as alunas conseguiram incorporar e memorizar o movimento das colegas.</p>								

Apêndice F – Registo fotográfico dos cartões utilizados na sequência de movimento longa (Embodiment a peer's movement choice), na participação acompanhada.



Apêndice G – Tabela de Planificação de aula na TDCo (Leção autónoma)

Plano de aula na TDCo - Primeiro bloco: Estímulo da memória a curto e a longo prazo								
Nome do exercício	Fase da aula	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Vocabulário/ Ideias utilizadas	Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Descrição	Material necessário	
Edu-Breathings	Fase 1 - Ativação	1. Melhorar a consciência corporal e capacidade de concentração das alunas no início da aula.	a) Regular a respiração;	Respiração e Expiração.	Corpo na totalidade.	Em roda, as alunas fecham os olhos (opcional) e iniciam a técnica de respiração que se divide em quatro partes (inspirar, suspirar, expirar, suspirar). Suspirar a respiração, correspondendo a cada fase a duração de 4 segundos.	Nenhum	5 minutos
			b) Reduzir a tensão muscular;					
Exercício de massagem ativa a pares	Fase 2 - Aquecimento	1. Aliviar a tensão muscular e estimular a concentração no momento presente.	a) Apelar a um trabalho cooperativo, estimulando a atenção entre colegas;	"Movimento respirado/contínuo", atenção; tensão, "estar disponível", atração; coluna vertical; alinhamento corporal.	Isolar partes do corpo, iniciando na parte superior e terminando na inferior (cabeça, tronco, membros superiores e inferiores).	A pares, iniciamos exercício de massagem ativa, começando em pé e terminando deitados. Todas as alunas têm a oportunidade de cuidar das costas e serem cuidadas.	Nenhum	20 minutos
			b) Mobilização articular da parte superior e inferior do corpo.					
			c) Conectar o corpo e a mente.					
Aquecimento em roda	Fase 2 - Aquecimento	1. Trabalhar o sentido de <i>awareness</i> .	a) Estimular a criatividade e autonomia;	"Aertas ao momento".	Isolar partes do corpo com ordem alfabética (cabeça, tronco, membros superiores e inferiores).	Em roda, iniciar pequenos movimentos de mobilidade articular utilizando as várias partes do corpo. Pedir que cada uma, na sua vez, escolha uma parte do corpo para movimentarmos, sem nunca dizer o nome da aluna. A ideia será girarem-se pela observação umas das outras e tomar iniciativa. Podem recorrer aos diferentes níveis.	Nenhum	5 a 10 minutos
			b) Mobilização articular;					
			c) Condenação entre a respiração e o movimento a executar.					
Floor work (role exercise)	Fase 3 - Desenvolvimento	1. Trabalhar a memória a longo prazo da sequência; 2. Verificar se a memorização do exercício condiz com a sua consolidação.	a) Trabalhar a qualidade do movimento (noção de core);	"Movimento ligado/ contínuo (robust)", "Ir ao limite do vosso movimento", "offing", expansão/projeção	Core, pernas e braços (coordenação).	Exercício com especial atenção para o trabalho de core e exploração do nível baixo. Inicialmente, pedir que reitem o exercício num curto intervalo de tempo e, posteriormente, o executem com o apoio musical.	Nenhum	Delimitada de barriga para cima (individual e a pares).
			b) Estimular a coordenação entre a respiração e o movimento;					
			c) Capacidade de relacionar o movimento com a música (adaptá-lo a diferentes apoios musicais).					
Floor work (Leg swings 2)	Fase 3 - Desenvolvimento	1. Trabalhar a memória a curto prazo; 2. Capacidade de incorporação do movimento e exploração das suas qualidades - ação/reação.	a) Desenvolver a capacidade de atenção, sempre a qualidade esperada para os leg swings;	"Movimento contínuo", suspensão; apoios along.	Articulação Core/tronco, core, cabeça e coluna (coordenação).	Pedir que reitem o exercício num curto intervalo de tempo e, posteriormente, o executem com o apoio musical.	Nenhum	A pares, de frente para o espelho.
			b) Desenvolver a destreza motora e rapidez no raciocínio lógico;					
			a) Desenvolver a consciência espacial em cooperação com o par;					
Movement combinations (across the floor 2)	Fase 3 - Desenvolvimento	1. Fomentar a importância do movimento residual; 2. Uso da memória a longo prazo e capacidade de adaptação a possíveis alterações do exercício.	a) Desenvolver a consciência espacial em cooperação com o par;	Spirals, pushing and core.	Corpo na totalidade.	As alunas reitem o exercício, tendo em mente que a deslocação deve ser feita a pares com o intuito de expandir o movimento, controlar as passagens entre níveis (baixo e médio), coordenando estas componentes como apoio musical.	Nenhum	Deslocação em linha e a pares.
			b) Apelar à percepção dos pontos de iniciação do movimento.					
			a) Incentivar a autoconsciência;					
Solo 'Amorosas'	Fase 3 - Desenvolvimento	1. Desenvolver a expressividade individual.	b) Relação do corpo com o espaço.	Pensar nas diferentes "atmosfera" e incorporar mudanças de movimento em cada Expiração, "uso do espaço" e "movimento respirado e contínuo".	Corpo na totalidade.	As alunas devem criar um solo com base nas premissas apresentadas. Esse solo deve apresentar uma estrutura coerente com princípio, meio e fim.	Desenho ilustrativo das áreas a percorrer.	Desenho espacial definido segundo a seguintes premissas: movimentos pequenos; movimentos grandes; nível baixo e nível alto.

Plano de aula na TDCO - Segundo bloco: Autoconfiança									
Nome do exercício	Fase da aula	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Vocabulário / ideias utilizadas	Segmento(s) do corpo trabalhado (e)	Breve descrição	Material necessário	Desenho espacial	Duração
Reflexão		1. Relevar a memória sensorial.	a) Desenvolver a capacidade de comunicação verbal. b) Incorporar as competências desenvolvidas até ao momento, no próximo bloco de aulas.	Não aplicável.		Pequena contextualização e reflexão sobre o trabalho desenvolvido no primeiro bloco de aulas.	Nenhum.	Sentadas em roda.	5 minutos
PALAVAS	Fase 1 - Ativação	1. Refletir sobre as palavras e verificar se existem diferenças nos seus comportamentos em aula.	a) Fomentar a assimilação de informação; b) Trabalhar o pensamento crítico e criativo.	Suspensão; controlo; expansão do movimento; "respirar", "bico, menção; presença; descontrolo; arriscar e autoconfiança.	Corpo na totalidade	Existem 10 papéis espalhados pelo estúdio com palavras escritas que foram abordadas em aula até ao momento. As alunas devem, em grupo, escolher uma palavra e explicar o seu significado. Se for a sua intenção podem acrescentar outras palavras com os marcadores que se encontram no centro da sala.	10 papéis escritos e marcadores.	Em deslocação pelo estúdio.	
Isolar partes do corpo		1. Captar a atenção para o momento presente.	a) Estimular a consciência corporal individual. b) Fomentar a expressividade no movimento.	Isolar parte do corpo de forma livre e autónoma. Ação do corpo temporal; pausar.	Cabeça; ombros; tronco; braços; mãos; cintura pélvica; pernas e pés.	As alunas devem movimentar a parte do corpo que escolherem e explicar o movimento no corpo. As colegas permanecem em pausa. O exercício progride para a deslocação pelo espaço.		Espalhadas pelo estúdio em diferentes direções.	10 minutos
ESPELHO	Fase 2 - Aquecimento	1. Trabalhar o sentido de <i>awareness</i>	a) Cooperar com o par; b) Coordenar o movimento com a respiração e apoio musical.	Não aplicável (exploração de movimento livre)		A pares, iniciar pequenas explorações de movimento utilizando as várias partes do corpo. Os movimentos serão feitos em espelho e cada aluna deverá tomar iniciativa para começar a nomenclatura.		A pares, espalhadas pelo estúdio.	
Floor work (exercício 2)		1. Trabalhar a expansão e projeção do movimento; 2. Verificar se a memorização do exercício contribui a sua consolidação	a) Focar na ativação muscular e controlo do core; b) Criar leveza e contraste no movimento; c) Capacidade de relacionar o movimento com a música	Sliding, pushing, swirls, core, plenk and leg swings	Corpo na totalidade	Para este exercício, pedir que relembrem o exercício num curto intervalo de tempo com ou sem o apoio musical.		Delimitar de barreira para cima de frente para o espelho.	
Movement combinations (across the floor 3)		1. Desenvolver a projeção espacial e o uso das transferências de peso.	a) Aproximar a gestão de apoios; b) Propagar o movimento residual	Falling, upside down, sliding, turns and core		Esse exercício foi feito em grupo só a pares e foi pedido às alunas que relembressem o mesmo com a ajuda do apoio musical. Existe a deslocação pelo espaço; reconhecimento ao nível alto, médio e baixo.			
Bounces and balance		1. Capacidade de incorporação das dificuldades presentes nos movimentos.	a) Coordenar movimentos (membros superiores e inferiores); b) Adotar a qualidade artística esperada nos diferentes movimentos; c) Perceção da mobilidade articular.	"Sair da zona de conforto" (Kick out of the box, balance, Transfer of weight, respiração, articulação e respiração).		Center work: pedir às alunas que relembrem o exercício com a ajuda do apoio musical.	Nenhum	Deslocação espacial pelo estúdio.	
Bounces	Fase 3 - Desenvolvimento	1. Coordenar a respiração com o movimento.	a) Noção de alinhamento corporal; b) Conexão entre cabeça, coluna vertebral e pés; c) Uso da expressividade individual	Alongar, respirar; extensão do movimento; fluidez e rapidez.	Membros superiores; membros inferiores e core	Travessa realizada em linha, a pares. Usar o foco no movimento residual		Deslocação em linha, a pares.	75 minutos
Small jumps		1. Entender se a qualidade do movimento esperada é alcançada	a) Explorar o trabalho de impulsão, recomeço a saavê-jeté (1st, 2nd, 5th positions and pirouette); b) Uso do foco (colocação da cabeça) para auxiliar a rotação do corpo no tour en l'air; c) Trabalhar as mudanças de direção.	Rapidez, agilidade, receção e alinhamento corporal. Uso da 1ª, 2ª, 4ª, 5ª posições de pés	Corpo na totalidade	As alunas devem colocar-se em duas linhas e realizar o exercício ao mesmo tempo, tomando especial atenção a perfeição do alinhamento corporal e musicalidade.		Exercício realizado em grupo, de frente para o espelho.	
Sua Atmósfera		1. Fomentar a criatividade e a autoconfiança.	a) Continuar o trabalho desenvolvido até ao momento e observar as colegas escrevendo o feedback necessário para posicionar melhor algum item; b) Apelar ao uso da expressividade.	Movimentos sequenciais; movimentos grandes; nível baixo e nível alto.		As alunas devem apresentar o seu desenvolvido ao longo das últimas aulas a turma, evidenciando a expressividade individual e a criatividade.		Desenho espacial definido para as alunas apresentarem os seus pequenos movimentos grandes; nível baixo e nível alto.	

Plano de aula na TDCO - Terceiro bloco: Símbios e música e movimento (parte 1)						
Nome do exercício	Fase da aula	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Vocabulário/letras utilizadas	Segmento(s) do corpo trabalhado (s)	Descrição
<i>Body awareness exercise</i>		1. Alisar a consciência corporal e espacial.	<ul style="list-style-type: none"> a) Coordenar a respiração com o movimento; b) Explorar as várias possibilidades de movimento; c) Conectar a mente e o corpo, direcionando o foco para a própria. 	<ul style="list-style-type: none"> Respirar e esticar, "sentir o peso do corpo no chão", "explorar possibilidades"; isolar partes do corpo e transferir o peso. 		<p>As alunas colocam-se espalhadas pelo estúdio e deixadas de barriga para cima, quando-se sempre pelas indicações da professora, sendo estas direções o foco para o movimento de determinadas partes do corpo, movimentar em diferentes ritmos, várias partes do corpo, uso de diferentes ritmos e abordagem pelo espaço.</p>
<i>Box Breathing e Massageio ativa individual</i>	Fase 1 - Ativação	<ul style="list-style-type: none"> 1. Melhorar a consciência corporal e capacidade de concentração das alunas no início da aula; 2. Ativação muscular. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Regular a respiração; b) Reduzir a tensão muscular; c) Conectar o corpo e a mente. 	Inspiração e Expiração.	Corpo na totalidade.	<p>Em cada as alunas fecham os olhos (opcional) e focam a atenção no corpo, e depois, em quatro partes (inspirar, suspirar a respiração, Expirar, Suspirar a respiração), correspondendo a cada fase a duração de 4 segundos. De seguida, realizam uma massagem ativa, individual, nos vários segmentos do corpo.</p>
<i>Walk, Run, Fall</i>	Fase 2 - Aquecimento	<ul style="list-style-type: none"> 1. Fortalecer a consciência espacial; 2. Estimular a criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Desenvolver a capacidade de ação reação a diferentes estímulos sonoros; b) Continuar entre a respiração e o movimento a conectar; c) Capacidade de "imitar" e inovar movimentos; d) Tomar atenção ao deslizo espacial das colegas e as mudanças de direção. 	<ul style="list-style-type: none"> Ações do corpo: locomover (deslocamento espacial) e cair (gravitante). 		<p>Revisão das alunas a estímulos auditivos, para além da presença de música, na qual uma primeira música é apresentada, e depois, outras duas, quase palmas uma corrida e estar os dedos uma "lida" ao chão.</p>
<i>Plié and Grand plié</i>		<ul style="list-style-type: none"> 1. Verificar se a memorização do exercício se mantém, após as mudanças de direção e/ou trabalho a pares; 2. Estimular a capacidade de <i>awareness</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Coordenação entre membros superiores e inferiores; b) Apelar ao uso de qualidade espacial num <i>plié</i>; c) Mobilização articular do pé, uso da 1/2 ponta; d) Manter o alinhamento corporal durante o exercício de <i>plié</i>, conexão cabeça-coluna vertebral - pélvis. 		Corpo na totalidade. Especial atenção ao correto alinhamento corporal e rotação externa dos membros inferiores (<i>turnout</i>).	<p>Os vários deslizes, específicos utilizados pelas alunas são colocação em <i>plié</i>, de frente para o espelho, de lado para o espelho e costas para as colegas, de frente para o par e/ou grupo.</p>
<i>Flow Routine</i>	Fase 3 - Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar as contidas nas dinâmicas recorrendo à expressão individual; 2. Recorrer à memória de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Projetar e Expandir o movimento; b) Coordenar respiração e movimento; c) Desenvolver a consciência espacial. 	<ul style="list-style-type: none"> Oposição, elasticidade, continuidade, resistência, densidade "sentir o chão", "queilo derradeiro". Cover, suspensão, "criar espaço entre as omólatas" e flutuar. 	Corpo na totalidade, com especial atenção à articulação da coluna vertebral.	<p>Demonstração do exercício, verbalização das dinâmicas e qualidade esperada para o mesmo. Pedir às alunas que relembram o mesmo com a ajuda das colegas. Pedir às alunas que a memória do mesmo, após a mudança de direção e/ou trabalho a pares/grupo.</p>
<i>Spells w/ Floorwork</i>		<ul style="list-style-type: none"> 1. Conectar o movimento individual aos ritmos da música. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Fazer uma correta gestão de apoios; b) Procurar quais os pontos de início do movimento; c) Potenciar a continuidade do movimento. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Leg swings; spins; upside down; cover; flow e suspensão.</i> 	Corpo na totalidade.	<p>Foram utilizados dois de sentidos especiais: as alunas colocam-se de frente para o espelho (dois quartos) ou espalhadas pelo sala em diferentes direções.</p>
<i>Movement combinations (cross the floor)</i>		<ul style="list-style-type: none"> 1. Capacidade de adaptação do movimento a diferentes apoios musicais - agoniação. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Recorrer à memória motor/muscular; b) Desenvolver o trabalho colaborativo professor-alunas; c) Desenvolver a "plasticidade" dos corpos. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Sitting, upside down, cover and rolling</i> 		<p>Tramitar o exercício por meio de demonstração e verbalização, analisando algumas das transições e movimentos, pedir às alunas que relembram em grupos de quatro elementos.</p>
						<p>Incidência a deslocação pelo espaço e letra a pares e, posteriormente, em grupos. Esta última saem para um dos pares começa a sequência para o lado direito e o segundo par para o lado esquerdo, de modo a cruzarem-se.</p>
						<p>Material necessário</p>
						<p>Apoio musical</p>
						<p>Duração</p>
						<p>Primeira parte do exercício sem apoio musical. A partir da segunda parte, com o uso de músicas - Table 2 Slow: SHAWA MARR (3:22)</p>
						<p>10 a 15 minutos</p>
						<p>Sem apoio musical.</p>
						<p>Ovenight, Paralel (3:39)</p>
						<p>And gary, Julie Ellis (3:49)</p>
						<p>Can't 1974, David Combo (3:48)</p>
						<p>Guarante d, Estêre Veitch (2:44)</p>
						<p>Explosive, Dino d' Santiago, Slow J (3:13)</p>
						<p>Fitz & scure, Ark-J (3:39)</p>

Plano de aula na TDCo - Terceiro bloco: Símbios música e movimento (parte 2)										
Nome do exercício	Fase da aula	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Vocabulário / Símbolos utilizados	Segmento(s) do corpo trabalhado (e)	Descrição	Materiais necessários	Desenho espacial	Apoio musical	Duração
Movement combinations (across the floor 4)		<ul style="list-style-type: none"> a) Capacidade de execução do movimento nos diferentes níveis; b) Incorporar o flow; c) Transpor para o corpo as ligações entre movimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> a) weight transfers, slings, core and floor tricks; 	<ul style="list-style-type: none"> a) Capacidade de execução do movimento nos diferentes níveis; b) Incorporar o flow; c) Transpor para o corpo as ligações entre movimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Usar e respiração e relacioná-la com o movimento e o ritmo da música; b) Uso de flocos (splits) para auxiliar a rotação do corpo no air en face; c) Trabalhar as mudanças de direção. 	<p>Demonstrar o exercício e analisar os passos, pedir ao grupo que repita, com a ajuda do estúdio sem que haja interrupção na seqüência e conclusão com a música.</p>		<p>Deslocação em linha, a pares e viradas de frente para o espelho.</p>	<i>Hearts and Soul Concerto (2-40)</i>	
Shall Jumps		<ol style="list-style-type: none"> 1. Perceber se as alunas detêm memória do exercício. 2. Entender se a qualidade do movimento esperada é alcançada; 	<ul style="list-style-type: none"> a) Usar e respiração e relacioná-la com o movimento e o ritmo da música; b) Uso de flocos (splits) para auxiliar a rotação do corpo no air en face; c) Trabalhar as mudanças de direção. 	<p>Rapidez, agilidade, reação e alinhamento corporal. Uso da 1ª, 2ª, 4ª, 5ª posições de pés.</p>	<p>Corpo na totalidade.</p>	<p>Seqüência de movimento rápida e precisa. Pedir ao grupo que repita, com a ajuda do estúdio sem que haja interrupção na seqüência e conclusão com a música.</p>	Nenhum.	<p>As alunas colorem-se de frente para o espelho ou espalhadas pelos pares, com a ajuda do diretor. O exercício faz-se com todo o grupo ou dividido em dois quartetos.</p>	<i>Walk This Way; Aerosmith (3-40)</i>	
Big Jumps		<ol style="list-style-type: none"> 1. Encontrar a musicalidade; 	<ul style="list-style-type: none"> a) Projetar o movimento no espaço; b) Condição motora (cabeça, braços, pernas e respiração); c) Criar uma ligação entre os movimentos, percebendo que o final de um passo é o primeiro do próximo. 	<p><i>Barely Jumps, core and body action of the upper torso (equipment).</i></p>	<p>Corpo na totalidade, com especial atenção à recepção e impulso dos saltos (membros inferiores e pés).</p>	<p>Seqüência que visa o uso do espaço e a expansão do movimento. As alunas relembram o exercício com a ajuda do apoio musical.</p>		<p>Deslocação pelo espaço em linha (investigar o estúdio) a pares.</p>	<i>Vegete Instrumental by Deja Cué, HR The Barlow Karaoke (3-27)</i>	
Draw the yllm	Fase 3 - Desenvolvimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perceber como interpretar a música através do desenho. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Alivar memória sensorial; b) Condição motora; c) Estimular a expressividade individual; d) Relação entre a música e o desenho. 	<p>"Liberdade criativa, não para o movimento ou lerar a pausa parte do desenho".</p>		<p>Exercício que permite "ouvir a música". Perceber as suas dimensões e deslizar alinhamento cada aluno.</p>	Oz		<i>Paganini: 24 Caprices, Op. 2 No. 2 in B Minor, Niccolò Paganini, Karaoke Premier (2-10)</i>	70 a 75 minutos
Dance the music		<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar a música através do movimento; 2. Estimular a memória sensorial. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Explorar possibilidades diferentes de mover o corpo; b) Relacionar a música com o movimento; c) Percepção de movimento residual; d) Recorrer à expressão corporal e facial. 	<p>Premissa: Dar continuidade ao movimento.</p>	<p>Corpo na totalidade.</p>	<p>Receber o apoio musical utilizado no exercício, <i>Draw the yllm</i>, para explorar o movimento individual.</p>		<p>Desenho espacial estipulado para alunos.</p>	<i>Lavabo d'Amicé (Banco version), Yann Tiersen (2-38)</i>	
QUARTETO		<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar ferramentas de composição coreográfica e improvisação. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Participação de todos os elementos na criação coreográfica; b) Capacidade de improvisação; c) Desenvolver a memória a curto prazo e memória sensorial; d) Estimular a criatividade em grupo. 	<p><i>Brainstorming</i></p>		<p>Dividir a turma em dois quartetos para que possam fazer uma composição coreográfica com a colaboração de músicos explorados nos exercícios. <i>Draw the yllm and Dance the music</i>.</p>	Nenhum.		<i>No Tribe Drum, E-99, Over12 (3-32)</i>	
Reflexão final	Fase 5 - Reflexão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidade de pensar, refletir e comunicar sobre as dinâmicas efetuadas em aula. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Aprender a ouvir; b) Formular o pensamento crítico; c) Desselecionar. 	<p>Movimento, música, contatodirecionamento e expressividade.</p>		<p>Em roda, pequena planilha de ideias sobre a dinâmica dos exercícios efetuados e tentativa de resposta as algumas inquirições.</p>		<p>Em roda, sentadas.</p>	<i>Concerto for My Friend, Oscar Peterson Trio (3-43)</i>	
									<i>Jungle, Tosh Suktana (3-19)</i>	
									Sem apoio musical.	

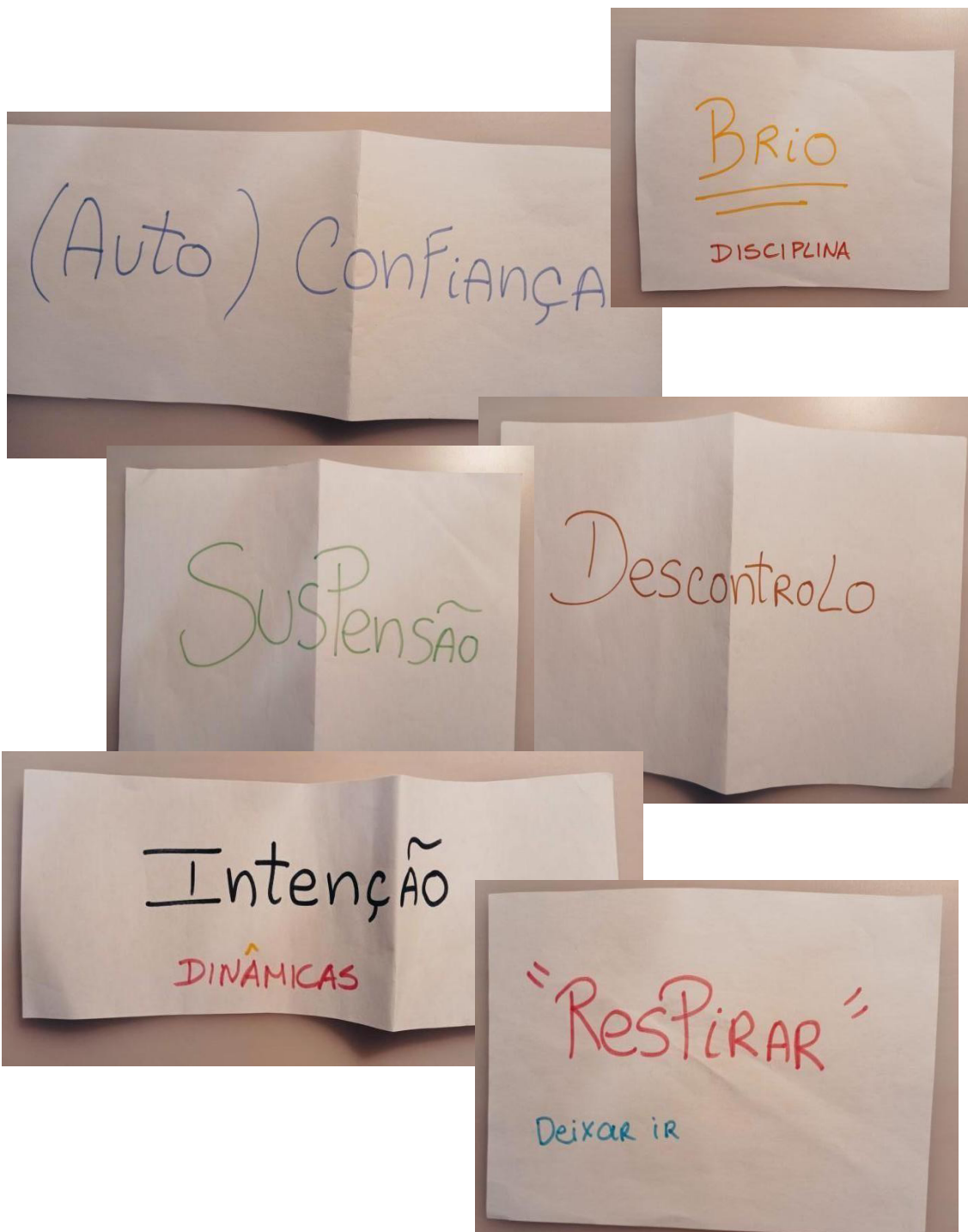
Plano de aula na TDCo - Quinto bloco: Orientação Espacial									
Nome do exercício	Fase da aula	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Vocabulário/ Símbolos utilizados	Segmento(s) do corpo trabalhado (s)	Descrição	Materiais necessários	Desenho espacial	Duração
Warmup criado pelas alunas		1. Desenvolver e trabalhar as capacidades (individual e em grupo).	<ul style="list-style-type: none"> a) Estimular a autonomia e criatividade individual; b) Alisar o corpo e a mente; c) Adaptar os movimentos aos diferentes apoios musicais. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Antes dos movimentos. Trabalho exploratório com movimentos que não têm sido trabalhados. 	Corpo na totalidade	As alunas encontram-se espalhadas pelo espaço e, em seguida, agrupam-se em trios, quartetos, quintos, sextos, sétimos, oitavos, nonos, décimos, undécimos, dozeiros, trezeiros, quatorzeiros, quinzeiros, dezesseis, dezessete, dezoito, dezenove, vinte, vinte e um, vinte e dois, vinte e três, vinte e quatro, vinte e cinco, vinte e seis, vinte e sete, vinte e oito, vinte e nove, trinta, trinta e um, trinta e dois, trinta e três, trinta e quatro, trinta e cinco, trinta e seis, trinta e sete, trinta e oito, trinta e nove, quarenta, quarenta e um, quarenta e dois, quarenta e três, quarenta e quatro, quarenta e cinco, quarenta e seis, quarenta e sete, quarenta e oito, quarenta e nove, cinquenta, cinquenta e um, cinquenta e dois, cinquenta e três, cinquenta e quatro, cinquenta e cinco, cinquenta e seis, cinquenta e sete, cinquenta e oito, cinquenta e nove, sessenta, sessenta e um, sessenta e dois, sessenta e três, sessenta e quatro, sessenta e cinco, sessenta e seis, sessenta e sete, sessenta e oito, sessenta e nove, setenta, setenta e um, setenta e dois, setenta e três, setenta e quatro, setenta e cinco, setenta e seis, setenta e sete, setenta e oito, setenta e nove, oitenta, oitenta e um, oitenta e dois, oitenta e três, oitenta e quatro, oitenta e cinco, oitenta e seis, oitenta e sete, oitenta e oito, oitenta e nove, noventa, noventa e um, noventa e dois, noventa e três, noventa e quatro, noventa e cinco, noventa e seis, noventa e sete, noventa e oito, noventa e nove, cem.		5 minutos	
Breath/No movement	Fase 2 - Aquecimento	1. Trabalhar a consciência corporal e espacial.	<ul style="list-style-type: none"> a) Desenvolver a capacidade de concentração no momento presente; b) Incorporar o uso da respiração nos movimentos; c) Exercício de articulação do pé e do seu contato com o chão; d) Noção de alinhamento corporal e do uso do peso. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Superção, leveza, conexão, oposição e respiração. 	Corpo na totalidade	Neste exercício, as alunas iniciam uma deslocação pelo espaço, através de andares, tentando o olhar com as mãos e os pés, para estabelecer uma conexão com a sequência de movimento aprendida. Depois de repetição, pelo menos, duas vezes.		Desenho espacial: Espaço aberto, com o chão marcado com pontos de referência.	5 a 10 minutos
Dinâmica de grupo (ardor)		1. Desenvolver e trabalhar, em grupo, a capacidade de progressão na capacidade de concentração.	<ul style="list-style-type: none"> a) Capacidade de se conectar com as colegas e o momento presente; b) Adaptar o movimento ao espaço próprio e partilhado; c) Criar novas formas de deslocação pelo espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Direcionar o movimento; foco; atenção à colega. 		Em roda, as alunas iniciam o contacto visual com uma colega, com o olhar dirigido para o espaço envolvente, com simples andares pelo espaço envolvente para a integração do movimento grupal e uso de vários apoios. A velocidade vai aumentando e as alunas não devem perder o contacto visual com a colega no momento algum.			
Flow work (Log swings & slides)		1. Trabalhar a expansão e projeção do movimento. 2. Perceber as diferenças dinâmicas presentes no exercício.	<ul style="list-style-type: none"> a) Ajustar o conhecimento de floor work, incorporando a sua qualidade; b) Trabalhar a capacidade de memorização a curto e a longo prazo; c) Conectar com o par ou o grupo durante a realização do exercício; d) Assimilar as coreografias para o desenvolvimento e progressão individuais. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Expansão e projeção do movimento. Alisar o core. Shifing. 		A sequência foi criada por meio da demonstração e da verbalização. De seguida, as alunas foram divididas em grupos de 4 para trabalharem com o olhar, partilhando ideias e elementos essenciais sobre a execução do exercício.			
Movement combinations (across the floor 9)		1. Alisar o core e desenvolver o conteúdo musical. 2. Aplicar fundamentos do Coreod. Improvisation	<ul style="list-style-type: none"> a) Explorar diferentes níveis (baixo, médio, alto); b) Trabalhar a projeção espacial, cooperando como par; c) Noção de alinhamento corporal; d) Potenciar a gestão de apoios, reduzindo a tensão muscular. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Floor, core, upside down. 		As inversões são realizadas a pares e repetidas para o desenvolvimento do potencial individual das alunas.			50 minutos
Movement combinations (across the floor 7)		1. Deixar em evidênciação pelo espaço; 2. Recorrer à memória motora/muscular.	<ul style="list-style-type: none"> a) Trabalhar as seqüências; b) Adotar uma coreia agitada de apoios, durante as transições de peso; c) Capacidade de execução do movimento em diferentes níveis; d) Pensar na expansão de cada movimento. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Ideia de movimento ligado e contínuo. 	Corpo na totalidade	Nesta deslocação espacial em linha, as alunas terão de trabalhar com o olhar para a colega, para a realização de movimentos individuais, cada uma por vez, repetindo o exercício usando a mesma sequência improvisada.	Neutrum.		
Improvisação	Fase 3 - Desenvolvimento	1. Explorar o movimento individual e reproduzi-lo de acordo com a premissa dada. 2. Capacidade de memorizar, a curto prazo, a sequência base.	<ul style="list-style-type: none"> a) Desenvolver a qualidade do movimento aprendida, através da expressão individual; b) Utilizar o espaço, conectando o movimento com a música; c) Atenção ao detalhe no próprio movimento; d) Focar na capacidade de memorização, na reprodução do movimento; e) Trabalhar a espalar os movimentos, conectando as mudanças de direções e passos; f) Explorar o trabalho de impulso, recorrendo a saídas pelo ar/choqueamento; g) Estabelecer ligação entre a sequência e o apoio musical. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Uso dos vários níveis (baixo, médio, alto). Momentos grandes. 		Nesta deslocação espacial em linha, as alunas terão de trabalhar com o olhar para a colega, para a realização de movimentos individuais, cada uma por vez, repetindo o exercício usando a mesma sequência improvisada.		Desenho individual pelo espaço.	
Shif/Jumps		1. Integrar as alunas no processo criativo;	<ul style="list-style-type: none"> a) Explorar o movimento individual e transmissão do mesmo às colegas; b) Perceber como adaptar um movimento que não foi criado pelas professoras alunas e o tornam seu; c) Utilizar fundamentos da composição coreográfica; d) Memorizar o exercício após a mudança de espaço físico. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Spotting. Atenção à mobilidade articular do pes. 		Este exercício é realizado em dois grupos, sendo, inicialmente, demonstrada e verbalizada a estrutura base e, de seguida, adicionadas as restantes variações.		Desenho espacial: Espaço aberto, com o chão marcado com pontos de referência.	20 a 30 minutos
Coreografia		1. Desenvolver a capacidade de atenção, captando a essência do espaço, que as colegas; 2. Integrar a qualidade do movimento no processo criativo.	<ul style="list-style-type: none"> a) Estimular a capacidade de reflexão, inicialmente através da escrita e, posteriormente, do movimento; b) Utilizar as saídas, a música, a audição, o tático, talito como fonte de criação de movimento; c) Incorporar o uso da respiração com o movimento. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Observar, contextualizar e refletir. 		Inicialmente, foi demonstrada uma pequena sequência de movimento. Depois de memorizada, e em seguida, adicionada a sequência inicial. O desenho espacial e as transições foram estudadas em conjunto.			
Quando eu olho para aqui... (ardor)	Fase 5 - Refinido					Neste exercício de reflexão, as alunas tiveram a oportunidade de contemplar o espaço onde estiveram a trabalhar, demonstrando e verbalizando a estrutura, encenando e refletindo. Após a saída de cada uma, estabeleceram o local para improvisarem uma pequena sequência de movimento.	Papel e Caneta.		30 minutos

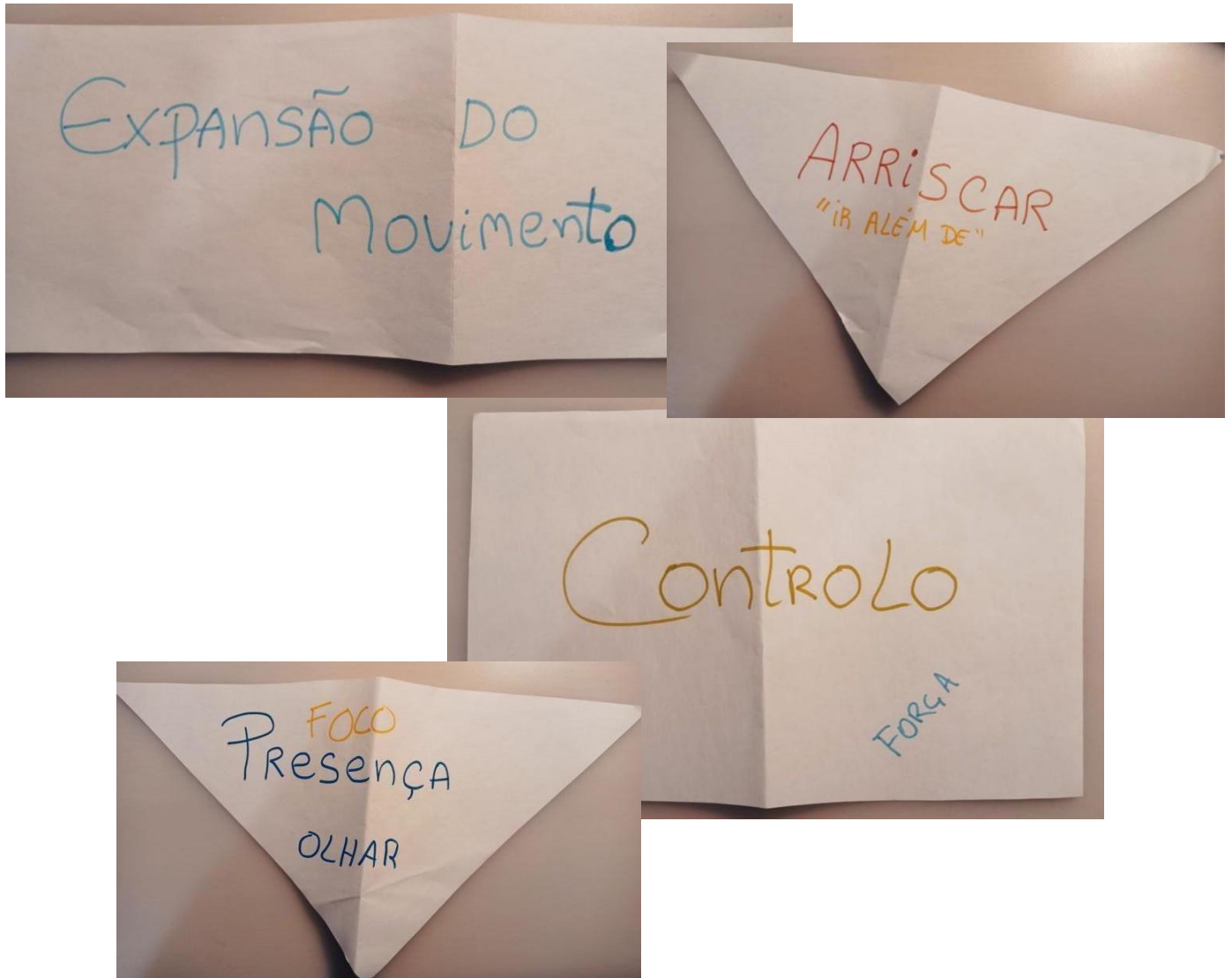
Plano de aula na TDCo - Sexto bloco: Qualidade Artística									
Nome de exercício	Fase da aula	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Vocabulário léxico utilizado	Suporte de corpo trabalhado (s)	Descrição	Material necessário	Desenho espacial	Duração
Body awareness exercise	Fase 1 - Aquecimento	1. Abrir a consciência corporal e espacial.	<ul style="list-style-type: none"> A) Coordenar a respiração com o movimento; B) Explorar novas possibilidades de movimento; C) Abrir a capacidade de concentração. 	<ul style="list-style-type: none"> Intencional e espontânea; sentir o peso do corpo no chão; "explorar possibilidades"; sentir partes do corpo a trabalhar e peso. 	Corpo na totalidade.	As alunas colocam-se espalhadas pelo estúdio e delimitam de barbas para cima, podendo-se sempre utilizar o fôlego para o movimento de delimitação partes do corpo, momento, enquadramento, vértices partes do corpo, uso de alinhamento espacial.			
Desenho de arcos (foto incluída na aula 5º bloco)		1. Fortalecer a capacidade de alongação de braços.	<ul style="list-style-type: none"> A) Definir o seu ritmo e adaptar os movimentos à música; B) Adaptar o movimento ao espaço próprio e ao ambiente; C) Criar novas formas de alongação pelo espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> Direcionar o movimento; foco, atenção à carga. 		Em roda, as alunas iniciam o contato visual com uma colega e fazem um arco com o braço, evoluindo para a alongação de nove metros grandes e evoluindo para a alongação de nove metros pequenos e evoluindo para a alongação de nove metros médios. As alunas vão, sem perder o contato visual com as colegas em movimento algum.			5 a 10 minutos
Exercício de movimento	Fase 2 - Aquecimento	1. Trabalhar a noção de espaço.	<ul style="list-style-type: none"> A) Incorporar o uso de respiração no movimento; B) Articulação do movimento de braços com a mobilização da coluna vertebral; C) Noção de alinhamento corporal e do uso de peso. 	<ul style="list-style-type: none"> Suavidade, leveza, conexão, oposição e ressonância. Articular o movimento. 	Corpo na totalidade.	Nesta exercício, as alunas iniciam uma alongação pelo espaço em linha, vértices de frente uma para a outra, evoluindo para a alongação de nove metros grandes e evoluindo para a alongação de nove metros médios e evoluindo para a alongação de nove metros pequenos, articulando nos vértices do movimento.			
ESPELHO		1. Desenvolver a capacidade de alongamento (flexibilidade e alongar).	<ul style="list-style-type: none"> A) Coordenar o movimento com a respiração e apoio musical; B) Compreender a diferença do peso. 		Partes do corpo a, de seguida, corpo na totalidade.	A pares, iniciar pequenas alongações de movimento utilizando as mãos partes do corpo. Os movimentos evoluem para a alongação de nove metros grandes e evoluindo para a alongação de nove metros médios e evoluindo para a alongação de nove metros pequenos, articulando nos vértices do movimento.			
Flow		1. Trabalhar o alinhamento corporal dentro da execução do movimento.	<ul style="list-style-type: none"> A) Compreender a diferença do peso; B) Noção de oposição; C) Coordenar o movimento com a respiração e apoio musical; D) Alinhamento corporal e do uso de peso; E) Adaptar o movimento com a respiração e apoio musical; F) Compreender a diferença do peso. 	<ul style="list-style-type: none"> Fôlego oposta e estável; Em alguns and/ou balance. 		A sequência iniciada por meio da demonstração o exercício, iniciar repetição do mesmo para uma melhor percepção do alinhamento corporal.			
Floor work (lay wings & lay) 2º bloco		1. Trabalhar a expansão e projeção do movimento;	<ul style="list-style-type: none"> A) Aplicar o conhecimento de floor work; incorporar o uso de peso; B) Trabalhar o ritmo e tempo paço; C) Adaptar o seu desenho espacial de braços, pernas e cabeça; D) Assimilar as conexões para o desenvolvimento e progresso individuais; E) Aplicar o conhecimento de floor work; F) Trabalhar a capacidade de memorização e criar espaço; 			As alunas realizaram exercício realizado no bloco anterior. De seguida, as alunas tiveram de se orientar para sequências simples, realizar o exercício na sequência e exercício no mesmo tempo, adaptar a sequência ao novo espaço musical e apresentações para o trabalho e para o 2º bloco.	Nenhum		
Floor Work		1. Tomar consciência do movimento espacial.	<ul style="list-style-type: none"> A) Aplicar o conhecimento de floor work; B) Trabalhar a capacidade de memorização e criar espaço; C) Desenvolver a expressividade individual; D) Assimilar as conexões para o desenvolvimento e progresso individuais; E) Aplicar o conhecimento de floor work; F) Trabalhar a capacidade de memorização e criar espaço; G) Desenvolver a expressividade individual; 		Corpo na totalidade.	As alunas apresentaram nova sequência de floor work como meio de desenvolvimento e conscientização individual no movimento musical.			
Improvisação	Fase 3 - Desenvolvimento	1. Explorar o movimento individual segundo a premissa dada;	<ul style="list-style-type: none"> A) Explorar a capacidade de memorização e criar espaço; B) Usar a expressividade facial e corporal; C) Interpretar as palavras através do movimento, propondo o no espaço; D) Usar o espaço, concordando o movimento com as diferentes partes do corpo; E) Bate rítmo, trabalhando a capacidade de impulsão e de reação; F) Explorar o movimento e cooperar com o par; G) Trabalhar a continuidade do movimento; 	<ul style="list-style-type: none"> Palavras utilizadas: pausada, projetada, expressiva, cadência, compassiva, ênfase angustiosamente. 		Nesta alongação espacial em linha, as alunas repetiram de acordo com as palavras com forma das palavras. Foi feita uma nova demonstração do exercício com o intuito de alinhar a percepção do espaço e do movimento.			
Movement combinations (cross the floor)		1. Considerar a execução do movimento dentro do espaço disponível;	<ul style="list-style-type: none"> A) Usar o espaço, concordando o movimento com as diferentes partes do corpo; B) Bate rítmo, trabalhando a capacidade de impulsão e de reação; C) Explorar o movimento e cooperar com o par; D) Trabalhar a continuidade do movimento; E) Explorar o trabalho de impulso, movimento e espaço; trabalhar o ritmo e espaço; F) Desenvolver a diferença motora e espaço; desenvolver a expressão; G) Interpretar a expressividade; H) Demonstrar as suas sequências de espaço; adaptando-se ao espaço; I) Usar ferramentas de composição coreográfica, adaptando-se ao espaço; J) Focar sobre as imagens e usar a criatividade individual; K) Interpretar uma imagem e traduzi-la para movimento; L) Relacionar o solo alto com o apoio musical definido por cada aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> Contorno, expandir e condensar. 		As alunas apresentaram nova sequência de floor work como meio de desenvolvimento e conscientização individual no movimento musical.			80 a 85 minutos;
Movement combinations (cross the floor)		1. Explorar o movimento individual dentro do espaço disponível;	<ul style="list-style-type: none"> A) Usar o espaço, concordando o movimento com as diferentes partes do corpo; B) Bate rítmo, trabalhando a capacidade de impulsão e de reação; C) Explorar o movimento e cooperar com o par; D) Trabalhar a continuidade do movimento; E) Explorar o trabalho de impulso, movimento e espaço; trabalhar o ritmo e espaço; F) Desenvolver a diferença motora e espaço; desenvolver a expressão; G) Interpretar a expressividade; H) Demonstrar as suas sequências de espaço; adaptando-se ao espaço; I) Usar ferramentas de composição coreográfica, adaptando-se ao espaço; J) Focar sobre as imagens e usar a criatividade individual; K) Interpretar uma imagem e traduzi-la para movimento; L) Relacionar o solo alto com o apoio musical definido por cada aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> Contorno do corpo. 		Nesta alongação espacial em linha, as alunas repetiram de acordo com as palavras com forma das palavras. Foi feita uma nova demonstração do exercício com o intuito de alinhar a percepção do espaço e do movimento.			
Small Jumps		1. Desenvolver a qualidade do movimento e integração como grupo.	<ul style="list-style-type: none"> A) Explorar o trabalho de impulso, movimento e espaço; trabalhar o ritmo e espaço; B) Desenvolver a diferença motora e espaço; desenvolver a expressão; C) Interpretar a expressividade; D) Demonstrar as suas sequências de espaço; adaptando-se ao espaço; E) Usar ferramentas de composição coreográfica, adaptando-se ao espaço; F) Focar sobre as imagens e usar a criatividade individual; G) Interpretar uma imagem e traduzi-la para movimento; H) Relacionar o solo alto com o apoio musical definido por cada aluno. 		Corpo na totalidade.	Repetição do exercício em este grupo; as alunas repetiram a sequência sem orientação da professora, agentes com apoio do apoio musical.			
Coreografia iniciada no 5º bloco		1. Criar um solo ou coreografia de movimento dentro do espaço disponível;	<ul style="list-style-type: none"> A) Explorar o trabalho de impulso, movimento e espaço; trabalhar o ritmo e espaço; B) Desenvolver a diferença motora e espaço; desenvolver a expressão; C) Interpretar a expressividade; D) Demonstrar as suas sequências de espaço; adaptando-se ao espaço; E) Usar ferramentas de composição coreográfica, adaptando-se ao espaço; F) Focar sobre as imagens e usar a criatividade individual; G) Interpretar uma imagem e traduzi-la para movimento; H) Relacionar o solo alto com o apoio musical definido por cada aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> Coreografia. 		Continuação do processo de composição coreográfica colaborativa. O produto final consistiu na realização de um vídeo-aula a ser a/b.			
Out of the range		1. Criar um solo ou coreografia de movimento dentro do espaço disponível;	<ul style="list-style-type: none"> A) Explorar o trabalho de impulso, movimento e espaço; trabalhar o ritmo e espaço; B) Desenvolver a diferença motora e espaço; desenvolver a expressão; C) Interpretar a expressividade; D) Demonstrar as suas sequências de espaço; adaptando-se ao espaço; E) Usar ferramentas de composição coreográfica, adaptando-se ao espaço; F) Focar sobre as imagens e usar a criatividade individual; G) Interpretar uma imagem e traduzi-la para movimento; H) Relacionar o solo alto com o apoio musical definido por cada aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> Liberdade criativa. 		Finalizar o trabalho, pois o vídeo, em conjunto de professoras e alunas, foi realizado. As alunas tiveram a oportunidade de observar e refletir sobre cada uma das aulas, cada aula foi um treinamento para a alongação a definir qual o ritmo de criação coreográfica a seguir. O produto final foi filmado.			
Reflexão final	Fase 5 - Reflexão	1. Fazer uma síntese do trabalho desenvolvido durante o estágio curricular.		<ul style="list-style-type: none"> Observar o foco, a expressividade, o espaço e a utilização do espaço e a aluna. 	Não aplicável.	Foi feita uma reflexão final sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, envolvendo os alunos e a professora, bem como a professora organizadora.			

Apêndice H – Desenho ilustrativo das premissas de desenho espacial estipuladas no exercício Solo Atmosferas



Apêndice I – Registo fotográfico das folhas utilizadas no exercício, PALAVRAS, realizado no 2º bloco de leção autónoma

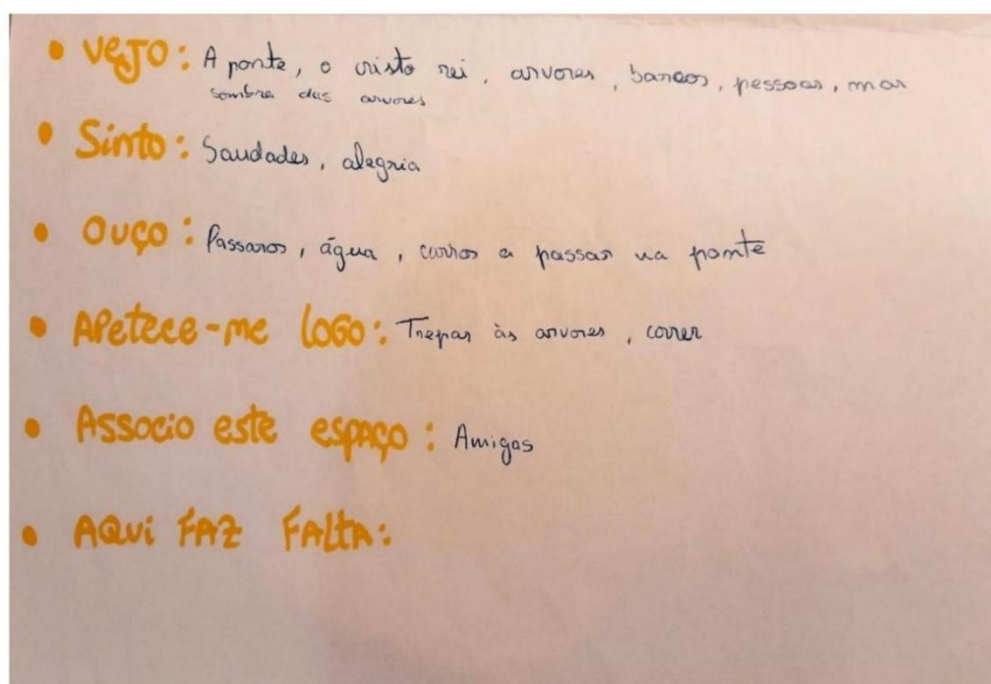
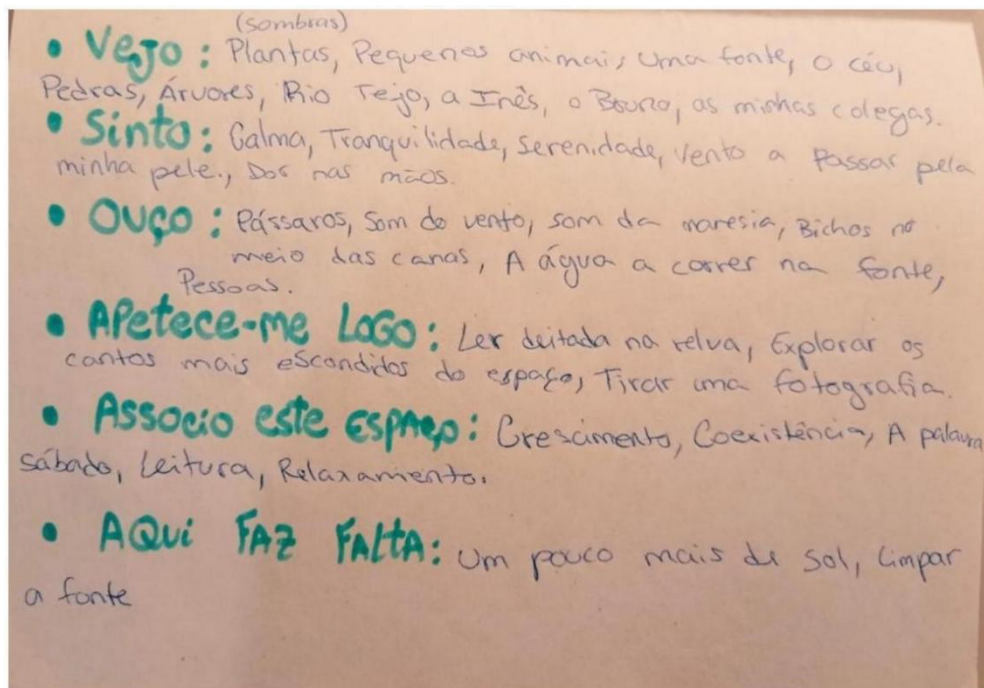


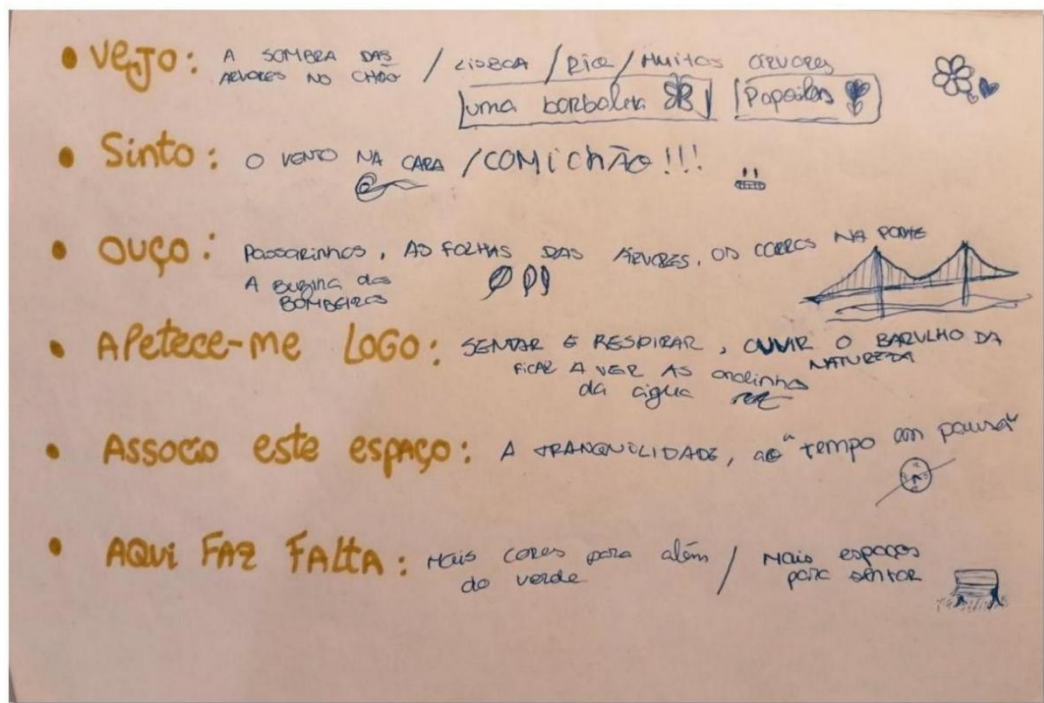
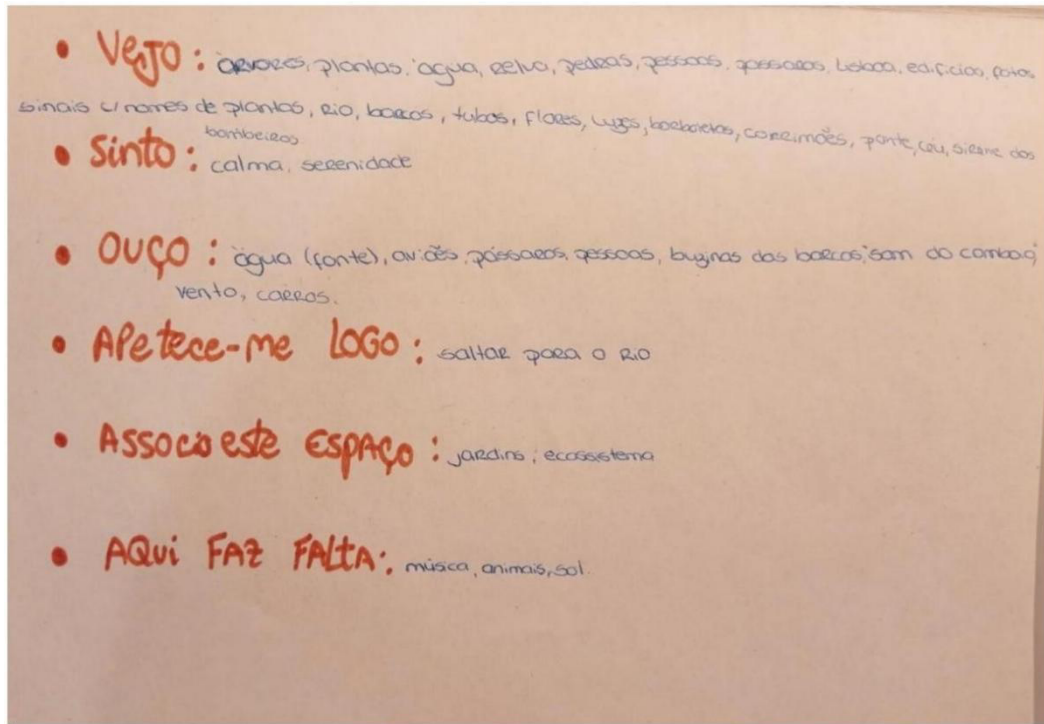


Apêndice J – Registo fotográfico do exercício, Draw the rythm, realizado no 3º bloco de lecionação autónoma



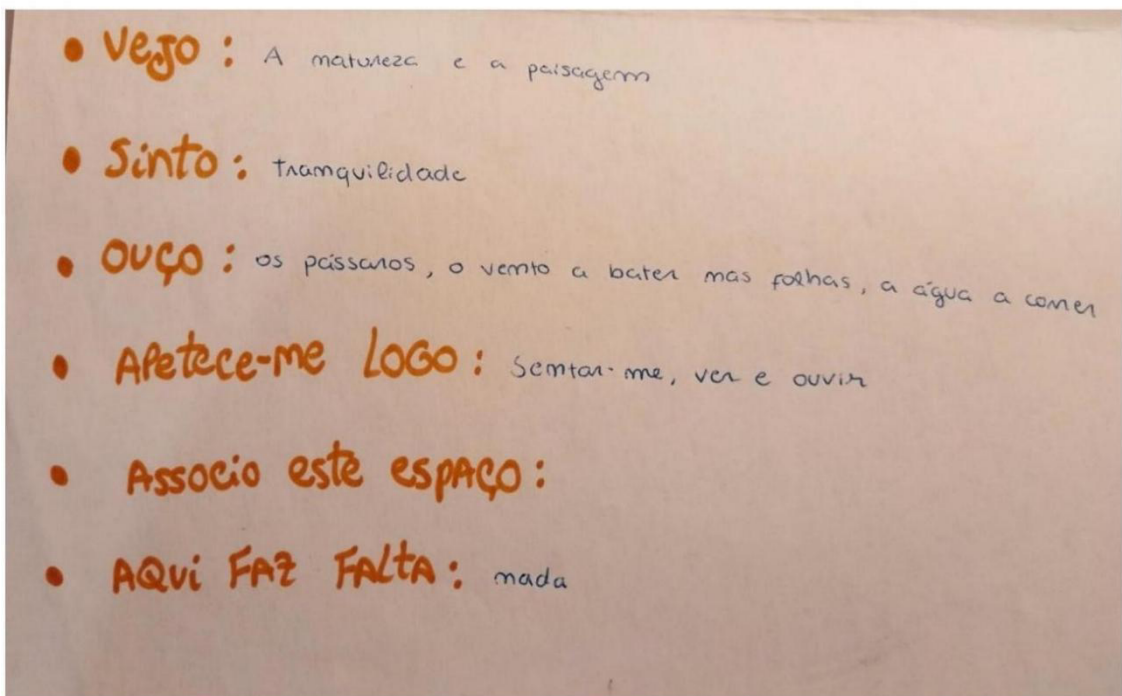
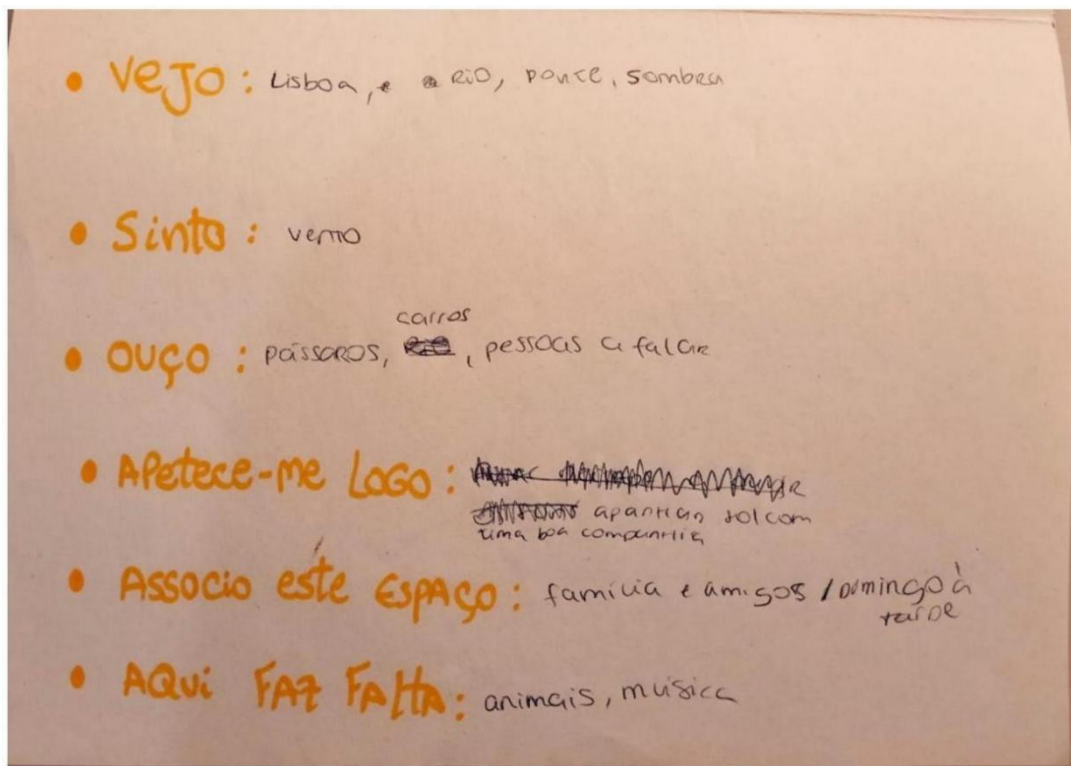
Apêndice K – Registo fotográfico do exercício, da dinâmica de jardim “Quando eu olho para aqui ...”, realizada no 5º bloco de lecionação autónoma





- **VEJO**: árvores a rodear uma espécie de teatro do estilo grego.
- **Sinto**: o vento e o calor a bater-me na cara e corpo.
- **OUÇO**: os pássaros a cantar e os carros a passar na ponte
- **APETECE-ME LOGO**: sentar-me na relva a ouvir música e a ler
- **ASSOCIO ESTE ESPAÇO**: a uma floresta com um sítio secreto
- **AQUI FAZ FALTA**: mais relva (tem muita terra)

- **vejo**: A água do rio na areia, as plantas, o maris, barcos, a sombra, vento, árvores, o céu, o sol, folhas, borboletas, abelhas
- **Sinto**: tranquilidade, a mente calma, respirar
- **Ouço**: o vento a bater nas folhas, os carros a passar na ponte, os passarinhos, as folhas a baterem umas nas outras
- **APETECE-ME LOGO**: mergulhar no rio, ficar aqui mais tempo
- **ASSOCIO ESTE ESPAÇO**: os sentimentos de calma, memórias, "preciso de ~~algo~~ abanhar ar"
- **AQUI FAZ FALTA**: nada



Apêndice L – Grelhas de observação das várias fases de intervenção, O1 a O4 (Resultados obtidos)

O1	ALUNAS DA TURMA DO SECUNDÁRIO Ca.DA								A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	Média	
	ASPETOS TÉCNICOS E PESSOAIS																0,9	
	1. Coordenação entre a respiração e o movimento a executar.	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,6
	2. Autoconfiança nas diferentes dinâmicas de aula.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1,0
	3. Capacidade de gestão emocional perante as dificuldades técnicas.	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	0,8
	4. Capacidade de relacionar o movimento com a música.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
	5. Consciência na movimentação espacial.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
	MEMÓRIA																0,9	
	6. Memorização do exercício ocorre após a observação do movimento.	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5
	7. Memorização do exercício ocorre após a execução do movimento.	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,3
	8. Memorização do exercício ocorre após execução do movimento com a música.	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,4
	9. Memorização do exercício mantém-se após mudança de orientação espacial.	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,8
	10. Memorização do exercício mantém-se após mudança de espaço físico.	não aplicável																
	11. Memorização do exercício mantém-se após mudança de dinâmica de aula.	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0,5
	QUALIDADE DO MOVIMENTO																0,6	
	12. Consciência do alinhamento corporal.	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0,4
	13. Perceção e ativação do centro (<i>core</i>).	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,8
	14. Capacidade de expressividade.	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0,5
	15. Capacidade de adaptação do movimento a diferentes dinâmicas.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
	16. Capacidade de execução do movimento em diferentes níveis.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
17. Compreensão do movimento residual.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
18. Consciência das transferências de peso.	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,8	
19. Perceção da mobilidade articular.	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	
20. Qualidade de movimento esperada.	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0,4	

Legenda:

0	Não manifesta
1	Manifesta ligeiramente
2	Manifesta bastante
3	Manifesta totalmente

Desenvolvimento da qualidade do movimento a partir do estímulo da memória com as turmas do 6º, 7º e 8º anos do curso secundário de dança da Escola da Companhia de Dança de Almada

O2	ALUNAS DA TURMA DO SECUNDÁRIO Ca.DA									Média
	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8		
ASPETOS TÉCNICOS E PESSOAIS										0,9
1.	1	1	0	0	1	1	1	1		0,8
2.	0	1	1	1	1	1	1	2		1,0
3.	0	1	0	1	1	1	1	2		0,9
4.	1	1	1	1	1	1	1	1		1,0
5.	1	1	1	1	1	1	1	1		1,0
MEMÓRIA										1,1
6.	1	0	0	0	1	1	1	1		0,6
7.	2	2	2	2	2	2	2	2		2,0
8.	1	1	1	1	1	1	1	1		1,0
9.	1	1	0	0	1	1	1	1		0,8
10.	não aplicável									
11.	1	1	1	1	1	1	1	1		1,0
QUALIDADE DO MOVIMENTO										0,7
12.	0	0	0	0	1	1	0	1		0,4
13.	0	1	1	1	1	1	1	1		0,9
14.	1	1	0	0	2	1	0	1		0,8
15.	1	1	1	1	1	1	1	1		1,0
16.	1	1	1	1	1	1	1	1		1,0
17.	0	1	0	0	1	0	0	1		0,4
18.	0	1	1	1	1	1	1	1		0,9
19.	0	0	0	0	1	1	1	1		0,5
20.	0	1	0	0	1	1	0	1		0,5

O3	ALUNAS DA TURMA DO SECUNDÁRIO Ca.DA									Média
	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8		
ASPETOS TÉCNICOS E PESSOAIS										1,5
1.	1	1	0	0	2	2	1	2		1,1
2.	0	1	1	1	2	2	2	2		1,4
3.	1	1	1	1	2	1	1	2		1,3
4.	2	2	1	1	2	2	2	2		1,8
5.	2	2	2	2	2	2	2	2		2,0
MEMÓRIA										1,3
6.	1	1	0	0	1	1	1	1		0,8
7.	2	2	2	2	2	2	2	2		2,0
8.	2	2	1	1	2	1	2	2		1,6
9.	1	1	1	1	1	1	2	2		1,3
10.	1	1	1	1	1	1	1	1		1,0
11.	1	1	1	1	1	1	2	1		1,1
QUALIDADE DO MOVIMENTO										1,3
12.	1	1	1	1	2	2	1	2		1,4
13.	1	1	2	1	2	3	2	2		1,8
14.	1	2	1	1	2	2	1	3		1,6
15.	1	2	1	1	2	2	1	2		1,5
16.	2	1	2	1	1	1	1	1		1,3
17.	1	1	0	0	2	2	0	2		1,0
18.	1	1	1	1	1	2	1	1		1,1
19.	1	2	0	0	1	2	0	1		0,9
20.	1	1	1	1	2	2	1	2		1,4

Desenvolvimento da qualidade do movimento a partir do estímulo da memória com as turmas do 6º, 7º e 8º anos do curso secundário de dança da Escola da Companhia de Dança de Almada

ALUNAS DA TURMA DO SECUNDÁRIO Ca.DA		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	Média
O4	ASPETOS TÉCNICOS E PESSOAIS									1,8
	1. Coordenação entre a respiração e o movimento a executar.	1	2	1	1	2	2	1	2	1,5
	2. Autoconfiança nas diferentes dinâmicas de aula.	1	2	1	1	2	2	2	2	1,6
	3. Capacidade de gestão emocional perante as dificuldades técnicas.	1	2	1	1	2	2	2	3	1,8
	4. Capacidade de relacionar o movimento com a música.	2	2	1	1	2	2	2	2	1,8
	5. Consciência na movimentação espacial.	2	2	2	2	2	2	2	3	2,1
	MEMÓRIA									1,6
	6. Memorização do exercício ocorre após a observação do movimento.	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
	7. Memorização do exercício ocorre após a execução do movimento.	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0
	8. Memorização do exercício ocorre após execução do movimento com a música.	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0
	9. Memorização do exercício mantém-se após mudança de orientação espacial.	2	1	1	1	2	2	2	1	1,5
	10. Memorização do exercício mantém-se após mudança de espaço físico.	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0
	11. Memorização do exercício mantém-se após mudança de dinâmica de aula.	1	1	1	1	1	1	2	1	1,1
	QUALIDADE DO MOVIMENTO									1,8
	12. Consciência do alinhamento corporal.	1	2	1	1	2	2	1	2	1,5
	13. Perceção e ativação do centro (<i>core</i>).	1	2	3	2	3	3	2	2	2,3
	14. Capacidade de expressividade.	2	2	1	1	3	3	1	3	2,0
	15. Capacidade de adaptação do movimento a diferentes dinâmicas.	1	2	2	1	2	2	2	2	1,8
	16. Capacidade de execução do movimento em diferentes níveis.	2	2	2	1	2	2	1	2	1,8
	17. Compreensão do movimento residual.	2	2	1	1	3	3	1	3	2,0
18. Consciência das transferências de peso.	2	2	2	2	2	2	1	2	1,9	
19. Perceção da mobilidade articular.	1	2	1	1	2	2	1	2	1,5	
20. Qualidade de movimento esperada.	1	2	1	1	2	2	1	2	1,5	

Apêndice M – Transcrição da entrevista a Bruno Duarte, Professor Cooperante da Ca.DA Escola

(Entrevista realizada nas instalações da Ca.DA Escola, Almada, em 6 de junho de 2023).

As respostas foram dadas com base na experiência e formação em pedagogia do docente Bruno Duarte, nas várias turmas que teve a oportunidade de ensinar ao longo dos anos. De seguida, foram introduzidas perguntas especificamente relacionadas com a turma em que foi implementada a temática de investigação.

IM: Como é que a dança entrou na tua vida? Surgiu na infância?

BD: Foi aos nove anos. Eu entrei para o 5º ano da escola e, nesse ano, criou-se um clube de dança. Então, nas horas de almoço tínhamos aulas de dança...hip-hop na altura.

IM: Como surgiu a Dança Contemporânea no teu percurso?

BD: Eu fiz hip-hop até entrar na Superior (Escola Superior de Dança) e, mais ao menos aos 16 anos... eu dançava em vários sítios, noutras escolas, sempre em grupos. E numa delas, havia dança contemporânea e a professora precisava de rapazes para uma peça. Então, basicamente, convidou-me para participar numa peça específica e acabei por me apaixonar e ficar no Contemporâneo. Mantive o hip-hop e a Dança Contemporânea durante alguns anos, apenas mais tarde abandonei o hip-hop.

IM: Qual o teu processo criativo quando crias uma peça ou a interpretas?

BD: O processo não é sempre igual, mesmo a criar não é sempre igual...porque, eu gosto normalmente de partir de um conceito. Há pessoas que partem de imagens eu parto do conceito...de uma ideia. Depois gosto imenso de, antes de ir para estúdio, pesquisar imenso sobre o conceito para ter a informação toda comigo. Guardar o máximo de informação possível para depois, quando for para estúdio, ter ferramentas para me poder movimentar.

IM: E sentes que é fácil criares uma peça sozinho ou preferes fazê-lo em cocriação?

BD: Atualmente, mesmo em termos profissionais, já trabalho muito mais com a cocriação. Eu comecei e queria fazer tudo e tinham de ser as minhas ideias (isto relativo ao trabalho como coreógrafo e professor). Já fiz duas peças com outros coreógrafos e foi tranquilo, também eram duas pessoas com quem tinha muita confiança. Por isso, se tu me dizes que não eu não vou insistir e vice-versa, ninguém se interpolava, então isso correu muito bem. Com alunos ou com intérpretes, atualmente, tenho mais facilidade em trabalhar em cocriação, porque também tenho mais capacidade de dizer o que quero, ou seja, de dar as diretrizes. Porque, antigamente, eu dava uma diretriz e depois as pessoas ‘fugiam’ disso e

eu não tinha capacidade de dizer “vamos conduzir isto outra vez para o tema”. Como não gostava do resultado, pensava se ia ou não utilizar aquele material. Atualmente, já consigo conduzir melhor a informação e moldar.

IM: E como intérprete, gostas de participar no processo criativo ou preferes que o coreógrafo te apresente a informação toda definida?

BD: Cada vez mais gosto de, também, fazer parte do processo de criação.

IM: Quais as razões que te levaram ao Ensino da Dança Contemporânea, sendo que manténs o teu trabalho como intérprete e coreógrafo?

BD: Sim, essa é a minha atividade principal. Dançar e coreografar. Desde novo que comecei a dar aulas de hip-hop, pela experiência que fui tendo ao longo dos anos. O meu professor não tinha horário e deu-me algumas turmas para eu dar aulas. Não tinha nenhuma formação credenciada, até porque na altura nem existia. E, aí comecei a ganhar algum gosto por passar movimento aos outros e por coreografar. E, em quase todos os trabalhos que tive, mesmo em companhias, pediam-me para dar aulas nas escolas. Como trabalhava muito com coreografia, acabava por experimentar várias estratégias com os alunos durante o ano. Portanto, foi algo que sempre se conciliou com o meu trabalho de coreógrafo e bailarino.

IM: Sentiste que foi difícil ‘sair’ do registo coreográfico e passar para a planificação de uma estrutura de aula, também, assente em exercícios?

BD: Não, nem por isso porque foi uma transição gradual. Quando comecei a dar as aulas de hip-hop, experimentava uma planificação mais estruturada que se foi consolidando com a entrada na Companhia (Escola da Companhia de Dança de Almada) e com o Mestrado (em Ensino de Dança).

IM: De onde é que parte o teu processo criativo para a criação de uma aula? A partir de um tema? Verificas alguma componente de movimento que pretendes trabalhar ou partes das fragilidades dos alunos?

BD: Normalmente, eu faço sempre em resposta à aula anterior, ou seja, tenho um bloco de aulas... no início do ano crio sempre uma aula diagnóstica com vários conteúdos, mais geral. E depois vejo, por exemplo, que as voltas em espiral não estão a funcionar bem, então vou criar a próxima aula a pensar em exercícios que incorporem as espirais. Portanto, eu encontro um ‘problema’ e faço a próxima aula a partir desse. Trabalho durante esse bloco as espirais e vou observando os alunos. Verifico o que é que agora está a faltar? Ok, agora com o trabalho de espirais, as alunas deixaram de projetar, então na próxima aula focar na

projeção do movimento.

IM: Escreves, filmas ou esquematizas os exercícios antes de os transmitir às tuas alunas?

BD: Sim, escrevo sempre as aulas. Esquematizo, faço tabelas, escrevo o título do exercício e a música que vou usar. Depois, a descrição do exercício é feita para não me esquecer do mesmo, como tenho várias turmas não me quero confundir.

IM: Já te aconteceu olhar para uma das tabelas e não saber qual era o exercício? Nessa situação nunca recorres à filmagem?

BD: Já aconteceu, mas nunca filmo. Eu crio nomes para saber exatamente quais são os passos que vou usar.

IM: Quando crias os exercícios, sabendo que tentas sempre relacionar a música com o movimento, procuras primeiro a música para o exercício ou depende?

BD: Normalmente, procuro primeiro a música e crio o exercício para essa música. Por vezes, tento contar os oitos da música para poder encaixar o exercício, isto quando são exercícios mais longos. Tudo o que é exercícios de laterais e diagonais, deixo a música para criar um ambiente, mais ao menos, com o *flow* que eu quero. Não marco contagens.

IM: Quanto tempo demoras a estruturar uma aula para o ensino secundário?

BD: Deixa-me pensar... Se não estiver à procura das músicas, se for só mesmo fazer a estrutura, acho que vinte minutos a meia hora, visto que também já estou habituado a escrever. Mas eu demoro muito tempo a procurar as músicas... às vezes vou na rua a passear o cão e vou a ouvir uma *playlist* e a escolher se é ou não interessante para o que quero.

IM: Qual é o teu maior desafio na planificação de uma aula? Pode ser em geral e depois, especificamente, para esta turma de secundário?

BD: Eu acho que é o mesmo. Para além da escolha da música é tentar não fazer igual, ou seja, sinto que às vezes tenho exercícios escritos de há vários anos, mas tenho dificuldade em usá-los. Eu sei, que elas (alunas) nunca fizeram aqueles exercícios, mas para mim estou-me a repetir. Tenho a minha própria linguagem e tento não fazer sempre da mesma forma. Tentar fazer diferente. No fundo, a minha maior dificuldade é obrigar-me a não fazer sempre igual.

IM: Na tua perspetiva, durante esse processo de criação e estruturação de exercícios, quais são os elementos que não podem faltar no trabalho em aula com as alunas do ensino secundário?

BD: Nesta turma, elas têm dificuldade nas voltas em espiral. Elas trabalham muito bem as espirais, mas nas voltas têm muita dificuldade em encontrar a mecânica. E a expansão... parece que ainda não encontram a dinâmica esperada...

IM: Do ponto de vista do aluno, qual a reação primordial quando ensinas uma componente de movimento com a qual não estão familiarizados? Rejeitam? Arriscam? Exploram?

BD: Isso depende muito dos alunos. Por exemplo, nesta turma, a A7 arrisca, existe um primeiro bloqueio, mas depois pensa “eu vou fazer”. No entanto, a A2 e A4 se não conseguem, muito facilmente desistem.

IM: Quais as estratégias pedagógicas/estímulos que mais utilizas para a transmissão de conhecimento? Recorres a estímulos visuais ou auditivos?

BD: Eu mostro os exercícios todos... Se sinto que é um exercício que precisa de uma dinâmica específica, mostro com música. Se não for, deixo-as (alunas) interpretarem à maneira delas. Muitas vezes, nos exercícios de diagonais demonstro sem música para que depois quando coloco o apoio musical, as alunas possam encontrar uma dinâmica própria. Demonstro sempre! Quando há dificuldades tento verbalmente encontrar metáforas para o movimento, recorrer à imagética porque realmente ajuda e vejo que elas chegam lá doutra maneira. O que acontece, muitas vezes, é que quando eu demonstro apenas pelo movimento, as alunas reproduzem-no apenas pela forma e não tanto pela sensação... Portanto, eu tento trabalhar com elas a sensação do movimento.

IM: Consideras que o apoio musical influencia essa transmissão de movimento e a memória do exercício?

BD: Sim, por vezes começo a aula com uma música e vejo que aquilo não está a funcionar por alguma razão e mudo. Já aconteceu, dada a faixa etária (adolescência), colocar uma música mais emocional e o grupo foi-se ‘abaixo’ ou ficou demasiado excitado e acabou por perder a concentração na aula. Mas sim, influencia muito!

IM: Habitualmente recorres a estratégias específicas para a memorização dos exercícios?

BD: Por acaso, é uma falha que eu tenho que não costumo fazer... porque o problema é que como elas (alunas) já estão há tanto tempo comigo e já conhecem os padrões, decoram os exercícios muito rapidamente. Sabem que aquele movimento leva ao outro. Por isso, é que tenho tentado alterar isso para não ser tão confortável para elas. E depois há outra coisa... eu não faço os exercícios muito longos e, portanto, existe uma maior facilidade em

memorizar.

IM: Acreditando que apoio musical influencia a capacidade de memorização do exercício, sentes que também condiciona a qualidade do movimento?

BD: Sim, sim. Completamente! Se não tiverem uma conexão com a música não colocam tanta plasticidade no movimento.

IM: Achas que o uso de música com vocais influencia a memorização do exercício?

BD: Acho! Tanto a memorização como a qualidade. Às vezes, nas minhas aulas, acontece estarem (alunas) nas travessias e deixarem passar o grupo ou simularem que se enganam no início, porque estão à espera de fazer a sequência no refrão. Esperam por ele, por ser uma parte com maior impacto.

IM: Durante quanto tempo manténs um grupo de exercícios?

BD: Mantenho durante duas semanas. Podem ser quatro aulas ou seis.

IM: Sentes que se mantiveres os blocos de aulas durante mais tempo, as alunas reduzem a sua motivação?

BD: Sim, como têm várias aulas de TDCo. Se fosse uma turma com uma carga horária mais reduzida, mantinha o bloco de aulas mais tempo.

IM: E quais as estratégias que utilizas para tentar manter as alunas motivadas?

BD: É preciso encontrar o equilíbrio. Normalmente, o que faço podem ser duas coisas. Ou mudo a aula, mas os elementos técnicos que ainda não estão mantenho lá ou mantenho os exercícios, mas acrescento uma segunda parte para dificultar. Posso ainda, modificar a música...tento alterar alguma coisa para ver se as alunas não perdem a motivação.

IM: Sentes que fatores como a autoconfiança, a motivação, a faixa etária e as relações interpessoais influenciam a capacidade de memorização dos exercícios?

BD: Sim, sim...ah...por exemplo se há duas alunas que chegam à aula chateadas, isso influencia o grupo todo. E nesses dias, vejo que a cabeça delas está naquela situação e não na aula, portanto elas memorizam muito menos os exercícios. Nesses dias, para além da parte do *feedback* que tem de ser muito mais ativo, recorro a músicas tipo *House* (género musical) para as despertar.

IM: Como encadeias os movimentos para a estruturação de um exercício? Partes da experimentação ou da visualização de outros exercícios? Ou seja, onde procuras inspiração?

BD: Dentro de cada exercício, já sabemos que existem certas competências que devem ser

abordadas. Tento encontrar...formas diferentes. Às vezes até a explorar...muitas vezes vou ver vídeos... eu vou ver vários vídeos para procurar movimentos diferentes. Lá está! Para não ser sempre tudo igual. E depois a ideia é, nos exercícios de centro já conheço os elementos que combinam bem, o que torna o processo mais fácil. Nas diagonais, se tiver três travessias coloco os movimentos mais fáceis na primeira, os médios na segunda e os mais difíceis na terceira. Depois dentro de cada travessia, planifico para começar com elementos mais fáceis e terminar nos mais difíceis. Assim, consigo criar uma progressão na própria travessia.

IM: Definir a qualidade do movimento pode ser complexo, mas para ti, o que é a qualidade de movimento? Quais as componentes que consideras essenciais para a tentar definir?

BD: Para mim...? Para começar a plasticidade, a forma como elas transmitem o movimento para os seus corpos e ter consciência de como transmitem o movimento. O trabalho de chão, tanto quando estou no chão como quando estou em pé...saber 'agarrar' o chão, ter controlo... A própria projeção, expansão e também a presença (que foi o meu projeto de mestrado) que tem muito a ver com o que já falei... a questão do olhar, do 'estar presente' ...

IM: Consideras que a aquisição da qualidade do movimento, em aula, é uma das finalidades do teu trabalho quando observas as tuas alunas?

BD: Ah sim, completamente! É uma das principais até.

IM: Quais as estratégias que utilizas para atingir a qualidade do movimento esperada?

BD: Para além do *feedback* e da questão da música que abordamos anteriormente, muitas vezes, ajuda a própria coreografia, isto é, trabalhar coreografia... Como a coreografia que elas vão dançar é algo que é repetido muitas vezes, elas acabam por adquirir muito a qualidade do movimento que está presente naquela coreografia. Já memorizaram e eu vejo que se tralharam uma coreografia com muito *staccato*, no início do próximo ano voltam com essa qualidade muito trabalhada. Não se perde, mantém-se! Tento trabalhar qualidades diferentes nas várias coreografias, porque percebo que fica ali alguma coisa.

IM: E sentes que, por terem essa finalidade, estão mais motivadas?

BD: Sim, sem dúvida! Na altura em que são só aulas, sinto que existe uma descida de motivação e, por isso, começamos a criar sempre vários objetivos anuais.

IM: Como evidenciar a expressividade ou a perceção da mesma nas alunas?

BD: Fora da coreografia, tenho muita dificuldade porque elas próprias não reconhecem essa

importância. O que eu acho é que para elas, exercício é exercício e quando trabalhamos coreografia é que tentam ser expressivas. Há muito esta mentalidade, na maioria dos alunos, de que só devem ser expressivos em momentos de coreografia. É importante recorrer ao *feedback* para ajudar a chegarem lá.

IM: Quais os principais objetivos que pretendes que as tuas alunas atinjam no final de uma aula? Crias objetivos gerais para o ano letivo ou objetivos específicos para cada bloco de exercícios?

BD: Em termos de blocos de aulas, resolvo aquela problemática que foi encontrada e depois tento sempre que as alunas evoluam, no sentido de se desenvolverem e melhorarem após cada exame. Mesmo que para isso seja necessário recuar e planificar uma aula mais básica. No entanto, em termos de motivação das alunas não funciona tão bem por sentirem que é algo muito simples. Por outro lado, se a aula for muito desafiante é mais difícil consolidar conteúdos. É preciso encontrar um equilíbrio que acaba por ser sempre difícil e desafiante.

IM: Quais os teus objetivos, enquanto professor, a atingir no final de uma aula de técnica de dança contemporânea?

BD: Eu acho que o principal é mesmo a qualidade do movimento. É perceber que... vê-las a dançar, mesmo a coreografia de outros professores, e perceber que aquilo elas aprenderam está ali evidenciado e que elas conseguem. Ouvir o *feedback* de outros profissionais e sentir que elas estão preparadas para poderem ir para onde elas quiserem.

IM: Tens algo mais que gostasses de acrescentar ao que foi dito, relativamente aos processos pedagógicos e as estratégias de desenvolvimento da memória?

BD: Sinto que a turma que acompanhaste tem personalidades muito fortes e, por vezes, algumas tensões que possam surgir entre elas acabam por tornar mais desafiante e difícil a implementação de algumas estratégias.

Desenvolvimento da qualidade do movimento a partir do estímulo da memória com as turmas do 6º, 7º e 8º anos do curso secundário de dança da Escola da Companhia de Dança de Almada

Apêndice N – Questionário I e II: Questionário de Memória Prospetiva e Retrospectiva (Resultados obtidos)

QUESTIONÁRIO PRIMQ	Aluna 1		Aluna 2		Aluna 3		Aluna 4		Aluna 5		Aluna 6		Aluna 7		Aluna 8	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
1. Decide fazer alguma coisa daqui a alguns minutos e depois esquece-se de a fazer?	MF	MF	F	AV	AV	AV	AV	AV	AV	R	R	F	AV	AV	AV	AV
2. Não consegue reconhecer um lugar que já visitou antes?	N	N	R	N	N	N	N	AV	R	R	R	R	R	R	N	N
3. Esquece-se de fazer alguma coisa que era suposto fazer dali a alguns minutos mesmo que esteja à sua frente, como tomar um comprimido ou desligar a cafeteira?	AV	F	AV	AV	F	R	R	R	AV	N	R	AV	AV	R	AV	R
4. Esquece-se de alguma coisa que lhe foi dita alguns minutos antes?	AV	R	F	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	R	AV	AV	R	R
5. Esquece-se dos compromissos se não for lembrado para os fazer por outra pessoa ou por um lembrete como um calendário ou uma agenda?	F	F	AV	R	R	AV	R	R	N	F	F	F	R	AV	F	R
6. Não consegue reconhecer uma persomagem num programa de rádio ou de televisão de uma cena para a outra?	N	N	N	N	AV	AV	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
7. Esquece-se de comprar alguma coisa que planeou comprar, como um cartão de aniversário, mesmo quando vê a loja?	R	R	R	AV	F	R	N	R	AV	R	R	F	N	N	N	R
8. Não consegue recordar coisas que lhe aconteceram nos últimos dias?	R	R	R	AV	F	R	R	R	R	AV	R	R	R	R	R	R
9. Repete a mesma história à mesma pessoa em ocasiões diferentes?	AV	AV	AV	AV	F	F	MF	MF	N	N	R	R	R	AV	AV	AV
10. Quando está de saída de uma sala ou de casa, esquece-se de levar alguma coisa que tencionava levar mesmo que ela esteja à sua frente?	F	F	AV	R	AV	F	F	AV	R	AV	F	F	R	R	R	R
11. Perde alguma coisa que acabou de pousar, como uma revista ou os óculos?	MF	MF	R	R	MF	F	R	AV	AV	R	F	MF	AV	AV	R	R
12. Esquece-se de dar um recado ou entregar algo a alguém quando lhe pedem?	AV	R	R	AV	AV	AV	AV	MF	R	R	AV	AV	AV	R	AV	AV
13. Olha para alguma coisa sem se aperceber que a viu momentos antes?	R	R	AV	R	R	N	R	R	R	N	R	R	N	R	R	N
14. Quando tenta contactar um/a amigo/a ou familiar e não consegue, esquece-se de tentar mais tarde?	MF	AV	AV	N	AV	AV	R	R	F	AV	N	AV	F	F	AV	F
15. Esquece-se do que viu na televisão no dia anterior?	N	N	R	N	R	AV	N	R	AV	MF	R	R	R	AV	R	R
16. Esquece-se de dizer a alguém algo que queria dizer alguns minutos antes?	F	F	AV	AV	F	AV	AV	F	F	AV	F	AV	AV	AV	AV	AV

Legenda do questionário PMRQ: Muito Frequentemente (MF) = 5; Frequentemente (F) = 4; Às vezes (AV) = 3; Raramente (R) = 2; Nunca (N) = 1.

Desenvolvimento da qualidade do movimento a partir do estímulo da memória com as turmas do 6º, 7º e 8º anos do curso secundário de dança da Companhia de Dança de Almada

QUESTIONÁRIO PRIMQ	Aluna 1		Aluna 2		Aluna 3		Aluna 4		Aluna 5		Aluna 6		Aluna 7		Aluna 8	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
1. Decide fazer alguma coisa daqui a alguns minutos e depois esquece-se de a fazer?	5	5	4	3	3	3	3	3	3	2	4	2	3	3	3	3
2. Não consegue reconhecer um lugar que já visitou antes?	1	1	2	1	1	1	1	3	2	2	1	2	2	2	1	1
3. Esquece-se de fazer alguma coisa que era suposto fazer dali a alguns minutos mesmo que esteja a sua frente, como tomar um comprimido ou desligar a cafeteira?	3	4	3	3	4	2	2	2	3	1	2	3	3	2	3	2
4. Esquece-se de alguma coisa que lhe foi dita alguns minutos antes?	3	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2
5. Esquece-se dos compromissos se não for lembrado para os fazer por outra pessoa ou por um lembrete como um calendário ou uma agenda?	4	4	3	2	2	3	2	2	1	4	4	4	2	3	4	2
6. Não consegue reconhecer uma personagem num programa de rádio ou de televisão de uma cena para a outra?	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7. Esquece-se de comprar alguma coisa que planeou comprar, como um cartão de aniversário, mesmo quando ve a ligar?	2	2	2	3	4	2	1	2	3	2	2	4	1	1	1	2
8. Não consegue recordar coisas que lhe aconteceram nos últimos dias?	2	2	2	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2
9. Repete a mesma história a mesma pessoa em ocasiões diferentes?	3	3	3	3	4	4	5	5	1	1	2	2	2	3	3	3
10. Quando está de saída de uma sala ou de casa, esquece-se de levar alguma coisa que tencionava levar mesmo que ela esteja a sua frente?	4	4	3	2	3	4	4	3	2	3	4	4	2	2	2	2
11. Perde alguma coisa que acabou de pouisar, como uma revista ou os óculos?	5	5	2	2	5	4	2	3	3	2	4	5	3	3	2	2
12. Esquece-se de dar um recado ou entregar algo a alguém quando lhe pedem?	3	2	2	3	3	3	3	5	2	2	3	3	3	2	3	3
13. Olha para alguma coisa sem se aperceber que a viu momentos antes?	2	2	3	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1
14. Quando tenta contactar uma amiga ou familiar e não consegue, esquece-se de tentar mais tarde?	5	3	3	1	3	3	2	2	4	3	1	3	4	4	3	4
15. Esquece-se do que viu na televisão no dia anterior?	1	1	2	1	2	3	1	2	3	5	2	2	2	3	2	2
16. Esquece-se de dizer a alguém algo que queria dizer alguns minutos antes?	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3

Anexos

Anexo A– Programa da Unidade Curricular de Técnica de Dança Contemporânea



Programa da Unidade Curricular de Técnica de Dança Contemporânea

(Anexo 2)

Designação da Unidade Curricular	Técnica de Dança Contemporânea
Características da Unidade Curricular	Duração
	8 Anos
Docente Responsável	Bruno Jorge Duarte

Descrição da Unidade Curricular	<p>A Unidade Curricular de Técnica de Dança contemporânea foca-se no desenvolvimento das competências técnicas, físicas e artísticas do aluno, através de técnicas de dança contemporânea e processos de performance.</p> <p>Nestas aulas de cariz prático e experiencial, os alunos desenvolvem e desafiam as suas capacidades e aptidões físicas através de exercícios preparatórios e de desenvolvimento fundamentados nas práticas atuais da dança contemporânea.</p> <p>Os alunos exploram também a sua prática criativa, de vocabulário e movimento pessoal e a aplicação de princípios coreográficos e analíticos através de exercícios técnicos, de composição e práticas de interpretação.</p> <p>De modo a alcançar os objetivos estabelecidos, empregam-se os conceitos de diversos domínios da dança, começando pelas principais técnicas de dança moderna (Graham; Humphrey/Limón; Cunningham), técnicas de contraponto (Gaga Technique; Flying Low; Physical Theater; Countertechnique, Contact Improvisation e Release Technique) bem como conceitos base de algumas técnicas somáticas.</p>
Contato	<p>As aulas acontecem em turmas mistas e têm uma duração entre 45 e 90 minutos.</p> <p>Ao descrito, acrescem horas de contacto em atividades extracurriculares opcionais como ensaios, mentoria, visitas de estudo, ensaios técnicos e espetáculos.</p>
Objetivos	<p>Ao concluir este curso, os alunos devem ser capazes de demonstrar competências através de uma série de requisitos em técnicas de dança contemporânea e processos criativos.</p>

As suas habilidades físicas incluem força, articulação, controle de resistência, coordenação e flexibilidade, bem como atenção aos detalhes, musicalidade, sentido de arte e segurança. Os alunos terão desenvolvido uma compreensão das diferenças nos seus físicos individuais e trabalham em direção a um nível profissional em termos de capacidades e vocabulário. A ênfase está numa técnica articulada e adaptável às demandas coreográficas das atuais formas da dança contemporânea.

Em termos pessoais, os alunos deverão ter encontrado um sentido de disciplina e determinação, bem como um senso de autocrítica, e sensibilidade ao trabalho artístico.

Recursos

- Estúdio de dança com caixa de ar e linóleo;
- Sistema de som;
- Balneários.

Avaliação

A avaliação da Unidade Curricular é feita no final de cada um dos semestres letivos e subdivide-se em dois parâmetros:

1. Avaliação por exame – todos os alunos de Ensino Artístico Especializado serão submetidos a um exame de avaliação por semestre e avaliados por um júri convidado em parâmetros relacionados com as suas aptidões técnicas e artísticas. Esta avaliação será percentualmente adicionada a um dos parâmetros da avaliação contínua;
2. Avaliação contínua – esta avaliação, feita em conjunto pelos professores titulares de cada turma irá considerar, para além aptidões técnicas e artísticas, parâmetros como a assiduidade, a pontualidade, a criatividade e o interesse.

Objetivos Específicos – 6º Ano

- Consolidação e extensão do vocabulário da dança contemporânea do 5º Ano:
 - *Off-balance turns*.
- Destreza e fluidez de ações de coluna e membros até uma amplitude máxima de movimento com força e controlo proporcional.
- Facilidade em combinações complexas de níveis, direções e iniciações de movimento.
- Estabelecimento do uso de variadas qualidades dinâmicas com musicalidade e acentos.
- Introdução aos elementos de dança mais acrobáticos, por exemplo, no trabalho de chão e em parceria.
- Capacidade de cooperar de forma eficaz e responsável com outras pessoas em tarefas criativas.
- Capacidade de desempenhar repertório de uma variedade de estilos de dança contemporânea.
- Manipulação sofisticada de dispositivos coreográficos em coreografia própria.
- Introdução e manipulação de vocabulário de movimento individual através do uso de ferramentas de improvisação e processos coreográficos.
- Introdução ao trabalho de isolamento e movimento residual.

- Iniciação ao suporte do peso no peito do pé - como navegar com peso e segurança enquanto apoiado no topo do pé.
- *Controlled Descents-Tricks* para alcançar a segurança de uma queda sustentada.
- Desenvolvimento de vocabulário de movimento individual através do uso de processos de improvisação e coreografia.

Objetivos Específicos – 7º Ano

- Consolidação e extensão do vocabulário da dança contemporânea do 6º Ano:
 - *Barrel jump*;
 - *Fan Kick*.
- Criação e execução de tarefas de improvisação prolongadas.
- Identificação e análise de elementos de composição.
- Capacidade estabelecida em elementos de dança acrobática, por exemplo em trabalho de chão e parceria.
- Interpretação de estruturas de grupo complexas em trabalhos coreográficos.
- Desenvolvimento e manipulação de vocabulário de movimento individual através do uso ferramentas de improvisação e processos coreográficos.
- Desenvolvimento do trabalho de isolamento e movimento residual.
- Evolução no trabalho de suporte do peso no peito do pé - como navegar com peso e segurança enquanto apoiado no topo do pé.
- *Tricks* - rolos multipartes, *handstands* de uma mão, pinos e rodas complexos.
- Dança em *grand plié* - mantendo o equilíbrio e a eficiência com os joelhos totalmente fletidos.
- *Controlled Descents-Tricks* para alcançar a segurança de uma queda sustentada.
- Capacidade de cooperar eficazmente e responsabilmente com os outros em tarefas criativas.
- Capacidade demonstrada para realizar uma variedade de estilos de dança contemporânea.

Objetivos Específicos – 8º Ano

- Consolidação e extensão do vocabulário da dança contemporânea do 7º Ano.
- Consolidação estabelecida de elementos de dança mais acrobáticos, por exemplo em trabalho de chão e parceria.
- Interpretação de estruturas de grupo complexas em trabalhos coreográficos.

- Consolidação e manipulação de vocabulário de movimento individual através do uso ferramentas de improvisação e processos coreográficos.
- Capacidade de desempenho de repertório de uma variedade de estilos de dança contemporânea.
- Consolidação do trabalho complexo de isolamento e movimento residual.
- Iniciativa demonstrada na busca de experiências coreográficas e de desempenho além do trabalho da disciplina.
- Dança em *grand plié* - mantendo o equilíbrio e a eficiência com os joelhos totalmente fletidos.
- *Controlled Descents-Tricks* para alcançar a segurança de uma queda sustentada.
- Capacidade de cooperar eficazmente e responsabilmente com os outros em tarefas criativas.
- Saltos com *fall* e técnicas de queda a partir do ar.

Referências

Storey, T. (2017). VCASS Dance Curriculum Handbook. Consultado em Outubro 10, 2018, do website do Victorian College of the Arts Secondary School: <http://vcass.vic.edu.au/>

Anexo B – Portaria 229-A/2018, de 14 de agosto

4100-(2)

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 14 de agosto de 2018

EDUCAÇÃO

Portaria n.º 229-A/2018

de 14 de agosto

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O referido decreto-lei confere autonomia curricular às escolas, materializada, entre outros aspetos, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas adequando-as às opções curriculares de cada escola.

A presente portaria vem regulamentar a oferta dos cursos artísticos especializados de nível secundário, nas áreas da dança, da música, do canto e do canto gregoriano, tomando como referência a matriz curricular-base constante do referido decreto-lei. Em concreto, e tendo em vista que os alunos alcancem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, concretiza a execução dos princípios consagrados no aludido decreto-lei, definindo as regras e procedimentos inerentes à conceção e operacionalização do currículo desta oferta formativa, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens. Assim, na generalidade, no desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular conferida às escolas, especificam-se os procedimentos de gestão da carga horária tendo em vista a organização das suas matrizes curriculares. Estabelecem-se, também, os princípios de atuação e as normas orientadoras relativos ao desenvolvimento dos domínios de autonomia curricular (DAC), à organização e ao funcionamento da Cidadania e Desenvolvimento no quadro da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC) e à integração das disciplinas de Português Língua Não Materna e de Língua Gestual Portuguesa. Definem-se as condições que possibilitam ao aluno a adoção de um percurso formativo próprio, através de substituição de disciplinas. As normas relativas à avaliação, enquanto parte integrante do ensino e aprendizagem, são desenvolvidas e harmonizadas aos princípios previstos no referido Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, como acontece com a consideração da classificação da disciplina de Educação Física para efeitos de apuramento da classificação final do ensino secundário, valorizando todas as disciplinas do currículo dos Cursos de Música Canto e Canto Gregoriano, garantindo-se ainda aos alunos a realização dos exames finais nacionais que elegerem como provas de ingresso.

Ainda no que respeita a avaliação, e perante a necessidade de tornar explícito o sentido da norma sobre conselhos de turma, para efeitos de avaliação, no contexto do ordenamento jurídico aplicável, que já constava na Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, ora revogada, procede-se à clarificação das regras de funcionamento destes conselhos, evitando, deste modo, a emissão de direito circulatório.

Assim:

Ao abrigo do n.º 2 do artigo 8.º e do n.º 6 do artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018, manda

o Governo, pelo Secretário de Estado da Educação, o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objeto

1 — A presente portaria procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de nível secundário, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, designadamente dos cursos de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, tomando por referência a matriz curricular-base constante do anexo VII do mesmo decreto-lei.

2 — A presente portaria define ainda as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dos cursos previstos no número anterior, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Artigo 2.º

Âmbito de aplicação

1 — A presente portaria aplica-se aos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas da rede pública, bem como aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, doravante designados por escolas, sem prejuízo do previsto no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

2 — As referências constantes da presente portaria aos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino público, bem como às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, aplicam-se aos órgãos e estruturas com competência equivalente em cada estabelecimento de ensino particular e cooperativo.

Artigo 3.º

Definições

Para efeitos de aplicação da presente portaria, e para além das definições constantes do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, entende-se por:

a) «Articulação curricular», a interligação, realizada a diferentes níveis e modos de interação, de saberes oriundos das componentes de formação e disciplinas, numa perspetiva de articulação horizontal e vertical, tendo por objetivo a construção progressiva de conhecimento global;

b) «Autopropostos», os candidatos à realização de provas de equivalência à frequência ou exames finais nacionais, admitidos sem Classificação Interna Final (CIF), que pretendam obter aprovação ou melhoria de classificações;

c) «Equipas educativas», o grupo de docentes que lecionam às mesmas turmas as diversas disciplinas, trabalhando em conjunto nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem, bem como de avaliação, com vista à adoção de estratégias que permitam rentabilizar tempos, instrumentos e agilizar procedimentos;

Anexo C – Portaria 229-A/2018, de 14 de agosto (Artigo 57.º, Anexo I) - Carga Horário do EAE de Dança, Secundário

4100-(18)

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 14 de agosto de 2018

Artigo 53.º

Disposições específicas para a constituição de turmas nos cursos secundários de Música, de Canto e de Canto Gregoriano

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, no estabelecimento de ensino artístico especializado é autorizada a constituição de turmas que integrem alunos a frequentar qualquer dos planos de estudos constantes dos anexos II a IV, desde que as disciplinas sejam comuns e com a mesma carga horária, e os alunos estejam a frequentar o mesmo ano ou grau.

2 — Podem ser lecionadas em simultâneo, a alunos de diversos anos ou graus, disciplinas como a de Classes de Conjunto, cuja natureza pode implicar a integração de alunos provenientes de diversos níveis e ou regimes de frequência.

3 — Nas componentes de formação científica e técnica artística deve observar-se o seguinte:

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

b) As disciplinas de Canto e Instrumento são lecionadas:

i) Individualmente, quando o curso é frequentado em regime integrado ou articulado;

ii) A dois alunos, quando frequentado em regime supletivo, podendo neste caso, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, a carga horária ser repartida igualmente entre eles.

c) O número mínimo de alunos, por disciplina, é o seguinte:

i) Dois, em Educação Vocal e Técnica Vocal, Arte de Representar, Acompanhamento e Improvisação, Correpetição, Instrumento de Tecla e em Baixo Contínuo;

ii) Três, em Composição;

iii) Seis, em Análise e Técnicas de Composição.

d) As disciplinas de Coro Gregoriano e de Prática de Canto Gregoriano são disciplinas de conjunto.

4 — Excecionalmente pode ser autorizado, consoante as características das disciplinas, o funcionamento em termos diferentes dos referidos no número anterior, mediante requerimento do diretor dirigido aos serviços competentes do Ministério da Educação.

CAPÍTULO IV

Disposições transitórias e finais

Artigo 54.º

Norma transitória

Até à definição de novos documentos curriculares para as disciplinas das componentes de formação científica e técnica artística, aplicam-se os programas atualmente em vigor com eventuais ajustamentos que se considerem necessários.

Artigo 55.º

Norma revogatória

É revogada a Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, na sua redação atual, de acordo com a calendarização de produção de efeitos fixada no artigo seguinte.

Artigo 56.º

Produção de efeitos

1 — A presente portaria produz efeitos a partir do ano letivo de:

a) 2018/2019, no que respeita ao 10.º ano de escolaridade;

b) 2019/2020, no que respeita ao 11.º ano de escolaridade;

c) 2020/2021, no que respeita ao 12.º ano de escolaridade.

2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, às turmas das escolas abrangidas pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017, são aplicáveis as disposições da presente portaria nos termos seguintes:

a) 2018/2019, no que respeita ao 11.º ano de escolaridade;

b) 2019/2020, no que respeita ao 12.º ano de escolaridade;

3 — Os alunos retidos no 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, no final dos anos letivos de 2017/2018, 2018/19 e 2019/2020 são, respetivamente, integrados no mesmo ano de escolaridade, nos planos curriculares aprovados pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, sem prejuízo da salvaguarda das classificações obtidas nas disciplinas do plano curricular em que se encontravam.

Artigo 57.º

Entrada em vigor

A presente portaria entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

O Secretário de Estado da Educação, *João Miguel Marques da Costa*, em 14 de agosto de 2018.

ANEXO I

[a que se refere a alínea a) do n.º 1 do artigo 6.º]

Curso Secundário de Dança

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	150	150	-
Filosofia	150	150	-
Científica:			
História da Cultura e das Artes	135	135	135
Música	90	90	90
Oferta Complementar (c)	(90)	(90)	(90)
Subtotal	225 (315)	225 (315)	225 (315)
Técnica Artística:			
Técnicas de Dança (d)	900	900	1080
Técnicas de Dança Clássica (e) de Dança Contemporânea (f)	-	90 (180)	90 (180)
Disciplina de opção (g): Composição Técnicas Teatrais	-	90 (180)	90 (180)
Oferta Complementar (c)	(90)	(90)	(90)
Subtotal	900 (990)	990 (1080)	1170 (1260)
Educação Moral e Religiosa (h)	(h)	(h)	(h)
Formação em Contexto de Trabalho (i)			7920
Total (k)	1665 a 1980	1755 a 2070	1845 a 2160

- (a) A carga horária semanal indicada na componente de formação geral constitui uma referência para as disciplinas dessa componente, nos termos do artigo 7.º.
- (b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do aceso ao curso da carga horária. Aos alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros aplica-se o disposto no artigo 12.º.
- (c) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa na componente de formação científica ou na componente de formação técnica artística, com uma carga horária até 90 minutos, ou com a carga máxima indicada a ser aplicada na lecionação de duas disciplinas, não podendo ser ultrapassado o número máximo de disciplinas permitido na matriz dos cursos artísticos especializados. Caso as escolas não pretendam lecionar nenhuma disciplina de Oferta Complementar, poderão lecionar duas disciplinas de opção nos termos em que as mesmas ocorrem, ou reforçar uma ou mais disciplinas das componentes de formação científica ou técnica artística.
- (d) A distribuição da carga horária semanal entre as duas disciplinas técnicas é da responsabilidade de cada escola.
- (e) Inclui Repertório Clássico e *Pas-de-Deux*.
- (f) Inclui Repertório Contemporâneo.
- (g) Nos termos dos n.ºs 3 e 4 do artigo 6.º. Excetua-se a ressalva constante na alínea (i).
- (h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.
- (i) A Formação em Contexto de Trabalho, caso ocorra concentradamente não deverá ultrapassar as 35 horas semanais.
- (j) Contempla até 225 minutos de aplicação facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina das componentes de formação científica e ou técnica artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período escolar.
- (k) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobranante, a utilizar no reforço da componente de formação geral.
- (l) Componente desenvolvida nos termos do artigo 10.º.

ANEXO II

[a que se refere a alínea b) do n.º 1 do artigo 6.º]

Curso Secundário de Música

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	150	150	-
Filosofia	150	150	-
Educação Física	150	150	150
Científica:			
História da Cultura e das Artes	135	135	135
Formação Musical	90	90	90
Análise e Técnicas de Composição	135	135	135
Oferta Complementar (c)	(90)	(90)	(90)
Subtotal	360 (450)	360 (450)	360 (450)
Técnica Artística:			
Instrumentos/Educação Vocal/Composição (d)	90	90	90
Classes de Conjunto (e)	135	135	135
Disciplina de opção (f): Baixo Contínuo Acompanhamento e Improvisação Instrumento de Tecla	-	45 (90)	45 (90)
Oferta Complementar (c)	(90)	(90)	(90)
Subtotal	225 (315)	270 (360)	270 (360)
Educação Moral e Religiosa (h)	(h)	(h)	(h)
Formação em Contexto de Trabalho (i)			7920
Total (k)	1305 a 1485	1350 a 1530	1035 a 1215

- (a) A carga horária semanal indicada na componente de formação geral constitui uma referência para as disciplinas dessa componente, nos termos do artigo 7.º.
- (b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do aceso ao curso da carga horária. Aos alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros aplica-se o disposto no artigo 12.º.
- (c) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, na componente de formação científica ou na componente de formação técnica artística, com uma carga horária até 90 minutos, ou com a carga máxima indicada a ser aplicada na lecionação de duas disciplinas, não podendo ser ultrapassado o número máximo de disciplinas permitido na matriz dos cursos artísticos especializados. Caso as escolas não pretendam lecionar nenhuma disciplina de Oferta Complementar, poderão lecionar duas disciplinas de opção nos termos em que as mesmas ocorrem, ou reforçar uma ou mais disciplinas das componentes de formação científica ou técnica artística.
- (d) Consoante a variante do curso: Instrumento, Formação Musical ou Composição, o aluno frequentará a disciplina de Instrumento, Educação Vocal ou Composição. Em Educação Vocal a carga horária semanal pode, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre os alunos. Caso o não seja, metade da carga horária desta disciplina poderá ser transferida para a lecionação da disciplina de Instrumento de Tecla.
- (e) Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra.
- (f) Nos termos dos n.ºs 3 e 4 do artigo 6.º. Excetua-se a ressalva constante na alínea (i).
- (g) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.
- (h) Contempla até 90 minutos de aplicação facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina coletiva das componentes de formação científica e ou técnica artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período escolar.
- (i) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobranante, a utilizar no reforço da componente de formação geral.
- (j) Componente desenvolvida nos termos do artigo 10.º.

ANEXO III

[a que se refere a alínea c) do n.º 1 do artigo 6.º]

Curso Secundário de Canto

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Anexo D – Questionário: Questionário de Memória Prospetiva e Retrospectiva (Smith et al., 2000)

Questionário de Memória Prospetiva e Retrospectiva

Original de Smith, Della Sala, Logie e Mendonza (2000)¹

(Versão para Português Europeu por Pereira e Albuquerque)²

Por favor, preencha as seguintes informações:

Idade _____ Feminino/Masculino _____ Anos de escolaridade _____
 Sofreu de alguma lesão cerebral ou da cabeça que tivesse resultado na sua hospitalização (Sim/Não) _____
 Se respondeu sim, forneça alguns detalhes sobre a situação anterior _____

Instruções

De forma a compreender por que é que as pessoas têm lapsos de memória, precisamos de perceber que tipo de lapsos as pessoas cometem e com que frequência estes ocorrem no dia-a-dia. Gostaríamos que nos dissesse com que frequência este tipo de situações lhe acontecem. Por favor, indique a sua resposta assinalando com um “X” o quadrado apropriado.

Por favor, confirme que responde a todas as questões, mesmo que elas não se apliquem inteiramente à sua situação. Responda da forma que mais se aproxima da sua realidade.

	Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Decide fazer alguma coisa daqui a alguns minutos e depois esquece-se de a fazer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não consegue reconhecer um lugar que já visitou antes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esquece-se de fazer alguma coisa que era suposto fazer dali a alguns minutos mesmo que esteja à sua frente, como tomar um comprimido ou desligar a cafeteira?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esquece-se de alguma coisa que lhe foi dita alguns minutos antes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esquece-se dos compromissos se não for lembrado para os fazer por outra pessoa ou por um lembrete como um calendário ou uma agenda?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não consegue reconhecer uma personagem num programa de rádio ou de televisão de uma cena para a outra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esquece-se de comprar alguma coisa que planeou comprar, como um cartão de aniversário, mesmo quando vê a loja?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não consegue recordar coisas que lhe aconteceram nos últimos dias?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Repete a mesma história à mesma pessoa em ocasiões diferentes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando está de saída de uma sala ou de casa, esquece-se de levar alguma coisa que tencionava levar mesmo que ela esteja à sua frente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perde alguma coisa que acabou de pousar, como uma revista ou os óculos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esquece-se de dar um recado ou entregar algo a alguém quando lhe pedem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olha para alguma coisa sem se aperceber que a viu momentos antes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando tenta contactar um/a amigo/a ou familiar e não consegue, esquece-se de tentar mais tarde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esquece-se do que viu na televisão no dia anterior?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esquece-se de dizer a alguém algo que queria dizer alguns minutos antes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹ Informações sobre o questionário original podem ser encontradas em:

Smith, G., Della Sala, S., Logie, R. H., & Maylor, E. A. (2000). Prospective and retrospective memory in normal aging and dementia: A questionnaire study. *Memory*, 8(5), 311-321.

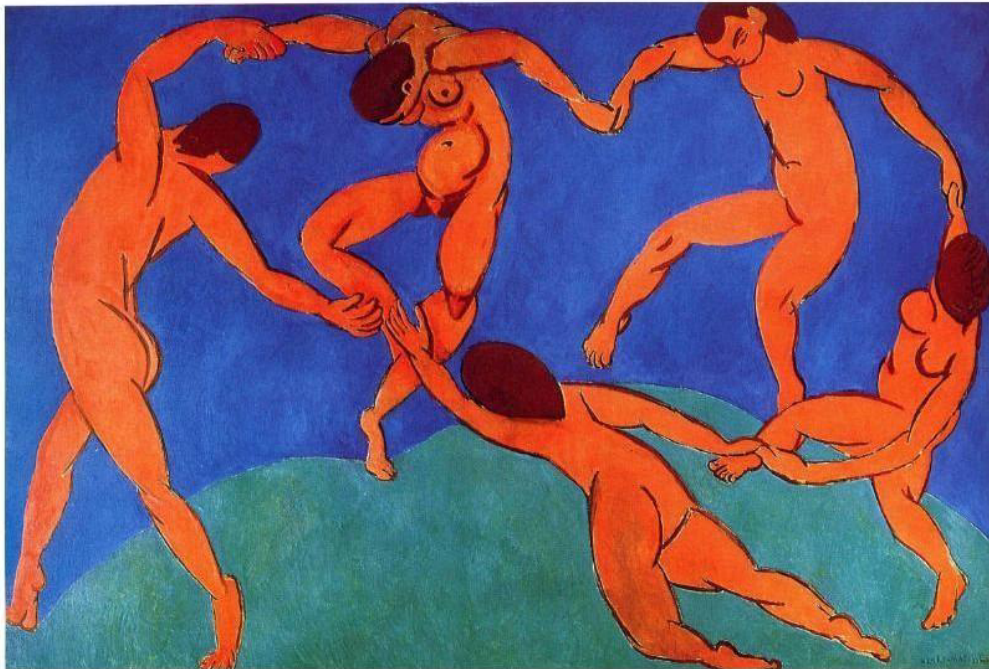
Mais versões do questionário disponíveis em: http://www.psy.ed.ac.uk/psy_research/PRMQ_authorisation.php

² Contacto: diana.r.pereira@gmail.com

Desenvolvimento da qualidade do movimento a partir do estímulo da memória com as turmas do 6º, 7º e 8º anos do curso secundário de dança da Escola da Companhia de Dança de Almada

Anexo E – Fotografias e Pinturas utilizadas no exercício, *Out of the image*, do 6º bloco de leção autónoma

Henri Matisse, La Danse



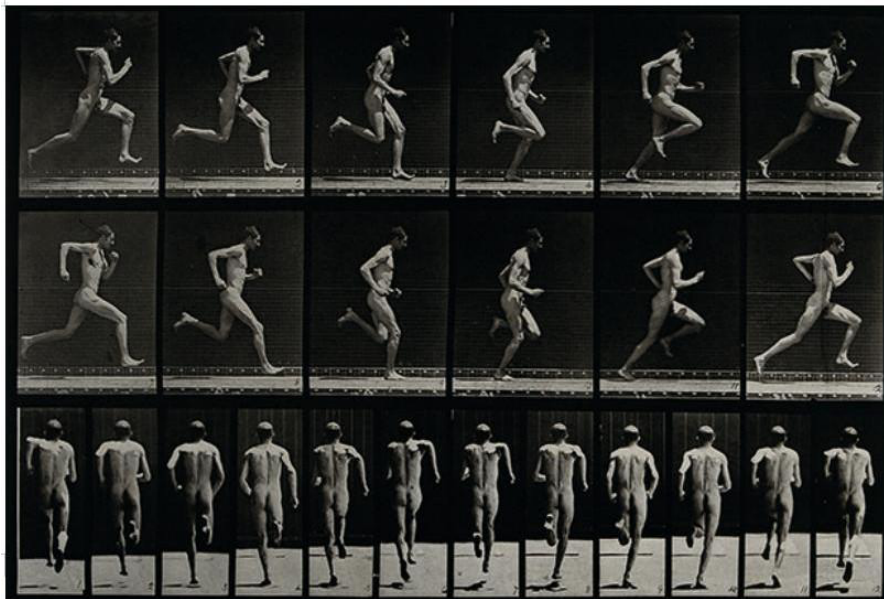
Lois Greenfield



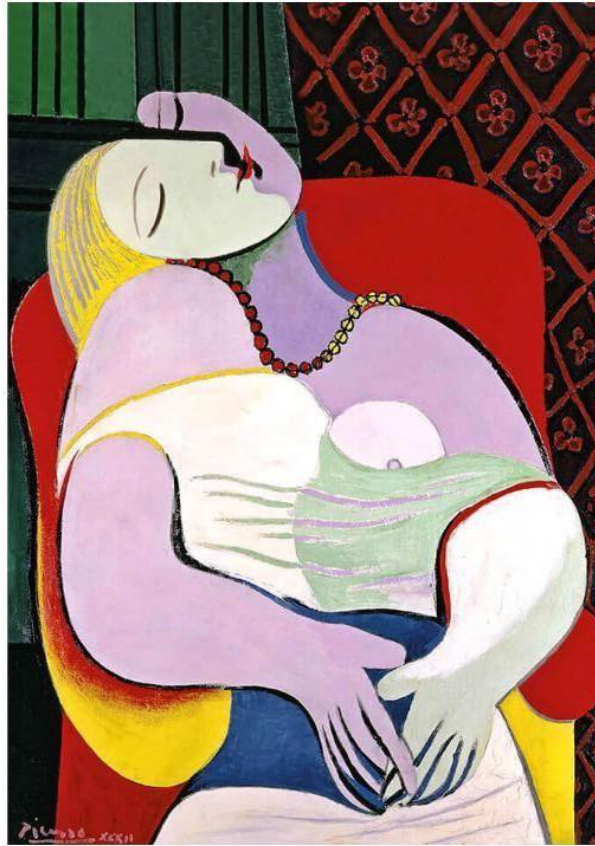
Edgar Degas, The Star



Eadweard Muybridge, A Man Sprinting



Pablo Picasso, Le Rêve



Van Gogh, The Starry Night

