



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**AS TÉCNICAS DE PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE
APLICADAS AO ENSINO DA CRIAÇÃO COREOGRÁFICA
NOS ALUNOS DO 3º E 4º ANO DO ENSINO ARTÍSTICO
ESPECIALIZADO, DA ESCOLA DE DANÇA ANA MANGERIÇÃO**

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

Catarina Lopes Ribeiro

Orientador

Prof. Vítor Garcia

Setembro de 2019



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**AS TÉCNICAS DE PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE
APLICADAS AO ENSINO DA CRIAÇÃO COREOGRÁFICA
NOS ALUNOS DO 3º E 4º ANO DO ENSINO ARTÍSTICO
ESPECIALIZADO, DA ESCOLA DE DANÇA ANA MANGERIÇÃO**

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

Catarina Lopes Ribeiro

Orientador

Prof. Vítor Garcia

Setembro de 2019

Para ti, Mimi

Por ti, María

*If it is your wish, my son,
You can be trained;*

*If you give your mind to it,
You can become clever;*

*If you enjoy listening,
You will learn*

Ecclesiasticus 6,32

Um agradecimento aos que muito colaboraram e tanto me inspiraram
para que esta etapa fosse concluída.

RESUMO

O estudo das estratégias de promoção da criatividade aplicado às artes, nomeadamente à dança, na análise do processo criativo da criação/composição coreográfica é o ponto essencial deste trabalho. Com aplicação nos alunos do 3º e 4º anos, do Ensino Artístico Especializado (EAE), da Escola de Dança Ana Mangericão, no ano letivo de 2018/19, este projeto, de natureza qualitativa, surge no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino da Dança. A turma do 5º ano do EAE serviu, neste caso, como grupo de controlo.

Partindo do estudo das teorias da criatividade desenvolvidas no âmbito da educação e da aprendizagem pelos teóricos Amabile, Sternberg e Lubart, Csikszentmihalyi, Smith-Autard e Edward de Bono, e analisando o ato criativo na composição coreográfica, este estudo abarca ainda os temas complementares e inerentes da motivação intrínseca e auto-eficácia na adolescência, mediante a aplicação de estratégias para o desenvolvimento da criatividade. A abordagem através da dança contemporânea e improvisação permitem que se desvende o processo criativo, edificador das estratégias que permitem a construção de um objeto artístico.

A composição em dança transforma ideias em dança e é, por isso, uma parte fundamental no ensino da dança e na formação de bailarinos. Com o objetivo de melhorar a compreensão acerca dos processos criativos, e perceber qual a ligação entre o indivíduo, o seu ambiente e o processo interno que dá origem ao objeto artístico, o estudo da confluência entre a dança e a criatividade é de importância reconhecida na faixa etária em questão.

No que respeita ao método de investigação, considerou-se a Investigação-Ação como o meio mais adequado; sendo os instrumentos escolhidos para a recolha de dados o questionário (inicial e parcelar), a observação estruturada e o diário de bordo.

Palavras-Chave: composição coreográfica, criatividade, dança contemporânea, ensino de dança

ABSTRACT

The study of the creativity strategies applied to the arts, specially to dance, and the analysis of the creative process of creation / choreographic composition is the essential point of this work. With application to the students of the 3rd and 4th grades from the vocational course of the Ana Mangericão Dance School, to be developed in the academic year of 2017/18, this project, of a qualitative nature, appears within the scope of the Master Course in Dance Teaching. The vocational 5th grade class was our control group.

Based on the study of creative theories developed in education and learning by theorists Amabile, Sternberg and Lubart, Csikszentmihalyi, Smith-Autard and Edward de Bono, and analyzing the creative act in choreographic composition, this study also covers the complementary and inherent themes of intrinsic motivation and self-efficiency in adolescence, through the application of strategies for the development of creativity. The approach through contemporary dance and improvisation allow us to unravel the creative process, which builds the strategies that allow the construction of an artistic object.

Dance composition transforms ideas into dance and is therefore a key part in teaching dance and training dancers. In order to improve the understanding of creative processes, and to understand the connection between the individual, his / her environment and the internal process that gives rise to the artistic object, the study of the confluence between dance and creativity is of recognized importance in the age group in question.

With regarding to the method of investigation, Action-Research was considered the most appropriate medium; being the instruments chosen to collect data the questionnaire (initial and partial), the structured observation and the logbook.

Keywords: choreographic composition, creativity, contemporary dance, dance education

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Questões que envolvem o processo criativo em dança, por Smith-Autard.....	44
Figura 2: O processo criativo na composição coreográfica	48
Figura 3: Imagem do Caderno do Bailarino - Portfólio de Aprendizagem	72
Figura 4: Questões sobre criatividade inseridas no "Portfólio de Aprendizagem".....	73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Objetivos a atingir na prática do estágio	12
Tabela 2: Premissas do projeto	14
Tabela 3: As principais variáveis que atuam sobre a criatividade, segundo Eysenck (1999)23	
Tabela 4: Características da metodologia de investigação utilizada	63
Tabela 5: <i>Link</i> para visualização das coreografias <i>online</i>	66
Tabela 6: Definição do tempo de trabalho	68
Tabela 7: Organização da prática pedagógica	69
Tabela 8: Abordagem à análise da criatividade	73
Tabela 9: Síntese das respostas às perguntas 1 e 4 dos questionários parciais	80
Tabela 10: Relação entre objetivos e testemunhos das alunas (conjunto de 6 tabelas)	81

ÍNDICE

RESUMO	5
ABSTRACT	6
ÍNDICE DE FIGURAS	7
ÍNDICE DE TABELAS	8
ÍNDICE	9
INTRODUÇÃO - IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E OBJETIVOS	11
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO GERAL	15
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO.....	15
1.1. <i>Caracterização do Meio</i>	15
1.2. <i>Caracterização da Instituição</i>	15
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
1. A ADOLESCÊNCIA: ALTERAÇÕES FÍSICAS, PSICOLÓGICAS E COGNITIVAS	18
2. PSICOLOGIA DA CRIATIVIDADE: AS PREMISSAS.....	20
3. EDWARD DE BONO: O PENSAMENTO DIVERGENTE E AS ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE.....	24
3.1. <i>Brainstorming</i>	26
3.2. <i>Divisão do Todo e sua Categorização</i>	27
3.3. <i>Alteração do Ponto de Entrada e da área de atenção</i>	28
3.4. <i>Introdução de um Estímulo Aleatório</i>	29
4. DIMENSÕES DA CRIATIVIDADE EM DANÇA.....	30
4.1. <i>A Pessoa Criativa</i>	32
4.2. <i>O Processo Criativo</i>	39
4.3. <i>O Ambiente Criativo</i>	56
CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO	62
1. A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO ARTÍSTICO.....	62
2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	63
3.1. <i>Grelha de Observação</i>	63
3.2. <i>Questionários Parciais (Misto)</i>	64
3.3. <i>Questionário Final (perguntas Abertas)</i>	64
3.4. <i>Diário de bordo</i>	65
3. AMOSTRA	65
CAPÍTULO 4 – ESTÁGIO: IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	68
1. AS DIVERSAS FASES DO ESTÁGIO	68
1.1. <i>Plano de Ação</i>	68
1.2. <i>As aulas de Observação Estruturada</i>	69
1.3. <i>As aulas de leccionação acompanhada</i>	70
1.4. <i>As aulas de leccionação supervisionada</i>	70
1.5. <i>Colaboração em atividades pedagógicas realizadas na escola-Cooperante</i>	71
2. AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	71
2.1. <i>“Caderno do Bailarino - Portfólio de Aprendizagem” (PA)</i>	71

2.2. O Jogo “Cartas para o Desenvolvimento da Tua Criatividade”	74
2.3. Resultados, Reflexões e Testemunhos das Alunas	75
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
APÊNDICES.....	I
APÊNDICE A: CURSOS DA ESCOLA DE DANÇA ANA MANGERIÇÃO (EDAM).....	I
APÊNDICE B – GRELHA DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL	II
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO PARCIAL INTRODUÇÃO DE UM ESTÍMULO ALEATÓRIO	III
APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO FINAL.....	V
APÊNDICE E: FOTOGRAFIAS DO ESPETÁCULO COMEMORATIVO DO DIA MUNDIAL DA DANÇA (CASINO ESTORIL, A 28 ABRIL 2019)	VI
APÊNDICE F: CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO	VIII
APÊNDICE G: PLANO CURRICULAR DE PRÁTICAS COMPLEMENTARES DE DANÇA 2018/19 (3º E 4º EAE).....	IX
APÊNDICE H: PLANO DE AÇÃO PREVISTO NO PROJETO.....	XI
APÊNDICE I: PLANO DE AÇÃO ANO LETIVO 2018/19.....	XII
APÊNDICE J: GRELHA DE OBSERVAÇÃO	XIII
APÊNDICE K: GRELHA DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL.....	XIV
APÊNDICE L: SUMÁRIOS DO PLANO DE AÇÃO 2018/19	XV
APÊNDICE M: IMAGENS DE PORMENOR DO PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM	XVIII
APÊNDICE N: PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM - PRIMEIRAS AULAS.....	XIX
APÊNDICE O: TESTE DE CRIATIVIDADE (GUILFORD)	XXIII
APÊNDICE P: TESTES DE CRIATIVIDADE RESOLVIDOS – DOIS EXEMPLOS.....	XXIV
APÊNDICE Q: EXERCÍCIO DAS ATITUDES.....	XXV
APÊNDICE R: EXERCÍCIO DAS ATITUDES RESOLVIDO - DOIS EXEMPLOS.....	XXVI
APÊNDICE S: EXEMPLOS DE RESPOSTAS SOBRE AUTO-CONCEITO E APRENDIZAGEM DA CRIATIVIDADE	XXVII
APÊNDICE T: REGRAS DO JOGO "CARTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA TUA CRIATIVIDADE"	XXXI
APÊNDICE U: O JOGO “CARTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA TUA CRIATIVIDADE”.....	XXXII
APÊNDICE V: PLANOS DE AULAS – ABORDAGEM PEDAGÓGICA À CARTA nº 5.....	XXXVII
APÊNDICE W: RESUMO DOS RESULTADOS DA PERGUNTA ABERTA DO QUESTIONÁRIO PARCIAL RELATIVO À CARTA nº1 - ALTERAÇÃO DA ÁREA DE ATENÇÃO.....	XLI
APÊNDICE X: RESUMO DOS RESULTADOS DA PERGUNTA ABERTA DO QUESTIONÁRIO PARCIAL RELATIVO À CARTA nº2 – ALTERAÇÃO DO PONTO DE ENTRADA.....	XLII
APÊNDICE Y: RESUMO DOS RESULTADOS DA PERGUNTA ABERTA DO QUESTIONÁRIO PARCIAL RELATIVO À CARTA nº3 – <i>BRAINSTORMING</i>	XLIII
APÊNDICE Z: RESUMO DOS RESULTADOS DA PERGUNTA ABERTA DO QUESTIONÁRIO PARCIAL RELATIVO À CARTA nº4 – DIVISÃO DO TODO E SUA CATEGORIZAÇÃO	XLIV
APÊNDICE AA: RESUMO DOS RESULTADOS DA PERGUNTA ABERTA DO QUESTIONÁRIO PARCIAL RELATIVO À CARTA nº4 – INTRODUÇÃO DE UM ESTÍMULO ALEATÓRIO	XLV
APÊNDICE BB: SÍNTESE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO FINAL (3º EAE).....	XLVI
APÊNDICE CC: SÍNTESE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO FINAL (4º EAE)	XLVII
ANEXOS	XLIX
ANEXO A: CONFERÊNCIA “CRIATIVIDADE É O CAMINHO”, A 17 NOV 2009, CINEMA S. JORGE, LISBOA	XLIX
ANEXO B: CALENDÁRIO ESCOLAR EDAM ANO LETIVO 2018/19.....	L
ANEXO C: CURRÍCULO PROFESSORA TITULAR – PATRÍCIA CAYATTE.....	LI
ANEXO D: PROGRAMA DO ESPETÁCULO COMEMORATIVO DO DIA MUNDIAL DA DANÇA (28.04.2019) - CAPA.....	LII
ANEXO E: PROGRAMA DO ESPETÁCULO COMEMORATIVO DO DIA MUNDIAL DA DANÇA (28.4.2019) – INTERIOR	LIII

INTRODUÇÃO - IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E OBJETIVOS

O estudo da psicologia da criatividade tem colocado a questão da educação e das artes no topo da discussão acerca dos processos criativos. Na perspectiva de melhorar a educação atual, bem como na expectativa de formação de indivíduos capazes de responder às necessidades do mundo contemporâneo, a psicologia da educação, da aprendizagem e do desenvolvimento têm acompanhado a evolução dos estudos. Por outro lado, sendo as artes um domínio propício aos ambientes criativos, estas tornam-se, evidentemente, o centro da discussão, carenciados ainda hoje em dia de uma consistente fundamentação teórica. No sentido de melhorar a compreensão acerca dos processos criativos, e perceber qual a ligação entre o indivíduo, o seu ambiente e o processo interno que dá origem ao objeto artístico, o estudo da confluência entre a dança e a criatividade tem surgido cada vez mais, em Portugal.

Esta investigação contempla uma análise do campo onde irá decorrer a investigação centrada num cruzamento entre o universo da adolescência e os campos da motivação e noção de auto-eficácia, a explanação das diferentes teorias da criatividade desenvolvidas no âmbito da educação e da aprendizagem pelos teóricos Amabile, Sternberg e Lubart, Csiksentmihalyi, a compreensão do que consiste a dança contemporânea e a improvisação, dos processos criativos em dança descritos por Smith-Autard e Twyla Tharp, bem como a análise do processo criativo em composição coreográfica e a pesquisa e aplicação de diferentes estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da criatividade. É neste enquadramento teórico que se desenvolverá o processo criativo, se sustentarão as estratégias e abordagens à dança contemporânea, sem descurar a pesquisa nas técnicas de dança, cruzando domínios de forma transdisciplinar, que permitam a construção de um objeto artístico.

O relatório final de estágio aqui apresentado insere-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino da Dança, na Escola Superior de Dança, e visa a obtenção do grau de mestre em ensino da dança, mediante a realização de um projeto pedagógico de leccionação na área da dança contemporânea, com desenvolvimento do estudo da criatividade e da composição coreográfica, aplicado a alunos do 3º e 4º anos do Ensino Artístico Especializado da Escola de Dança Ana Mangerição. O relatório de estágio tem como título “As técnicas de estimulação da Criatividade aplicadas à Criação Coreográfica nos alunos do 3º e 4º ano do Ensino Artístico Especializado, da Escola de Dança Ana

Mangericão” e está organizado em 5 capítulos. O primeiro capítulo é a secção introdutória, que define a identificação do problema da investigação, a justificação do estudo e a contextualização da realidade que receberá este projeto. É no segundo capítulo que se encontra a revisão da bibliografia, que engloba diversos temas, fornecendo um enquadramento teórico para a problemática. O capítulo número 3 descreve as metodologias e procedimentos utilizados durante o processo e o 4º refere-se ao estágio realizado, e análise das diferentes etapas e das estratégias pedagógicas implementadas. A quinta e última secção deste trabalho é o capítulo que contempla a reflexão final de todo este processo.

A problemática abordada neste projeto está directamente relacionada com o grupo onde vai ser aplicado, alunos entre os 12 e os 14 anos, do ensino artístico especializado de dança. O grupo, com características específicas da faixa etária em que se insere, desenvolve, no âmbito do 3º ciclo do curso básico de dança, um trabalho ao nível da criação coreográfica. A permanente pesquisa de movimento e de relações, a construção de objetos coreográficos e o trabalho de dramaturgia da dança povoam as aulas regulares em que os alunos se envolvem. Através do estudo, da criação da ferramenta pedagógica “Cartas para o desenvolvimento da Tua criatividade” e aplicação de estratégias de promoção da criatividade, que se baseiam na compreensão dessa mesma criatividade e do processo criativo em dança, criar-se-á um objeto artístico e coreográfico.

Tabela 1: Objetivos a atingir na prática do estágio

Objetivos gerais
Estudo aprofundado acerca do tema da criatividade e do processo criativo em dança, da motivação do bailarino e da percepção da dança
Criação e aplicação de estratégias de desenvolvimento da criatividade, aplicadas à criação e composição coreográfica
Promoção da qualidade técnica e artística dos intérpretes
Objetivos específicos
Utilização da ferramenta pedagógica “Cartas para o desenvolvimento da Tua Criatividade”
Aplicação de propostas criativas de improvisação/exercícios de criação que promovam o desenvolvimento da criatividade
Criação de um objeto coreográfico com base no trabalho anterior
Estimular a criatividade individual e do grupo
Fomentar a autonomia no processo de criação coreográfica
Motivar e orientar a pesquisa de movimento

Desta forma, chegamos ao problema a trabalhar:

como criar estratégias de composição coreográfica que fomentem a criatividade em dança?

A composição coreográfica é um processo complexo, que envolve variadas dimensões do ser humano, como sendo o conhecimento do movimento dançado, o sentido estético, a noção musical, o trabalho de corpo, as relações entre os corpos, a perspectiva artística individual, a criatividade, a motivação, a capacidade dramática do criador, a manipulação de conceitos que suportam o movimento, entre tantas outras. Naturalmente, pode ser um processo intuitivo para alguns coreógrafos, para outros, será seguramente um processo mais intelectual e fundamentado, resultado de pesquisa e investigação, como princípio motor da criação de uma peça coreográfica.

A pesquisa acerca das teorias da criatividade e das perspectivas motivacionais do bailarino servirão de matéria-prima para o processo de criação coreográfica. Como parece evidente, este projeto tem uma aplicabilidade directa à faixa etária em questão podendo, posteriormente ser transportado para outros universos de criação coreográfica contemporânea, servindo como ponto de partida para novas abordagens e posteriores estudos ou aplicações.

E porquê?

Porque se o aluno vier a ser bailarino, terá de ser cooperativo e tantas vezes co-criador. É por isso importante que no seu percurso académico tenha formação em criatividade e noções de composição.

Se o aluno se tornar coreógrafo, usará diariamente a criatividade como motor para a composição coreográfica e pesquisa de movimento.

Se vier a ser professor também deverá ter capacidades criativas que lhe permitam adaptar/criar exercícios novos sempre que necessário, bem como deve ser capaz de ser permeável à turma que tem e providenciar para ela a melhor formação que consegue. De outra forma, o processo ensino-aprendizagem ficaria comprometido.

A pertinência do estudo parece-nos, por todos estes motivos, evidente, pois cremos que independentemente do seu percurso na dança, o aluno estará mais preparado se tiver adquirido competências de criatividade.

Resumindo, os objetivos específicos deste projeto prendem-se com a melhoria da prestação dos alunos, no âmbito da disciplina de composição coreográfica, como se descreve no seguinte quadro.

Tabela 2: Premissas do projeto

COM BASE EM	PRETENDE-SE
O desenvolvimento da criatividade está dependente de variáveis	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar variáveis • Procurar tornar as variáveis favoráveis
A dúvida da auto-eficácia criativa relativamente à criatividade, na adolescência.	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar a compreender a distinção entre auto-confiança e auto-eficácia • Dar a conhecer ferramentas que fomentem a motivação para a pesquisa e descoberta
O bailarino é, hoje em dia, tantas vezes, também co-criador	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar o aluno para o mercado de trabalho, tornando-o mais versátil e autónomo

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO GERAL

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

A compreensão do contexto de intervenção é fundamental para que se compreenda todo o enquadramento que balizou a ação e os resultados.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

A Escola de Dança Ana Mangerição está situada na freguesia de São Domingos de Rana. Com cerca de 20 km², S. Domingos de Rana é uma das quatro freguesias pertencentes ao Concelho de Cascais, a par de Alcabideche, União de Cascais e Estoril e União de Carcavelos e Parede. De acordo com os Censos 2011, a Freguesia de S. Domingos de Rana atingiu os 57 502 habitantes.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Escola de Dança Ana Mangerição (EDAM) foi fundada em 1077 pela atual diretora pedagógica, a Professora Ana Mangerição, e criada com o intuito de incutir nos seus alunos o sentido da arte e da estética, mediante uma educação com base na disciplina individual e de grupo. Desenvolve atividades de longa formação, nos domínios de dança clássica, dança moderna, dança jazz, danças de carácter sapateado, música, expressão dramática e teatro.

A EDAM é um estabelecimento de ensino particular, de natureza privada de fins culturais e funciona ao abrigo da Portaria nº 1047/99 de 26 de setembro, gozando das prerrogativas de pessoa colectiva de utilidade pública, reconhecida pelo despacho do Secretário de estado dos Ensinos Básico e Secundário, de 29/07/92. A escola beneficia do Contrato de Patrocínio da DRELVT - Ministério da Educação. É uma Escola de Ensino Especializado Artístico, inserida na rede escolar da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), com o apoio do Ministério de Educação.

A EDAM funciona num edifício com dois pisos, construído de raiz para a educação dos jovens, no âmbito da arte da dança, rodeados por um jardim, zona de recreio, 2 entradas, 1 parque de estacionamento (não fazendo parte da escola, dá acesso a uma das entradas da mesma). No 1º piso (r/c), encontra-se a sala de espera, Secretaria, Gabinete de Direção, 3 wc's, 2 balneários (um para professores e funcionários e outro para as alunas de 3 / 4 anos), Gabinete de Apoio e Intervenção; 2 estúdios: Estúdio Madalena Sá Pessoa (sala de música, equipada com chão de madeira, barras fixas, quadro branco, quadro pautado, sistema de som e audiovisuais) e o Estúdio Polivalente (equipado com barras fixas e amovíveis, linóleo, piano, equipamento de som e audiovisual e portas amovíveis - que permitem ampliar o espaço total, em dias de aulas abertas, apresentações). No 2º piso (1º andar) encontra-se uma sala de estudo (equipada com mesas e cadeiras para cada aluno, quadro branco e pautado, estantes e armários), 4 balneários (dois para os alunos da Área Vocacional, um para os alunos dos Níveis e Aulas Livres e um para os rapazes), uma sala de guarda-roupa (figurinos, adereços, cenários). Ao nível dos estúdios temos 2: Estúdio Comendador António Martins (equipado com barras fixas, espelhos, linóleo, piano, equipamento de som e audiovisual) e o Estúdio Comendador Joaquim Baraona (equipado com barras fixas, espelhos, chão de madeira, piano, equipamento de som).

Ao nível das atividades curriculares, a escola desenvolve um trabalho paralelo, e de extrema relevância no concelho, através tanto do Ensino Artístico Especializado (EAE), como dos Cursos Livres/Níveis (pré-escolar e 1º ciclo). No âmbito do EAE desenvolve quer numa perspetiva interna, de formação integrada dos seus corpos docente e discente, quer numa perspetiva externa, formando públicos e recriando uma aptidão artística que fomente o conhecimento das potencialidades da arte, da música e das demais expressões que se integram no seu ramo de atividade. De carácter extra-curricular, a escola oferece aulas livres (2º e 3º ciclo), Top Grupo (ensino secundário e universitário), projeto Companhia de Dança, Dance Fitness (Adultos), sapateado, condicionamento físico para a dança, introdução e reforço de pontas (nível iniciado) e reforço de pontas e variações (nível intermédio).

O projeto iniciado há mais de 30 anos é a base fundamental da escola, estando em permanente inovação e atualização mas que acredita sobretudo que uma ampla educação disciplinada e artística é base para uma sólida formação sócio-familiar e profissional.

A EDAM recebe apoio técnico-científico através dos programas de Dança Clássica e Moderna da ROYAL ACADEMY OF DANCING (RAD), da IMPERIAL SOCIETY OF TEACHERS OF DANCING (ISTD) e da DANCE ARTS INTERNATIONAL (DAI), estando em

permanente atualização e formação dos seus professores, através de contactos e colaborações que mantém com diversas e reconhecidas instituições.

Utilizando os programas das organizações atrás referidas (atualizados em assembleias anuais), a EDAM segue os mesmos processos de avaliação, através de exames regulares perante examinadores, que se deslocam à Escola com esta finalidade. A RAD, a ISTD e a DAI conferem certificados por cada Exame efectuado, o que possibilita o ingresso dos alunos em qualquer escola filiada nessas organizações.

O Plano de Estudos inclui o ensino artístico sob forma de iniciação a partir dos 3 anos, desenvolvendo-se através do Ensino Básico da dança até ao 3º Ciclo.

A transição do 1º para o 2º ou 3º Ciclos é sujeita a audição e entrevista, por estar intrínseca a articulação com as escolas oficiais ou particulares conforme Despacho nº 1550/03, de 26 de Dezembro.

Da escola fazem parte os cursos apresentados detalhadamente no Apêndice A.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A ADOLESCÊNCIA: ALTERAÇÕES FÍSICAS, PSICOLÓGICAS E COGNITIVAS

O período da adolescência sendo mais abrangente do que a faixa etária a que se dedica este estudo, compreende em si, os alunos do 3º ciclo de escolaridade, do ensino artístico especializado, entre os 12 e os 15 anos. Na verdade, as alterações que ocorrem na adolescência estão presentes durante todo o período, até que a criança se transforme num jovem, bastante mais tarde. É, por isso, uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, povoada por inúmeras alterações e conquistas físicas, psicológicas, sociais e emocionais, que é importante compreender.

Ao longo deste percurso, o adolescente vai tomando consciência dos seus sentimentos e emoções, enquanto se apercebe que está a tornar-se diferente, na forma como vê, sente e recebe as diversas situações que ocorrem na sua vida diária. Muitos adolescentes sentem-se perdidos, sem saber como reagir a determinados sentimentos, sentindo-se desorientados. Sem compreender o que sente, rapidamente fica sem respostas perante aquilo que o inquieta e esse estado pode alterar a sua energia e entusiasmo muito facilmente, provocado irritações e situações de mal-estar, que contrastam com o entusiasmo que apresentam noutras situações. De tal forma, que por vezes o adolescente não se 'reconhece' nas ações ou afirmações que tem, assim como muitas das vezes trai a expectativa de si próprio, com alterações comportamentais que revelam que entrou na fase da puberdade. A necessidade de auto-afirmação e reconhecimento social, assim como a vontade de autonomia em relação à família e àqueles que até então eram os seus 'ídolos', fazem com que sejam tantas e tantas vezes incompreendidos. Esta incompreensão por parte dos outros e até de si próprios acarreta consigo uma natural perda de auto-estima, que precisará de um impulso para ser reencontrada. Muitas vezes, é até ao desenvolver uma atividade pela qual estejam enamorados e onde se sintam bem, que retiram os melhores benefícios da mesma. Trabalhar numa área que se ama ou encontrar o que se ama, é uma fonte de motivação e energia, para continuar a luta. Esse amor por aquilo que se faz é a energia mais poderosa do mundo, capaz de nos fazer superar obstáculos, discutir ideias, reinventar situações, encontrar soluções. É o melhor combustível para a atividade criadora. Quem ama não age por qualquer recompensa, completa-se, voluntaria-se. Quem ama é

intrinsecamente motivado, agindo apenas pelo prazer que a ação lhe oferece. E sem motivação não há ação, ou seja, qualquer ação precisa de um impulso motivacional. Perguntar o que motiva um sujeito é também perguntar o que o move. O prazer da dança, o amor à arte. O prazer da descoberta, do uso do corpo, do risco da dança, da surpresa do movimento.

Também ao nível físico, as alterações são significativas. Entre o crescimento em altura, a alteração das proporções do corpo, ao nascimento de pêlos, aumento do peito nas raparigas, muitos são os fatores distratores e susceptíveis de auto-crítica e julgamento. Como se estes fatores não fossem o bastante, há outros que são também muito evidentes, para cada um dos géneros. Ora, se nos rapazes, a capacidade muscular e a força aumentam, para as raparigas, desenvolve-se a capacidade de reprodução, através da maturação sexual, que transporta toda a alteração hormonal sobejamente conhecida.

Ao nível psicológico, há inúmeros fatores que condicionam o desenvolvimento de cada adolescente, como fatores genéticos, raciais ou geográficos. A nutrição afecta, a educação afecta, o ambiente familiar afecta, todo o ambiente e que envolve o adolescente contribui para a sua formação, e por esse motivo, é importante conhecer todos os aspetos.

Cognitivamente, o adolescente também sofre alterações significativas, nomeadamente ao nível do raciocínio. As competências alteram-se, as observações mudam, as questões surgem. O adolescente experimenta, ensaia, projeta várias hipóteses, adaptando-se, corrigindo, rejeitando e melhorando. Surgem novas conexões e níveis de compreensão para encontrar soluções, planificando, analisando possibilidades.

Os anos da adolescência não são fáceis, e talvez para os adolescentes mais criativos seja ainda pior (Csikszentmihalyi, 1997). Os adolescentes talentosos dedicam largas horas à prática da sua atividade criativa, seja a música, escrita, ou outra. Experimentam, por isso, muitas vezes um isolamento que pode condicionar a sua relação com os pais ou até com os seus amigos.

None of the creative people we interviewed remembers being popular in adolescence. Some of them seem to have had a reasonably untroubled time, and others think back on those years with barely disguised horror; however, nostalgia for the teenage years is almost entirely absent. (Csikszentmihalyi, 1997, p. 177)

2. PSICOLOGIA DA CRIATIVIDADE: AS PREMISSAS

A origem etimológica da palavra criatividade remete para o verbo *creare*, que sugere outros verbos, como originar, gerar, formar (Cavalcanti, 2006). Abarca por isso, na sua origem significativa, ideias como de geração, nascimento, transformação, renovação. Numa visão mais alargada, poderá ainda estender-se aos conceitos de organização, reorganização, concretização (Ostrower, 2009).¹ E acrescenta, “nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar.” Na realidade, a criatividade, estando assente nestes parâmetros, parece ser evidente que seja uma característica inerente ao ser humano, cujo entendimento permite manipular conceitos e justificar atos ou associações. “A possibilidade de criar está ligada ao contexto histórico, familiar, escolar e à riqueza de experiências vivenciadas pela criança.” (Borges & Mozzer, 2008, p.1). O ato criativo compreende assim uma reflexão, uma capacidade intelectual, um conhecimento cognitivo característicos do ser humano. “Se a subjectividade não tivesse surgido (...), a criatividade não se teria desenvolvido. Não teria havido música, nem pintura, nem literatura” (Damásio, 2010, p.21). Juntamente com a linguagem, o sentido estético e valores morais e éticos, são as características que nos distinguem dos chimpanzés (Csikzentmihalyi, 1997), com quem partilhamos 98% da nossa carga genética. É, por isso, evidente que é um processo humano, inerente à atividade cerebral consciente, e que difere por isso dos atos involuntários ou voluntários de carácter funcional que caracterizam os animais.

É, de uma forma geral, consensual que todos os indivíduos possuem um potencial criativo, embora segundo Csikzentmihalyi (1997) o ser criativo seja necessariamente capaz de se adaptar às situações e se faça recorrer de instrumentos e posturas que permitam resolver a situação. Esse potencial desenvolver-se-á, segundo os estudos da segunda metade do século passado, consoante o ambiente que rodeia o indivíduo, bem como alguns fatores internos que envolvem o indivíduo na sua própria ação e pensamento. Mas como se pode definir a criatividade, esse processo cognitivo interno e individual?

Segundo Bahia (2007, p.2), a criatividade pode ser definida como “a capacidade de superar ideias tradicionais, regras, padrões ou relações já existentes e de criar novas ideias,

¹ “criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de actividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem na mente humana, fenómenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O acto criador abrange, portanto, a capacidade de compreender-, e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.” (Ostrower, 2009),p.9

formas, métodos, interpretações com significado.” (Bahia, 2007, p.2). Num sentido lato, a criatividade faz parte da condição humana, constituindo-se como uma dimensão da ação humana. Na perspectiva de Suchman (1981), o pensamento criativo não só é autónomo, como é direccionado para a produção de uma nova forma. Esta nova forma, deverá ser aceite como útil e não convencional, original e inovador (Anderson, 1965), por um grupo considerável de pessoas, numa determinada época (Stein, 1974). Torrance (1965) defende que a criatividade tem início quando o indivíduo é sensível aos problemas, deficiências ou lacunas, identificando a dificuldade, e inicia o processo de procura de soluções, formulando hipóteses, testando essas mesmas hipóteses e, por fim, atingir um resultado.²

O termo recriar leva-nos à ideia de que a criatividade pressupõe a prévia existência de algo, ou seja, ninguém cria a partir do vazio. Uma base de conhecimento é necessária, para que se possam fazer novas associações ou relações, de forma a atingir algo de diferente, que supere a ideia anterior. A ideia de construção ou de desconstrução, mas sempre a ideia de algo novo. O prazer da descoberta é também a base da condição humana, a necessidade de algo novo, diferente, maior. A ideia de que a criatividade não nasce do vácuo é sustentada também por Sternberg e Lubart (1996), que defendem que as novas ideias ou as ideias impopulares nascem da capacidade de encontrar ideias antigas que tenham potencial de desenvolvimento, encontrando depois uma nova versão ou visão da mesma. Para estes autores, a criatividade é a chave do progresso e da evolução do conhecimento, em detrimento da aprendizagem ou da capacidade de memória. Assim, a teoria da criatividade de Sternberg e Lubart (1995, 1996) apoia-se na ideia de investimento, através da conjugação de seis fatores interligados permanentemente entre si: inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental. Nenhum destes fatores deve ser entendido de forma isolada, mas antes, sempre em articulação com os demais, uma vez que, apenas pela ligação entre si, estes fatores levarão à produção criativa. É fácil imaginar que, conhecimento sem motivação não origina resultados, da mesma forma que motivação sem um contexto ambiental adequado, podem também não produzir os resultados esperados. No decorrer do estudo das teorias da criatividade é, por isso, de suma importância salientar o processo criativo como um processo não-linear, por envolver diversas dimensões do conhecimento, pensamento e intenções humanas. Para Amabile (1999), o processo criativo integra variáveis cognitivas, de personalidade e motivacionais, tendo centrado a sua investigação nos domínios associados à motivação.

² A realidade contemporânea do mundo transporta o tema da criatividade e o seu estudo para o topo das preocupações, uma vez que em cada vez mais domínios da sociedade ela é solicitada e valorizada. Senão, vejamos o caso das maiores empresas do mundo, que procuram profissionais criativos ou o caso das artes, em que só vinga quem é capaz de inovar e recriar.

As variáveis cognitivas (*expertise*) incluem fatores que se relacionam com o conhecimento e capacidades individuais, como o talento, o conhecimento aprendido em ambiente formais e informais, a experiência e a habilidade técnica do indivíduo relativamente à área em questão. Só poderá ser criativo o indivíduo que possua conhecimento acerca de determinada área que pretende inovar, uma vez que apenas pela criação de novas associações ou relações é possível atingir um resultado verdadeiramente inovador. Por outras palavras, apenas uma pessoa que domine determinada área poderá identificar algo como novo nessa área. O conhecimento deve ser visto como uma leque de opções para novas associações, e não como um perímetro limitador ao desenvolvimento da criatividade.

A capacidade criativa do indivíduo é outra componente determinante. “É um estilo cognitivo, digamos assim. Inclui um conjunto de técnicas cognitivas, táticas para produzir ideias novas, tais como agarrar os problemas pelo avesso, ser capaz de apresentar novas perspetivas, capaz de tolerar a ambiguidade, ou seja, sentir-se bem com algo que não está encerrado, que não chegou ainda a uma conclusão, ser capaz de jogar com ideias diferentes.” (Amabile, 1995, p.3). Os estilos intelectuais ou a forma como se faz uso da inteligência podem ter tendências que valorizem a capacidade criativa ou não³. Ao nível dos fatores de personalidade constituintes do carácter criativo do indivíduo, Amabile referencia o estilo de trabalho, o estilo cognitivo e o domínio de estratégias de entendimento e manipulação de conceitos e ideias. Encontram-se também neste domínio os traços de personalidade como a tolerância ou a perseverança. Também para Sternberg e Lubart (1991), a personalidade e os seus traços têm uma enorme relevância no processo criativo. Não só é preciso acreditar que se é capaz, como é preciso corresponder às suas próprias expectativas de sucesso, através da perseverança, tolerância, capacidade de ultrapassar obstáculos, e crença nas suas próprias ideias. Nem sempre o indivíduo se encontra com a mesma segurança relativamente a si próprio e às suas capacidades, mas deve procurar que o meio que o rodeia ou a negativa persuasão social não influenciem negativamente o seu desempenho ou a sua crença em si. Por fim, e na óptica dos mesmos autores, o ambiente que rodeia o indivíduo criativo pode também aumentar o seu desempenho criativo e o investimento individual na criatividade. Um ambiente favorável à criatividade, onde o sujeito se sinta apoiado, sustentado, impulsionado, compreendido, valorizado, será seguramente uma ambiente mais propício ao desenvolvimento da criatividade do que um ambiente onde a

³ Assim, o estilo legislativo evidencia a capacidade de recriar a forma de ver as coisas, bem como a formulação de problemas ou a criação de novas propostas. O estilo executivo privilegia a implantação de ideias já definidas, estruturadas. O estilo judiciário, ajuíza acerca de ideias, pessoas, tarefas ou regras, avaliando a sua pertinência ou validade.

avaliação do desempenho é sempre negativa, insuficiente ou nula. Esta ideia está também presente em Eysenck (Eysenck, 1999), que defende as variáveis envolvidas na criatividade como de três tipos distintos:

Tabela 3: As principais variáveis que atuam sobre a criatividade, segundo Eysenck (1999)

Variáveis de personalidade	motivação interna, confiança, não conformismo, criatividade (traço)	Desenvolvido no sub-capítulo 4.1. o eu criativo
Variáveis cognitivas	inteligência, conhecimento, habilidades técnicas e talentos especiais	Desenvolvido no sub-capítulo 4.2. o processo criativo
Variáveis ambientais	fatores político-religiosos, culturais, socio-culturais e educacionais)	Desenvolvido no sub-capítulo 4.3. o ambiente criativo

Também para Csikzentmihalyi (1997), o processo criativo está dependente de três fatores: do próprio indivíduo, do domínio cognitivo ou área de conhecimento em que atua e do campo, ou seja do sistema social e cultural que o acolhe. No que diz respeito ao indivíduo, e acerca da perspectiva deste autor, “os criativos revelam curiosidade, entusiasmo, motivação intrínseca, abertura a experiências, persistência, fluência de ideias e flexibilidade de pensamento”, escreve Bahia (2007, p.38). Esta ideia deixa subjacente outra, a de que os indivíduos criativos não têm necessariamente uma estrutura de personalidade fixa, mas antes, moldam-se às situações e são permeáveis a alterações consoante as ocasiões. O *background* positivo, por parte da família, por exemplo, pode também ser um fator motivador de um espírito criativo, bem como a possibilidade de ter acesso às mais diferentes fontes de conhecimentos. No âmbito do domínio ou área de conhecimento, é fácil perceber que, qualquer indivíduo possa ser mais criativo num universo que conhece bem, ou seja, ao dominar uma determinada área do conhecimento, o indivíduo pode manipular os seus princípios com mais facilidade e eventualmente, inovar ou variar o que já está pré-estabelecido.

3. EDWARD DE BONO: O PENSAMENTO DIVERGENTE E AS ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE

Muito se tem escrito acerca da criatividade e da criação de novas ideias ou produtos e, embora muitos dos estudos sejam ainda inconclusivos, estes oferecem diferentes abordagens que podem promover o processo criativo. Novas estratégias de pensamento e outros estímulos podem conduzir a um desenvolvimento da criatividade, através da flexibilidade de ideias e da estimulação a novas perspectivas.

É importante perceber que se a criatividade é um processo mental, e é ainda necessário compreender como ocorre esse processo. Na realidade, o cérebro humano, utiliza um sistema de padrões muito eficaz, que quanto mais são utilizados, mais são consolidados, por forma a evitar um igual esforço da próxima vez que tal informação for solicitada.

Assim que são estabelecidos, os padrões formam uma espécie de código. A vantagem de um sistema de código é que em vez de termos de recolher toda a informação, basta-nos recolher apenas o suficiente para identificar o padrão-código que é, então convocado – como acontece numa biblioteca, em que vários livros sobre determinado assunto são identificados por um código de catálogo. (Bono, 2005, p.10).

Ora, naturalmente que este sistema tem variadas vantagens, mas tem também as suas limitações. Os padrões são recorrentes, e as alternativas são cada vez menos, de modo inversamente proporcional ao número de vezes que o padrão é seleccionado. Assim, os pensamentos são rápidos e a mente é ágil, mas para se fazer um caminho alternativo do pensamento, o esforço é muito superior, pois o cérebro não tem facilidade em reestruturar padrões pré-estabelecidos.

Para Edward de Bono (2005), autor da Teoria dos Seis Chapéus do Pensamento, o pensamento vertical é a forma mais tradicional de pensamento, em que o pensamento avança mediante passos inevitáveis, sequenciais e justificados. Contrariamente, o pensamento lateral é a chave para a criatividade e para o humor. Com o pensamento lateral tentamos olhar para o problema de vários ângulos, é um processo de raciocínio não linear, não lógico, para mudar perspectivas e gerar novas ideias.

É fácil perceber o processo do pensamento vertical *versus* o pensamento lateral através da imagem da escavação de um terreno, à procura de um tesouro. Quando já temos um poço, tendemos a continuar a escavá-lo, tornando-o mais fundo, na vertical. Quanto mais cavamos, mais comprometidos ficamos com a nossa decisão. Se não obtivermos resultados, vamos naturalmente associar esse fracasso ao facto de não termos cavado o suficiente, e tentaremos acelerar a escavação, recorrendo a mais recursos, como mais pás, escavadoras, etc. Abandonar o poço não é uma decisão fácil. Na esperança de que o tesouro esteja próximo, cavamos um pouco mais e mais. Ora, no campo das ideias, cavar apenas o mesmo poço de forma mais profunda apenas equivale a insistir no uso de abordagens e ideias às quais estamos habituados, mas que (já) não funcionam. Por norma, temos tendência a ficar reféns de soluções que funcionaram no passado ou da nossa interpretação dos contornos do problema, e somos por isso, tendencialmente vítimas da nossa resistência em abandonar o que já conhecemos. Mas há outra opção: mudar de direção. Se o caminho que escolhemos não nos leva a lado nenhum, mudemos então de caminho, cavando outro poço noutra lugar, uma atitude representativa do pensamento lateral.

Para Edward de Bono, o pensamento vertical e o pensamento lateral complementam-se, pois “o pensamento lateral é gerador, o pensamento vertical é selectivo” (Bono, 2005, p.12). O pensamento lateral aumenta a eficácia do pensamento vertical. Este, por sua vez, desenvolve as ideias geradas pelo pensamento lateral.

A criatividade é uma maneira de usar a mente através do pensamento lateral, que precisa de ser desmistificada, para se tornar acessível. Assim, se por um lado for possível gerar deliberadamente maneiras alternativas de olhar para as coisas e se, por outro lado for possível desafiar as premissas do problema, o pensamento lateral acontece, pois este prende-se não tanto com a ideia de desenvolvimento, mas antes com a ideia de reestruturação, a ideia de um pensamento prospectivo, construindo algo novo. Neste enquadramento de ideias, o autor afirma que a inovação e a criatividade estão intimamente ligadas ao pensamento prospectivo, gerador, em detrimento do pensamento retrospectivo, uma simples análise da situação. Na criatividade que o pensamento lateral pode originar, é ainda imperativo suspender o juízo de valor durante o processo, pois a necessidade de ajuizar em todos os passos do processo, bloqueia, segundo o autor, a criatividade e o progresso (Bono, 2005), dificultando o desenvolvimento das capacidades criativas do indivíduo.

3.1. BRAINSTORMING

Criada por Osborn (1965), a utilização do *brainstorming*, como técnica de procura de respostas criativas ou debate de problemas é muito recorrente nos meios criativos. Para Osborn, quantidade gera qualidade. (Alencar E. S., 2009) É, segundo Bono (2005) um local privilegiado para a utilização do pensamento lateral, fugindo à tendência natural de utilização do pensamento lógico, cujas principais características são o estímulo mútuo dos participantes, a suspensão do juízo de valor e a formalidade do enquadramento. Numa sessão de *brainstorming*, qualquer ideia lançada pode ter um efeito gerador noutra pessoa, ou seja, ao dizer uma ideia que para um indivíduo é banal e recorrente, essa ideia pode abrir caminhos novos na mente de outra pessoa, gerando ou uma nova abordagem dessa mesma ideia, ou uma ideia nova e original decorrente da antiga. As ideias geradas numa sessão de *brainstorming* podem ser usadas no momento em que são geradas, ou gravadas para posterior utilização. Num diferente contexto, as ideias antigas podem ter um efeito estimulante de novas ideias, ou ainda, na análise de um problema diferente, essas ideias podem valer pelo estímulo aleatório que poderão provocar. Por outro lado, a suspensão do juízo de valor permite que ideias consideradas ridículas por um indivíduo, possam encontrar valor ao juntar-se à ideia de outro indivíduo. No *brainstorming* nada é tão ridículo que não possa ou não deva ser apresentado, e é proibido avaliar as ideias dos outros ou as suas próprias ideias. É importante canalizar as energias para a geração de ideias e a avaliação da sua eficácia ou até da sua originalidade deve ficar para mais depois. Por fim, quanto mais formal for o enquadramento da sessão, no sentido das suas regras, mais fácil é deixar as inibições de fora e lançar ideias sem pré-juízos pessoais ou dos restantes participantes (Bono, 2005). Na realidade, cada participante lança a sua ideia, sem ter a obrigação de a justificar ou explicar, o que permite uma liberdade mental que favorece novas ideias.

O essencial de uma sessão de *brainstorming* é a sessão de avaliação que se segue, onde são identificadas as ideias que sejam úteis à resolução da questão, os comentários que ofereçam outras formas de analisar o problema, as ideias que podem ser postas em prática facilmente, mesmo que, aparentemente não solucionem o problema, as sugestões que indicam que se pode ir procurar soluções a outro âmbito, entre outras ideias consideradas pertinentes. Na realidade, de acordo com o pensamento de Bono (2005) “no final da sessão de avaliação, deve haver três listas: a) ideias de utilidade imediata; b) áreas a explorar mais fundo; c) novas abordagens ao problema”(p.139).

3.2. DIVISÃO DO TODO E SUA CATEGORIZAÇÃO

Quando um problema de dimensão considerável, ou uma criação é suscetível de divisão, essa capacidade pode facilitar a organização das ideias, nomeadamente no que diz respeito à criação de novos rumos de investigação ou simplesmente à reorganização das mesmas. A segmentação de um todo facilita a compreensão das partes, dada a limitada capacidade de atenção do cérebro humano. Assim, segundo Bono (2005) “ao longo de um período de tempo, vamos dando atenção a uma pequenina parte atrás da outra, até abrangermos o todo.”(p.182). Este método permite não só uma compreensão mais detalhada de cada elemento do todo, como uma reorganização das partes, que pode produzir um efeito que não se vislumbra no objeto global. “A separação em unidades, seleção de unidades e combinação de unidades, de maneiras diferentes, em conjunto, constituem um sistema de processamento de informação muito poderoso”. (p.183). Bono defende ainda que a atribuição de rótulos ou categorias às partes, dando-lhe um nome e estabelecendo, com isso, um padrão característico daquela unidade, pode favorecer o seu desenvolvimento, uma vez que, tendo nomes, estes podem ser objeto de análise, criando novos nomes e, conseqüentemente, novas abordagens. Esta categorização pode levar a novas associações de elementos, que se encaixam nessa mesma categorização, assim como pode dar origem a novas pesquisas que se encontrem englobadas no mesmo sentido de categorização, e fomentar assim, a procura permanente de soluções criativas. Peres(2003), citada por Galhós (2010) acerca do trabalho de Pina Bausch, cita a coreógrafa:

Essa é a parte da composição que muitas vezes é constituída por detalhes muito pequenos. Mas isto começa assim e eu não sei exactamente para onde se segue, depois abandono essa sequência e dedico-me a outra. É como se houvesse uma data de pontos isolados que eu vou aumentando, depois começo por juntar dois destes pequenos blocos, experimentando se deve ser de um modo ou de outro, qual primeiro ou depois, é um processo de muito, muito trabalho de experimentação. (p.136)

3.3. ALTERAÇÃO DO PONTO DE ENTRADA E DA ÁREA DE ATENÇÃO

O nosso cérebro, através dos padrões criados pela experiência tem a abordagem aos problemas e às questões de uma forma tendencialmente comum, isto é, o ponto de vista habitual. Ora, outra abordagem à reestruturação da percepção, pode passar pela escolha de outro ponto de vista. Esta nova forma de olhar o problema pode trazer novas perspectivas e ideias originais, seja na resolução de um problema, na compreensão de uma premissa ou na criação de uma obra de arte. Descreve Bono (2005) que “a escolha do ponto de entrada é de suprema importância, porque a sequência histórica pela qual as ideias se seguem umas às outras pode determinar por completo o resultado final, mesmo se as ideias em si forem as mesmas” (p.157), como se constata no exemplo:

se encher uma banheira usando apenas a torneira da água quente e depois acrescentar água fria no fim, a casa de banho ficará cheia de vapor e as paredes húmidas. Mas se puser água fria a correr logo no início, a casa de banho não se encherá de vapor e as paredes permanecerão secas. No entanto, as quantidades concretas de água quente e fria serão exactamente as mesmas em ambos os casos. (Bono, 2005, p.157)⁴

A alteração não da situação, mas da forma como é encarada pode ser uma ferramenta importante para a criação de um determinado ambiente, ou para a resolução de uma questão. Inclusivamente, o resultado de determinada medida pode não ser eficaz para a

⁴ Outro exemplo pode ser quando é apresentado o caso de um labirinto para resolver, quando tem de ser encontrar o caminho correcto, o único que levará à meta. Ao partir do ponto inicial, o indivíduo poderia ser obrigado a fazer várias tentativas, para encontrar a meta, ao passo que, se começar pelo fim, fazendo o caminho inverso, bastará apenas uma tentativa até que descubra o caminho certo. O começar pelo fim e retroceder, é uma técnica muito utilizada, e oferece uma linha de pensamento completamente diferente do que quando se avança do ponto de entrada convencional do problema. Da mesma forma, a escolha da área de atenção pode ser determinante para alterar a forma como a situação é analisada. Uma pequena alteração na área de atenção, pode reestruturar toda a situação ou mesmo resolvê-la. É exemplo disso, um dos casos do Sherlock Holmes, em que havia um cão grande.

“O Dr. Watson pôs o cão de parte como sendo irrelevante para o caso, porque nada fizera na noite do crime. Sherlock Holmes fez ver que a grande importância do cão era precisamente ele nada ter feito. Desviou a sua atenção da importância do que o cão poderia ter feito para a importância do que o cão não fizera. Isso queria dizer que o cão conhecia o criminoso”. (Bono, 2005, pág.161/2)

situação em questão, mas ser eficaz para outra situação e, muitas vezes, com o foco única e exclusivamente limitado a uma situação, não se vislumbra a solução à vista.⁵

3.4. INTRODUÇÃO DE UM ESTÍMULO ALEATÓRIO

A escolha de um estímulo aleatório externo traz algo de novo ao pensamento criativo, ou seja, para além das habituais relações entre conhecimentos, análises internas, *brainstorming*, entre outras formas de procurar soluções criativas, o estímulo aleatório externo permite a adição de algo novo à linha de pensamento. No fundo, trata-se de estarmos disponíveis para procurar estímulos aleatórios ou simplesmente, deixar que surjam naturalmente. As formas de procura de estímulos aleatórios são diversas, desde o simples lançamento de uns dados. Mas, outras formas de pesquisas de estímulos aleatórios podem ser utilização de um dicionário para encontrar uma palavra aleatória; seleção formal de um livro ou revista numa biblioteca ou o uso de uma rotina para seleccionar um objeto do meio envolvente (por exemplo, o objeto vermelho mais próximo) (Bono, 2005). Por outro lado, pode simplesmente deixar-se que algo a que nunca se dá importância ganhe essa importância, deixar que ao escutar os outros, as suas ideias possam ter eco e constituir-se um estímulo, discutir determinada questão com alguém de outro domínio do conhecimento, ou apenas vaguear por um supermercado ou uma livraria, para que um estímulo que nunca seria descoberto, seja então valorizado.

Na realidade, o que acontece é que o estímulo aleatório vai ganhar ligação com outros estímulos já existentes, pois o cérebro encarrega-se de catalogar e categorizar aquilo que conhece. “Por vezes, o novo estado de equilíbrio é muito semelhante ao antigo, com uma ligeira alteração que pode incluir a nova informação. Outras vezes, ocorre uma reestruturação total” (Bono, 2005, p.173). Assim, o estímulo aleatório, ao perturbar o padrão pré-estabelecido pode ter um de dois efeitos: ou oferece ao indivíduo um novo ponto de

⁵ Na Ação de Formação Pensamento Criativo – A Realidade (ir)Real, foi aplicado o seguinte exercício:

“Uma menina é avisada pelos seus pais para nunca abrir a porta da cave para não ver coisas que não deve. Um dia, a miúda aproveita a ausência dos pais para abrir a porta. O que é que ela vê afinal?”.

É comum encontrarem-se respostas que falam de monstros na cave ou de magia negra, ou até que os pais da menina seriam assassinos e fariam para experiências científicas na cave, entre outras respostas criativas. Na realidade, nunca ninguém disse que a menina estaria em casa, e que ao abrir a porta da cave veria o que está lá dentro. De facto, texto do exercício é ambíguo e pode querer dizer que, afinal, era a menina que estava na cave e a porta ao abrir-se dar-lhe-ia acesso à casa. Este é um texto específico, mas não deixa de ser um bom exemplo de uma abordagem por outro ponto de partida.

entrada ou nova área de atenção, ou pode ainda desenvolver-se para uma analogia, que permitirá novas leituras do problema, como aliás, já foi descrito.

Há ainda uma outra vertente no estímulo aleatório, que não deve ser ignorado, ou seja, ao adicionar uma nova palavra à ideia, o indivíduo estará, automaticamente a relacionar os dois conceitos já existentes.⁶

4. DIMENSÕES DA CRIATIVIDADE EM DANÇA

A dança contemporânea deixa-se contagiar pela multiplicidade de estímulos, pela variedade de contextos, pela multiculturalidade do mundo contemporâneo. Contaminada ainda pelo nascimento e desenvolvimento da era dos computadores e do digital e permeável às outras artes, a dança contemporânea assume um papel de destaque no panorama cultural mundial. A dança afirma-se como veículo de comunicação, com os seus códigos e sentidos, que lhe conferem leituras mais individualizadas e, simultaneamente, gerais. Na dança contemporânea, é frequente a associação de sentidos aos movimentos com determinadas características. Os sentidos do movimento podem sofrer várias leituras, pela parte do público; contudo, por vezes um movimento, ou uma sequência de movimentos transmitem e transformam o ambiente, deixando transparecer determinado sentido de uma coreografia. Na sequência da dança moderna e pós-moderna, a dança contemporânea surge como uma rede de sistemas e métodos desenvolvidos pelos coreógrafos, não se resumindo a uma só técnica ou abordagem ao movimento, mas antes, tendo como característica principal, a “assinatura pessoal” de cada criador na pesquisa de movimento.

Esta alteração nos métodos de pesquisa⁷ e trabalho levou a dança contemporânea a oferecer ao bailarino a possibilidade de pesquisa de movimento, autonomamente,

⁶ A título de exemplo, se se estiver a estudar uma forma de criar uns sapatos inovadores, e se juntar, aleatoriamente a palavra dicionário, várias ideias poderão surgir:

- significados: uns sapatos que tivessem impressos significados ou que tivessem várias aplicações, para aplicar, em que viesse descrito um sentimento ou uma mensagem;

- preto e branco: ideia da criação de uns sapatos “camaleónicos” que alterassem a cor mediante o local por onde andassem;

- letras: criação de uns sapatos que dessem informações acerca do estado de cansaço do utilizador, consoante a temperatura dos pés, ou informação acerca do número de passos ou Km percorridos.

Desta forma, seria possível encontrar soluções inovadoras para a indústria do calçado, ou ideias a desenvolver no futuro, que teriam surgido por justaposição de duas ideias sem qualquer ligação.

permitindo aos intérpretes criarem as suas próprias sequências de movimento. Muitas vezes, bailarinos e coreógrafos trabalham criativamente em conjunto, numa partilha permanente e numa dinâmica complexa quer nos momentos de exploração, de seleção e de desenvolvimento do material de dança (McKechnie & Stevens, 2009). Para além dos fatores individuais, como a motivação, a personalidade e a memória, os comportamentos e os pensamentos, existem ainda os fatores provenientes da situação de grupo, como as ideias comuns ou a falta delas, as tensões e conflitos, as atrações e as tendências que, numa complexa teia de interações e conexões criam a dinâmica do grupo, modificam o ambiente de trabalho e alteram e complementam as perspetivas de cada elemento face ao trabalho criativo. Para McKechnie & Stevens (2009)

O coreógrafo é muitas coisas – concebe a ideia, pensa criativamente, é professor e aluno; por vezes no topo do sistema nele centralizado como elemento iniciador e árbitro das diferentes estruturas; por vezes como parte integrante de um sistema mais distribuído, no qual os pensamentos e as ações dos artistas como individuais contribuem para um todo potente e coerente. (p.43)

Também os temas da dança se modificaram, aumentando o leque de preocupações e pontos de partida. Ganham terreno as questões sociais, pessoais e quotidianas, autobiográficas, políticas e comportamentais. A dança contemporânea sai dos teatros e não se limita aos espaços convencionais, procurando nos espaços alternativos e até na rua novos contextos. A dança aproxima-se do seu público, dançando os seus temas e aproximando as artes de todos. “A dança teatral tem como propósito a construção de uma performance, por parte de um grupo de intérpretes seleccionados de acordo com expectativas definidas por motivações artísticas e pressupostos estéticos determinados (...)” (Fazenda, 2007, p. 29)

⁷ Esta tendência deu origem a um alargamento do leque de novas técnicas de dança, como o recurso à improvisação, ao contacto-improvisação, ao método *Laban*, ao *Body Mind Centering*, à Técnica *Alexander*, às diferentes técnicas de *release*, com recurso a técnicas de corpo complementares, como o *Yoga*, *Pilates*, entre tantos outros. O recurso a todas estas técnicas, conduziu a alterações no corpo do bailarino, que se tornou bastante mais versátil e conhecedor do seu próprio corpo, a nível somático, culminando numa mais abrangente consciencialização do corpo e do movimento.

Na era digital, nasce também um mundo paralelo, o mundo virtual. Os espectáculos de dança contemporânea misturam outras realidades artísticas, recorrendo à fotografia e ao vídeo, aos softwares específicos e às artes plásticas e à performance. O espectáculo que acontece no local e no momento dependendo dos estímulos é um espectáculo que não é estanque e que permite a criação *in loco*. Este conceito de espectáculo oferece ao bailarino e ao público a própria capacidade de julgar e alterar o espectáculo, e assistir a uma coreografia viva, vulnerável e original.

É este o principal motivo pelo qual é tão importante que na formação de bailarinos, nos dias de hoje, os alunos tenham experiências variadas, quer ao nível técnico, como coreográfico ou de improvisação.

4.1. A PESSOA CRIATIVA

A actividade criadora completa o ser humano, como “Do movimento para a dança, da necessidade para a possibilidade. Esta é a tradução da potencialidade humana: tornar-se livre para optar por criar, habilidade mais intrínseca do sujeito humano.” (Mansur, 2003, p.212). No estudo Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade, (Alencar, 2003), ao referir teóricos como Rogers, Maslow e Rollo May, afirma que:

todos eles chamaram a atenção para a tendência humana em direcção à auto-realização como força mobilizadora da criatividade. Consideram ademais que não basta o impulso interno para se auto-realizar. É ainda indispensável um ambiente que propicie liberdade de escolha e de ação, com reconhecimento e estimulação do potencial para criar de cada indivíduo. (p.1)

A motivação⁸ intrínseca, intimamente ligada à satisfação e ao envolvimento na tarefa em questão, com interesse e auto-determinação, não se deixa afectar pela possível

⁸ A palavra motivação tem origem no verbo latino *movere*, que envolve a noção de movimento, de ação, e que sugere que a motivação é o resultado de um conjunto de processos que estimulam a ação dão origem a comportamentos. Na realidade, a motivação pode ser interior, ou seja, intrínseca, ou exterior, isto é, extrínseca. A motivação intrínseca tem como ponto de partida o interesse e a curiosidade individual, a satisfação ou a auto-realização. O desejo e a vontade de aprender são talvez os mais importantes alicerces da aprendizagem e do

recompensa externa. Naturalmente que este ponto está também, de alguma forma ligada aos interesses do indivíduo, pois nem todos os indivíduos estão intrinsecamente motivados para as mesmas tarefas. O prazer que uma tarefa pode oferecer, no que diz respeito à criatividade e à descoberta, ao risco e ao abismo, podem ser fatores importantes para incrementar a motivação intrínseca do indivíduo perante tal tarefa (Sternberg e Lubart (1991)). Desta forma, este amor pela tarefa conduz a níveis de satisfação propícios ao desenvolvimento da criatividade. Na mesma linha de ideias, e segundo Martins (2005),

o ensino da criatividade (por exemplo, através da realização de programas de treino específicos) pode constituir um meio de provocar o desenvolvimento global das pessoas envolvidas, de despertar nelas toda uma série de capacidades de desenvolvimento pessoal e profissional que muitas vezes estão adormecidas. (A Qualidade da Criatividade como Mais Valia para a Educação, p.7)

A motivação intrínseca oferece o verdadeiro valor da actividade, e tem um papel determinante no desempenho do indivíduo. A necessidade de pertencer, de autonomia e a capacidade de auto-determinação conduzem à ação voluntária e, por isso, livre de pressões ou limites. Esta motivação está ligada a um sentimento positivo relativamente à actividade, bem como à sensação de preenchimento emocional e físico que a dança proporciona. A manutenção destes sentimentos leva a experiências de sucesso que sustentam a permanência da motivação. Para se atingirem estas experiências de sucesso será necessário estabelecer metas ou objetivos, projectar expectativas e depois procurar atingi-las.

É possível dar às pessoas tarefas que sejam adequadas a seu *expertise* e raciocínio criativo e, ao mesmo tempo, estimulem a motivação intrínseca. O grau de 'esforço' é crucial: não tão pequeno a ponto de fazer com as pessoas se sintam entediadas,

desenvolvimento humano. Pelo contrário, a motivação extrínseca acontece por ordem de algo externo, como uma recompensa ou uma punição, ou ainda por fatores ambientais externos ao indivíduo.

mas também não grande demais, para que elas não se sintam esmagadas e ameaçadas pela perda de controle (Amabile, 1999).

O sucesso depende ainda da avaliação que o sujeito faz de si mesmo e da sua competência, pelo que apenas crendo ser capaz, o sujeito realmente o é. Essa avaliação faz-se através das experiências anteriores de sucesso, através da experiência vicariante, através da persuasão social e ainda através do seu estado fisiológico no momento. O indivíduo é então capaz de optar e se deixar envolver numa tarefa que lhe seja proposta. Se a este cenário se acrescentar que a tarefa em questão o motiva verdadeiramente de forma intrínseca, o indivíduo envolver-se-á seguramente de forma apaixonada, em ambiente positivo e propício à criatividade. O sentimento de competência e o fortalecimento da auto-eficácia promovem a criatividade e desenvolvem ambientes positivos. O sujeito passa a encarar os erros como desafios, propostas de trabalho, estímulos ao desenvolvimento, à aprendizagem, e envolve-se num sentimento de confiança no êxito que o levará mais longe no desempenho, dedicação, envolvimento e criatividade. Para Csikzentmihalyi (1997), é mais fácil desenvolver a criatividade das pessoas mudando as condições do ambiente, do que tentando fazê-las pensar de modo criativo. Na mesma linha de ideias, “a genuinely creative accomplishment is almost never the result of a sudden insight, a lightbulb flashing on the dark, but comes after years of hard work” (Csikzentmihalyi, 1997, p. 1)

Estes autores defendem que todos têm um potencial criativo. Nogueira (2008), no seu artigo Criatividade e auto-eficácia na Educação Musical, afirma ainda,

Poderemos considerar que todos podem, ou melhor, todos devem ser criativos. Como promover essa criatividade? Na educação musical isso implica o uso da improvisação e da composição desde o início. É preciso incentivar a aceitação dos erros como propostas para trabalho. A reflexão sobre o que não resulta na prática cria a necessidade de correção (Korthagen, 2001). Essa correção é dada pelo estudo, encarado como resolução criativa de problemas. Sem arriscar, nada muda. Para arriscar é preciso confiar na possibilidade de êxito. Daí que a auto-eficácia seja um fator central na criatividade.” (Nogueira, 2008, p. 333).

Num clima aberto à novidade, há espaço para criar e espaço para errar, tentar, reformular e voltar a criar. O tema da motivação, permite desvendar as características pessoais que levam à criação de um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade, pelo que se torna evidente, que uma percepção clara acerca do potencial próprio de cada indivíduo, ou seja, um sentimento de auto-eficácia também é fator positivo no desenvolvimento da criatividade. Essa consciência, firmada por episódios de sucesso, levará, naturalmente ao aumento do gosto por determinada área e da curiosidade por essa mesma área, elevando os níveis de motivação e de interesse pelo conhecimento.

E Nogueira acrescenta: “fortalecer a auto-eficácia é um dos requisitos para promover a criatividade. Para Hollenback e Hall (2004), isso deve envolver a formula da autoconfiança: autoconfiança = percepção da competência – percepção das exigências” (Nogueira, 2008, p. 331). Parece, portanto, evidente, que se possa afirmar que um dos fatores que propicia a criatividade seja a aceitação das ideias do outro, favorecendo a sua expressão e produção.

Na perspectiva de Csikszentmihalyi (1997) é como se o indivíduo estivesse envolvido numa corrente, um fluir contínuo, capaz de alterar a noção de tempo real, e capaz de oferecer um sentimento de completa integração. É o que o autor define como o estado de experiência ótima. Mas no fundo, e através da sua pesquisa, Csikszentmihalyi verifica que é a motivação intrínseca que leva, em grande parte, à criatividade, na procura da descoberta de algo novo e do prazer que essa descoberta transporta consigo. Ou seja, as pessoas mais criativas são em larga escala motivadas pelo prazer da descoberta, pela conquista da meta, pela superação de obstáculos, pelo desafio da capacidade de modificar a sua forma de ser e agir, para atingir o objetivo.

Este autor desenvolveu então, a teoria do fluir criativo, dando primazia à experiência da criatividade, em detrimento da constante procura de definição ou de explicação desse processo. Para (Csikszentmihalyi, 1997, pp. 111-113), existem nove princípios orientadores deste fluir, que são, segundo descreve Bahia (2007):

1. Conhecimento acerca dos passos a executar, criação de objetivos concretos, domínio sobre a forma como resolver a situação.
2. Capacidade de agir correcta e eficazmente em cada momento, domínio das atitudes.

3. Reconhecimento da capacidade de agir correctamente, crença de que se é capaz (auto-eficácia).
 4. Concentração efectiva na actividade, ausência de momentos de distração, focalização absoluta na tarefa.
 5. Foco no momento e no que é relevante aqui e agora. Vital importância do momento presente.
 6. Ausência de medos ou receios. Negação do fracasso, uma vez que não há dúvidas ou ambiguidades sobre o que deve ser feito.
 7. Sentimento de entrega absoluta à tarefa, esquecendo-se de si próprio, focando a atenção no objeto ou na actividade em vez de pensar em si, ausência do eu em detrimento do aumento da identidade da actividade.
 8. Perda de noção do tempo a passar. Ausência de sensação temporal, distanciar-se das horas que passam.
 9. Sentimento de identidade do objeto/actividade artística, o eu criador desaparece, a obra vale por si, o resultado como um fim em si mesmo.
- (p.29/30)

As pessoas criativas apaixonam-se pelo que fazem, referindo mesmo frequentemente a sensação do privilégio de serem remuneradas (tratando-se de actividades profissionais criativas) pelo que até pagariam para fazer... A separação entre o contexto de trabalho e o de lazer torna-se quase artificial, sem sentido, pois os indivíduos retiram prazer, percebem beleza e realização pessoal na actividade criativa (Torrance, 1988; Grudin, 1990; Alencar, 1997). (Morais, 2004, p. 241)

O empenho total na tarefa permite ao indivíduo uma 'alienação' da realidade que motiva de forma natural à ação. No entanto, é de valorizar o papel do moderador da actividade, seja o coreógrafo, o professor, ou outro agente envolvido na actividade.

No exemplo do professor Dolezal (2003), citado por Arends (2008), indica que podem ser fatores potenciadores da motivação: a responsabilização dos alunos, a criação de um ambiente positivo na sala de aula, a definição clara de objetivos e expectativas, a utilização de uma aprendizagem cooperativa, o encorajamento dos alunos de forma positiva, a proposta de instrução de estratégias, a estimulação do pensamento cognitivo dos alunos, entre outros. Pelo contrário, o encorajamento da competitividade, a ausência de apoio, a atribuição de tarefas de baixa dificuldade, um ritmo lento, um fraco acompanhamento aos alunos ou a utilização de avisos e punições públicos, podem ser fatores inibidores da motivação, dificultando a aprendizagem e o incremento do empenho por parte dos alunos na tarefa. Desta forma, e segundo Arends (2008), é parte integrante do papel do professor construir um ambiente que fomente a motivação, um ambiente em que as necessidades psicológicas dos alunos sejam satisfeitas, com potencial resultado positivo e que se manifestem como interessantes. É essencial, por isso, que o professor/moderador da actividade acredite no seu trabalho e nas capacidades dos alunos, favorecendo a motivação intrínseca, em detrimento do exagero da motivação extrínseca, criando um ambiente emocionalmente e intelectualmente positivo, estruturando o seu trabalho numa planificação eficaz que propicie a experiência de fluir, dando informação de retorno (*feedback*), fornecendo aos intervenientes a informação de que precisam para poderem melhorar ou continuar num bom nível de desempenho, e fomentar um ambiente cooperativo, em que cada interveniente se sinta valorizado, como parte integrante de todo o processo. (Gough, 1999)

Aspectos como os atrás enumerados, favorecem a participação e o empenho dos intervenientes da ação, incrementando a participação activa na tarefa e o consequente envolvimento na mesma. Para o trabalho criativo, a exigência é a mesma, pois este conduz à concentração por longos períodos, com um alto nível de energia, onde é preciso ter auto-disciplina e persistência perante as dificuldades do processo criativo. Neste âmbito, e segundo Alencar (2003), ao descrever a teoria de Amabile, a motivação intrínseca pode ser cultivada pelo ambiente social.

Contudo, é necessário que cada indivíduo estabeleça para si próprio essa ação como um objetivo, um objetivo possível de ser atingido. Algo em que não seja vislumbrado o

sucesso não levará à ação. O estudo de Nogueira “Criatividade e Auto-Eficácia na Educação Musical” (2008) refere que a maioria dos músicos afirma não gostar de ensaiar, a menos que tenham um concerto marcado. Ora, na dança, este fator também é visível, no entanto, muito menos do que na música. Na realidade, o bailarino sabe que tem de trabalhar o corpo, para obter melhores resultados. Em todos os casos, a expectativa de eficácia pessoal na ação é motor para essa mesma ação, e o indivíduo avaliará as suas capacidades de auto-eficácia antes de se empenhar na ação. Nogueira (2008) explica que:

essa avaliação é dada pelas vivências pessoais de sucesso (“se já fui capaz, deverei continuar a sê-lo”), pelo que vemos os outros fazer (“se ele é capaz, porque não serei eu?”), pelo que os outros nos persuadem a fazer (“vá lá, tu és capaz”), e pelos aspectos fisiológicos ou “estado de corpo” (“sinto-me fisicamente capaz”).
(p.322)

Destas, as que têm maior importância para a motivação para o indivíduo são as experiências de sucesso. Uma situação que traga boas lembranças ou que relembre bons estados de alma a ela associados, facilmente conduzirá a pessoa a uma repetição dessa mesma ação. Nesse caso, a motivação para não faltar às aulas ou aos ensaios é intrínseca e é, seguramente muito profunda. Mesmo que erros aconteçam, e eles são naturais, serão encarados como desafios, como parte do trabalho a desenvolver e numa experiência com estas características, o indivíduo não associa os erros à falta de talento, porque está motivado. Se, por outro lado, o indivíduo se convencesse que estaria a falhar por não ter talento, dificilmente se esforçaria para ser eficaz e acabaria por desistir, o que não acontece quando o indivíduo está com sentimento de poder. Este sentimento de auto-eficácia vai aumentar a autoconfiança, que levará, seguramente a uma vida mais positiva, nos mais variados domínios. Acrescenta Nogueira (2008, p.323), “o poder vem de alcançar objetivos e produz um sentimento de competência. É esse sentimento que activa os circuitos cerebrais do prazer e que se traduz em felicidade.”

A ideia essencial é que o conhecimento do coreógrafo está completamente embuido no próprio acto de fazer, de criar e no próprio processo criativo, como a forma como o coreógrafo se relaciona com os seus bailarinos, que capacidade tem de gerar material de dança, como o manipula e trabalha e pela forma como organiza a coreografia e todos os

seus elementos envolventes. E, este *know how* apenas pode ser desenvolvido através da prática. Estes processos perceptivos, cognitivos e emocionais são o que constitui a cognição do coreógrafo (McKechnie & Stevens, 2009). Para estes autores, “a dança contemporânea é ao mesmo tempo não verbal, comunicativa e expressiva; é visual, espacial, temporal, cinestésica, emocional e dinâmica” (p.38).

Há no coreógrafo uma intenção que, mais do que qualquer processo teórico, justifica as suas ações e decisões, de acordo com as circunstâncias. Não é um processo silogístico, a escolha de determinado rumo em determinada altura da coreografia. Não é um processo lógico a opção que corrobora a intenção do coreógrafo, de acordo com as suas linhas estéticas pessoais e com as circunstâncias que o circundam; na realidade, muitas as decisões coreográficas são tomadas por intuição, que conjuga todos os aspectos descritos anteriormente. Esta linha de ideias sugere ainda que, em muitos casos, e no caso da dança contemporânea, nem o início nem o fim da obra estão definidos quando se inicia o trabalho. O processo criativo segue rumos que muitas vezes são sugeridos pelo momento ou pela surpresa decorrente do trabalho. Não se trata de começar a criar a partir do nada, mas sim de deixar que o processo seja permeável à forma que a obra vai assumindo, e permita descobrir novas abordagens ao trabalho.

4.2. O PROCESSO CRIATIVO

Para Cavalcanti (2006), citando Gil (em *A Construção do Corpo ou Escrita Criativa* (1999)), o processo criativo pressupõe a capacidade de existir abertura a novas experiências, a capacidade de avaliar factos, a capacidade de articular elementos e conceitos da realidade, a capacidade de associar espontaneamente ideias e relações entre coisas, a capacidade de combinar partículas da realidade. Estas características definem a criatividade como um processo exigente, que redimensiona o real e gera novos conceitos.

O estímulo, entendido como o motor para a criação, pode ter várias naturezas ou características. O estímulo pode ser visual, auditivo, tátil, cinestésico ou até conceptual. Todas estas variáveis conduzem a uma ação, dão início ao movimento, ou à ideia que serve de base ao movimento. Um coreógrafo pode optar por qualquer um destes estímulos para chegar à sequência de movimento que vai ‘passar’ aos bailarinos, ou pode trabalhar o estímulo com os próprios bailarinos, de forma a que sejam eles a atingir o movimento, já com um carácter eminentemente pessoal, a partir de um estímulo previamente introduzido. Estes estímulos carregam consigo ideias, cores, formas e pré-juízos que podem ser explorados em termos de movimento. Assim, o coreógrafo retira de cada estímulo aquilo

que nele vê. Uma imagem fotográfica, por exemplo, produz uma linha de pensamento, um sentimento, pode sugerir a ideia de confusão ou de solidão, pode fornecer elementos cinestésicos no que diz respeito às formas que contém, pode incutir um ritmo à coreografia, pode ainda sugerir personagens ou imagens passíveis de serem reproduzidas em palco. Ou o exemplo de um xaille, um objeto manipulado, que pode levar à construção de movimento, e que depois pode aparecer em palco ou não, ou até ser substituído por outro elemento cénico, eventualmente mais interessante para a ideia do espectáculo. Os estímulos são pontos de partida para improvisações, para criação de movimentos ou sequências de movimento, para secções do espectáculo ou mesmo para a organização da linha condutora do espectáculo, de uma forma geral. Na realidade, o estímulo nem sempre transparece durante a peça, mas a verdade é que tem de existir uma premissa que conduza todo o processo de criação, uma ideia geral, uma linha de pensamento.

Contudo, a dança pode existir por si só, tornando-se independente dos estímulos externos utilizados tendo, no entanto, momentos em que não há intenção de comunicar. Contudo, e mesmo não existindo essa intenção, acreditamos ser inevitável essa comunicação. Os movimentos por si só, sem qualquer carga conceptual ou emocional, livres de intenções, podem ser uma linha condutora que conduza um espectáculo ou parte dele. Na realidade, a ausência de sentido ou intenção, não retira qualquer valor à dança como dança, na medida em que se trata da arte do movimento, e é por isso legítimo que se dance e se criem danças utilizando apenas como recurso o próprio corpo, o que obrigará, com certeza, a uma forte pesquisa de movimento, na procura da originalidade e da associação de novas ideias.

Na dança contemporânea, a variedade de estímulos é imensa, e tudo pode fazer parte, tudo pode ser o princípio de algo.⁹ Um gesto do dia-a-dia, uma frase de um poema, uma ideia global do mundo, tudo são estímulos aos artistas que na contemporaneidade ganharam voz. “Everything that happens in my day is a transaction between the external world and my internal world. Everything is raw material. Everything is relevant. Everything is usable. Everything feeds into my creativity.” (Tharp, 2003, p.10) O estímulo é, por isso, o ponto de partida, seja para a criação de movimento, seja para o início do trabalho de composição coreográfica. O estímulo tem, como já foi visto, por norma, uma existência

⁹ Os artistas são permeáveis ao mundo e àquilo que os incomoda no mundo. Por isso, a vontade de exprimir intenções, anseios, crises políticas e fatores sociais é muito grande, o que elevou a arte da dança a um nível de crítica social e das relações humanas, cada vez mais suscetível de opinar e ter um espaço no panorama cultural, cada vez menos divorciado do panorama social e da preocupação com o ser humano. A dança relata guerras, a dança fala das relações homem/mulher, a dança fala das submissões femininas, a dança retrata eventos futebolísticos, a dança deita muros abaixo e constrói pontes.

exterior, mas pode também ser interior, ou agregar estas duas vertentes, acrescentando intensidade e intenção aos movimentos. Um estímulo leva a improvisações acerca dele, que conduzem a uma inevitável seleção do movimento, ou dos movimentos, que deverão ser aperfeiçoados e que, por si só se constituem como o início do trabalho de composição. O fator intuição é de suma importância no trabalho do coreógrafo, para que todos os elementos se encaixem como num *puzzle*, como se todas as partes da peça fossem essenciais à sua existência. Essa intuição, aliada aos seus conhecimentos, fornecerão os elementos necessários à criação coreográfica. (Smith-Autard, 2004).

Mas a construção coreográfica em dança, ultrapassa em larga escala a criação de movimento, e é por isso que o papel do coreógrafo se torna tão importante. Existem inúmeras técnicas para a composição coreográfica, sobejamente descritas por diversos autores. Segundo Smith-Autard, estas técnicas ou elementos são comuns a várias formas de arte, sendo transversais às mais diversas criações artísticas. São elementos de um todo, no sentido da obra artística, pelo que se consideram como dependentes na sua existência, ou seja, para se atingir a unidade e a coerência numa obra de arte, é necessário ter em conta todos os elementos que a constituem. Com base na obra de Smith-Autard, é possível descrevê-los e desmistificar alguns destes parâmetros. Para ela, e no caso da dança contemporânea, a repetição dos movimentos é essencial, para que não sejam esquecidos pelo espectador e para a construção de uma unidade em todo o trabalho. As repetições em dança contemporânea surgem como uma forma de desenvolvimento do material de dança. Contudo, essas repetições deverão ser trabalhadas com variações e elementos de contraste, de forma a enriquecer a coreografia, assim como deverão conduzir a momentos de clímax, referenciais do trabalho. As variações em dança permitem usar os movimentos ou sequências de movimento de outra forma. Pelo contrário, a utilização do contraste permite a introdução de novos movimentos ou sequências de movimento, de forma a enriquecer o ponto de vista do espectador e, inclusivamente, a dar um novo ponto de vista acerca da ideia ou tema. Permitem ainda o reforçar de uma ideia, através do contraste. Esse novo material de dança, que surge através da utilização da técnica de contraste, pode ainda transformar-se em novo material a desenvolver, através de repetições ou variações, o que traz novas conotações à dança, novas dinâmicas e novos pontos de interesse. Muitos exemplos são dados pela autora, na explanação das possíveis variáveis (Smith-Autard, 2004). Este enriquecimento deverá ter em conta um correcto balanço e proporção dos diversos elementos que constituem a coreografia, para que sobressaiam os que são realmente importantes para a transmissão da ideia do coreógrafo. A proporção refere-se ao tamanho e relevância que cada parte da coreografia tem, na sua relação com o todo, segundo a intuição do coreógrafo, e o balanço com a capacidade de gestão do equilíbrio da

peça, seja imagético, de energia, de equidade ou de crescendo. Smith-Autard (2004) refere ainda a necessidade de compreensão que dois espectadores terão, muito possivelmente, visões diferentes acerca da coreografia. Essa ideia pode ainda ganhar força se for sustentada por transições coerentes que ligam não só os movimentos e as sequências de movimento, como também as diversas secções da coreografia. As transições, que podem ser como uma suspensão do movimento ou da ação, ou como uma hesitação entre duas frases de movimento, ou como uma antecipação do que vem a seguir, deverão ligar a parte precedente e a parte seguinte através de uma lógica, que conduza o olhar do espectador pela peça e o seu coração pela ideia.

Apenas desta forma é possível obter um trabalho coerente e lógico, completo e envolvente, com características próprias e únicas, e que apresente um estilo, uma cor, luz e sombra, um desenho das formas e linhas no espaço que o tornem especial e fortemente elucidativo do tema e da ideia do coreógrafo, de uma forma gradual e progressiva, capaz de originar uma compreensão por parte do espectador, associada a um sentimento de encaixe, como se todas as partes da coreografia fossem essenciais ao todo, e estivessem no sítio certo, na proporção certa, como um *puzzle* completo. Estas técnicas de composição são ferramentas de que o criador se pode munir, manipulando-as e articulando-as, de forma a tornar a sua obra num objeto de interesse artístico, com um *design* visual apelativo e com um sentido eminente, que o torna um objeto artístico completo e coerente. A coreografia ultrapassa, em larga escala, a mera justaposição de passos de dança, (Blom, L. A. & Chaplin, L. T., 2000) sendo uma arte transversalmente estética e conceptual, que tem inerente a complexidade também perceptível em outras formas de arte, como o cinema ou o teatro.

A phrase is to a dance as a sentence is to a book. Just as a sentence is comprised of separate words, so a phrase is made up of individual movements. But a phrase is not a simple accumulation of movements strung together any more than a sentence is a list of words. Both phrases in language and phrases in dance must make sense. The movements share some common element of intent. So a phrase has form and content. It is a grouping of related movements that have kinesthetic log and intuition, and are connected by their cooperative creation of a unit (Blom, L. A. & Chaplin, L. T., 2000, p. 23).

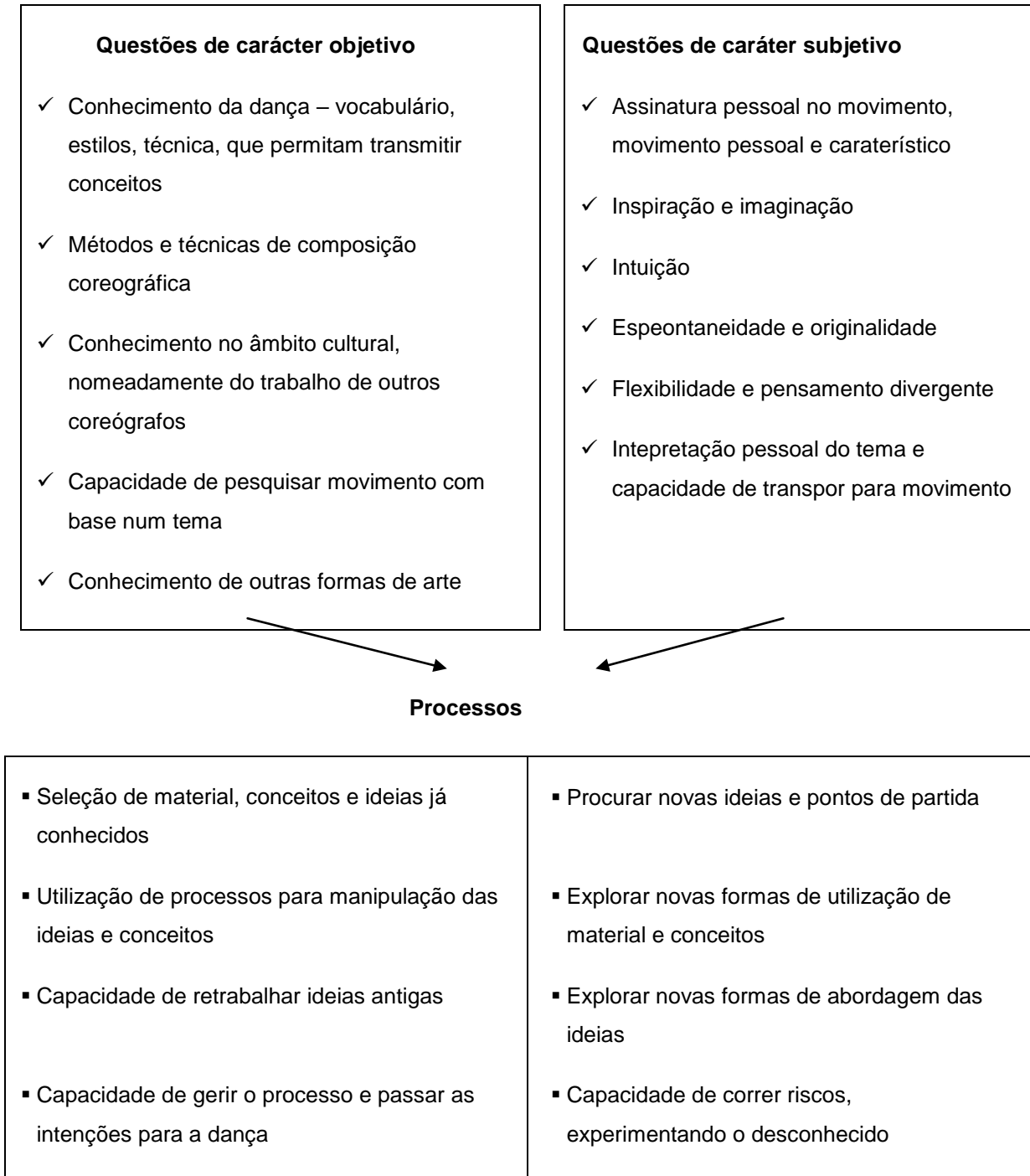
O estudo dos processos criativos nas mais diversas áreas, científicas e artísticas tem-se desenvolvido bastante, e são cada vez mais os teóricos a escrever acerca desta problemática. Contudo, na especificidade da composição em dança, os escritos são mais escassos e, muitas vezes, baseados nas teorias já existentes. De facto, o trabalho criativo de um coreógrafo, embora se reflecta na imagem que a sua coreografia transmite, ultrapassa em determinados aspectos, o trabalho de um artista visual, como um pintor, por exemplo. Na realidade, não se pode descurar o facto da dança ser uma arte de palco, viva, e cujos instrumentos de trabalho são corpos, pensantes, agentes do processo de comunicação, intérpretes e, por isso, interventivos no processo criativo. O coreógrafo recebe dos intérpretes estímulos que podem alterar o decorrer do processo criativo e tem, muitas vezes de negociar com os seus intervenientes, durante o processo criativo de uma peça coreográfica. Outra característica específica do processo criativo na dança contemporânea é o carácter efémero do seu objeto artístico, ou seja, se com o pintor, a tela e a figura que desenha, permanece, e pode ser analisada posteriormente, reformulada, manipulada, na dança, no momento em que acontece o processo criativo, também já desapareceu, permanecendo apenas na memória do coreógrafo ou do bailarino, o que não permite uma nova abordagem ao mesmo movimento. Quando for executado novamente, já é executado de outra forma, noutra 'agora' efémero.

Por outro lado, Smith-Autard (2004) salienta ainda a utilização de outras formas de arte, como complementares ao trabalho do coreógrafo, como sendo a utilização de música. A utilização de música durante o processo criativo pode limitar as escolhas e definir estruturas. Tharp (2003), confessa que, no decorrer do seu trabalho criativo em estúdio, não utiliza música de fundo, como muitos coreógrafos fazem. Na sua óptica, é mais importante estar desperta para as sensações do seu corpo quando dança e não dividir a sua atividade cerebral com a música, se ela não for essencial. Na realidade, a coreógrafa norte-americana afirma “quando eu ouço música, não faço duas tarefas em simultâneo; eu simplesmente ouço música. Em parte porque é o meu trabalho: eu ouço a música para saber se a posso dançar” (p.27). Esta perspetiva, em que a música é usada como um estímulo, sem ser limitativa do processo, como uma escultura pode estimular uma nova forma física, é também partilhada pela autora Smith-Autard (2004).

Há muitas características que são similares aos processos criativos em dança e em outras formas de arte, como já havia sido referido. São, claro, atividades mentais complexas e envolvem opções estéticas pessoais. No fundo, e segundo Smith-Autard (2004), o processo criativo da composição em dança abrange aspectos objetivos, relacionados com a

atividade em causa, e aspectos subjectivos, relacionados com a pessoa em causa. A tabela seguinte poderá elucidar melhor esta questão:

Figura 1: Questões que envolvem o processo criativo em dança, por Smith-Autard



Adaptada de Smith-Autard (ed. 2004), p. 138

Dotado destas capacidades o coreógrafo assume-se como um ser completo, aberto ao exterior, com qualidades pessoais únicas, e com capacidade de articular as diferentes

dimensões do seu ser pessoa e do seu ser profissional. O processo criativo de um coreógrafo pressupõe a utilização dos recursos da parte esquerda da tabela anterior e da parte direita, numa atitude simbiótica. De facto, nenhum destes recursos é mais importante do que outro, pelo que apenas através de uma utilização equilibrada se poderá desenvolver um trabalho coerente, fundamentado, criativo e original. Na prática, o trabalho criativo do coreógrafo deve, por isso, ser muito bem fundamentado e estruturado, nunca deixando de poder sofrer alterações decorrentes do próprio processo, como forma de o enriquecer, deixando à intuição e à espontaneidade um lugar de eleição. “Search many sources, for the more you know about your idea, the wider is your scope for expressing it” (...) “Explore movement until you find a movement phrase that excites you, that seems fresh and right” (Ellfeldt, 1988 (or.1967), p.79)

Na procura da compreensão do processo criativo individual, Amabile (1995) propõe o ‘Modelo Componencial de Criatividade’, que inclui cinco estádios:

1. Identificação do Problema/Tarefa
2. Preparação
3. Geração de Resposta
4. Comunicação e Validação de Resposta
5. Resultado

No momento da identificação do problema ou da tarefa, o indivíduo reconhece que o problema é passível de ser solucionado, e, encarando-o como um desafio, a sua motivação intrínseca encaminha-lo-á para que dê início ao processo de seleção de ideias que poderão ajudar a resolver a questão – momento da preparação. Neste momento, o desenvolvimento de habilidades tem lugar, com vista à resolução do problema. No momento da geração de resposta, os processos criativos atingem o seu primeiro objetivo: atingem várias possibilidades de resposta. Quanto mais motivado intrinsecamente o indivíduo estiver, maior número de respostas irá originar. No momento da comunicação e validação da resposta, o indivíduo mostra os seus resultados, de acordo com a tarefa inicial, com a sua pesquisa e com a sua habilidade. No fundo, este é o momento de apresentação de resultados que, após uma avaliação gera o momento do resultado, ou seja, a resposta escolhida de entre várias. Esta resposta pode solucionar a questão inicial total ou parcialmente, pelo que, neste último caso, poderá dar origem a novo processo.

Parecem existir várias semelhanças com o processo criativo em dança, na construção de coreografias ou segmentos de coreografias. O processo criativo, segundo Smith-Autard (2004) obedece também a fases, paralelamente a outros teóricos. Na sua óptica, o processo criativo em dança também não é linear ou fixo. Na realidade, o que parece acontecer é um processo individual que nunca é igual ao anterior, mesmo quando se fala de duas criações do mesmo coreógrafo. A ideia da permanente busca e pesquisa, manipulação de métodos e estratégias parece evidente em cada processo criativo, deixando transparecer a ideia de que cada processo ser único. No entanto, e citando Abbs (1989), Smith-Autard propõe cinco fases que Abbs (1989, p.204) denomina 'o ciclo criativo':

Fase 1 – o impulso para criar (um conceito, uma música, um poema)

Fase 2 – trabalho de pesquisa e criação de movimento

Fase 3 – idealização da forma final, criação da estrutura do espectáculo

Fase 4 – preparação e apresentação

Fase 5 – resposta e avaliação

Normalmente, o processo criativo tem início com um impulso, uma ideia, um ponto de partida. A fase 1 de Abbs é, por norma, o motor para o trabalho que se vai iniciar. No que diz respeito às fases 2 e 3, estas poderão não acontecer exatamente por esta ordem, uma vez que existem coreógrafos que avançam logo para a pesquisa de movimento, e outros existem que precisam de perspetivar em primeiro lugar o produto final, por forma a trabalhar com a consciência da estrutura de todo o trabalho. Na grande maioria das vezes, estes processos são até permeáveis, podendo, por isso, as fases 2 e 3 ocorrerem num processo simultâneo de trabalho. As fases 4 e 5 pressupõem a ordem numérica, uma vez que a avaliação e crítica do trabalho realizado surge normalmente depois da apresentação desse mesmo trabalho.

Na mesma linha de ideias, no trabalho de mestrado *Corpo Veste Cor – Um Processo de Criação Coreográfica* (1997), existe a referência ao estudo de George F. Kneller "Arte e Ciência da Criatividade, 1973", em que o autor refere a existência de fases no decorrer do processo criativo: preparação, incubação, iluminação e verificação. Segundo este autor, citado no estudo *Corpo Veste Cor*, define estas etapas como não estanques e em permanente inter-relação:

"1) apreensão – surgimento (por *insight*) de uma ideia a ser desenvolvida ou problema a ser resolvido; noção de algo a fazer

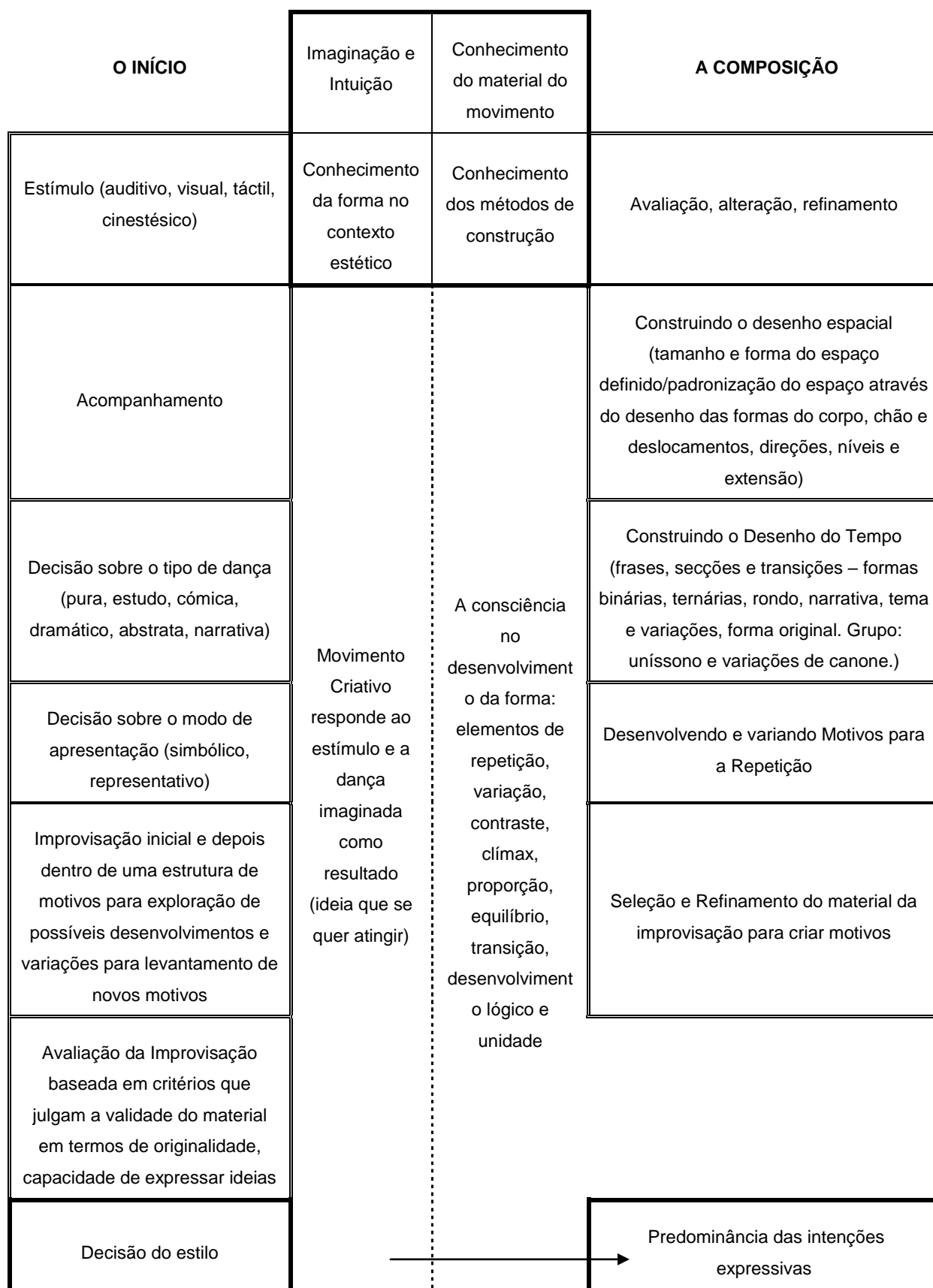
- 2) preparação – investigação das possibilidades de apreensão; processo exploratório; preparação do meio criador; levantamento de dados
- 3) incubação – momento clímax da criação; descoberta e solução de problemas; encontro com conceitos fundamentais para o desenvolvimento do propósito
- 4) verificação – momento de correcção, adequação, revisão, refinamento e viabilização final de um produto para a última etapa: comunicação”

Também descrevem o processo criativo por fases as autoras Lynne Anne Blom & L. Tarin Chaplin (2000): preparação, exploração, iluminação e formação ou formulação. Descrições semelhantes às do processo defendido por Smith-Autard fazem crer que é consensual a ideia de que o coreógrafo, exposto aos ingredientes básicos que o constituem, descritos na tabela abaixo, é impelido a desenvolver um estímulo, e que a fase de exploração envolve os recursos disponíveis para aprofundar as suas experiências, com vista ao desenvolvimento do tema inicial. Estas autoras defendem a existência de um momento em que tudo fica mais claro, as peças do *puzzle* encaixam e dá-se o “Aha!”, a nova ideia, o novo caminho. Por fim, a definição da forma de apresentação garante que a comunicação inerente à dança e ao movimento dançado acontece. Este modelo, muito semelhante ao apresentado por Smith-Autard (2004), representa um faseamento do processo criativo, de uma forma geral.

Para Coelho (1985) o processo criativo “exige, *a priori*, determinados requisitos, tais como o uso da imaginação criativa e a compreensão do que constitui a criação em arte” (p.46), dividindo-se em quatro partes: partindo de um impulso, um sentimento, tem início a improvisação. A segunda parte abarca a seleção de material, seguida da estruturação, onde se “vai agrupar as diferentes sub-estruturas num todo orgânico e coerente” (p.47). Por fim, na “afinação”, o coreógrafo acerta os pormenores e toma as decisões finais. Para Lavender (2009), “o modelo IDEA oferece uma moldura essencial à compreensão do que os coreógrafos fazem no exato momento do processo de criação de um trabalho. O modelo descreve as operações: Improvisação, Desenvolvimento, Avaliação (evaluation) e Assimilação” (p.387).

Contudo, na composição coreográfica, um processo criativo específico, que envolve o corpo como instrumento de trabalho, as componentes e variáveis são diversas, esquematizadas por Smith-Autard (Smith-Autard, 2004).

Figura 2: O processo criativo na composição coreográfica



Adaptada de Smith-Autard (2004), p. 160

Este é um processo circular, em que o resultado da dança é influenciado pela inter-relação dos diferentes fatores que a constituem, de tal forma que, no esquema original, que contém uma seta circular, como que indicando o caminho a percorrer, é de salientar que, por vezes o coreógrafo terá de voltar atrás, rectificar, reformular, modificar. Assim, é feito de avanços e recuos o processo criativo em dança, como qualquer processo complexo e dinâmico. “A criatividade leva tempo. Embora possamos ter *flashes* de inspiração, é preciso tempo para por a funcionar as implicações e possíveis utilizações dessa inspiração.” (Brinkman, 2010). Merce Cunningham (1984) diz que, ao longo da sua experiência, a procura do movimento novo é muito difícil. Contudo, sempre o moveu a ideia que que haverá uma solução, outra coisa. Para o coreógrafo americano, o treino é fundamental, as aulas diárias, essenciais. Para ele, a dança não é intelectual, é instinto. Não é um trabalho teórico, é prático.

A composição coreográfica em dança, bem como a análise do processo criativo em dança não são procedimentos lineares, pois entrelaçam componentes cognitivas com orientações estéticas, criatividade e experiência. Mas uma das componentes da dança contemporânea é precisamente essa, a da individualidade do processo criativo, a assinatura pessoal do criador que se inscreve na obra e a torna portadora de uma linha estética definida e característica.¹⁰ “No seu estudo acerca de *contact improvisation*, Cynthia Novack observou que a tradição da dança moderna, fora da qual nasceu o *contact improvisation*, apontou uma oposição entre coreografia e improvisação, sendo a improvisação um método criativo que poderia ser implementado para suportar a coreografia, o construir uma dança.” (Foster, 2011, p.3). Neste caso, a improvisação é vista como uma ferramenta de trabalho. “Nos anos 80, (...) a Improvisação/Composição alimenta o uso da improvisação como uma forma de gerar novas possibilidades de movimento para si próprio ou para um grupo de bailarinos com quem o coreógrafo possa estar a colaborar” (Foster, 2011, p.69). Trata-se agora da improvisação como técnica por si só. O indivíduo intérprete é lançado para a frente de batalha, ele próprio constrói o universo do criador, que “cozinha” o movimento até ao ponto em que o considera válido criativa e artisticamente. Existem hoje criadores com um papel predominantemente moderador, ao lado de outros que ainda mantêm um papel ativo na construção coreográfica em dança.

¹⁰ Se em meados do século XX a dança se baseava na procura da perfeição técnica, ainda que se fizessem notar os traços de identidade do criador/coreógrafo, nos finais do século XX e no início do século XXI, a dança assume um carácter mais experimental, proliferam as companhias em que a participação dos intérpretes na co-criação da coreografia é essencial, em que as sessões de *brainstorming* são a base do processo criativo, a improvisação assume o principal meio de composição coreográfica e a assinatura do projeto apenas remete para o criador pela temática que aborda ou pela estética que defende.

Os movimentos realizados pelo corpo que dança obedecem, na dança contemporânea a uma estrutura e organização prévia – a coreografia. Após um processo de escolha e seleção, codificação e organização espácio-temporal, por parte do coreógrafo, o bailarino executa o movimento, suportado por uma estrutura do espectáculo. Nos dias que correm, é cada vez mais frequente a fusão entre o coreógrafo e o bailarino, podendo, por isso, acontecer que as duas funções de fundam simbioticamente num mesmo corpo.

Quando não existe a seleção prévia dos movimentos, nem a estruturação da ação do bailarino, e quando os próprios movimentos são decididos pelo corpo que dança, no momento da execução, falamos de improvisação em dança. Este é, muitas vezes o ponto de partida para a pesquisa de movimento no processo de composição coreográfica. No entanto, o tempo que o bailarino levaria na aprendizagem de uma coreografia, deverá agora ser utilizado para a aprendizagem de uma técnica que permita ao bailarino utilizar as informações que o seu corpo reteve ao longo dos anos, de forma a que a improvisação resulte em combinações de movimento não repetidas, originais, e estimulantes, em tempo real. A improvisação pode, como já foi dito, servir de ferramenta de organização de movimento, no sentido da pesquisa de movimento a realizar pelo coreógrafo aquando da criação de uma coreografia. Mas, no final do séc. XX, a improvisação era já assumida também, como uma forma de espectáculo, constituindo-se como uma forma de dança. Ora, se na coreografia é fácil perceber as *nuances* de estilo pessoal, as pequenas falhas ou limitações técnicas do bailarino, na improvisação, podem também emergir fatores passíveis de avaliação, como sendo as condições anatomofisiológicas do corpo que dança, a “bagagem”, o vocabulário técnico adquirido por aquele corpo, o estilo pessoal do bailarino e, principalmente, os seus hábitos, ou vícios, resultantes da repetição da improvisação, ou seja, as ferramentas a que o bailarino recorre quando sente o vocabulário a esgotar, ou quando se sente menos inspirado (Burrows, 2010) A criatividade assume aqui um papel preponderante, podendo munir o bailarino de soluções originais e inovadoras, num processo todo ele sujeito a alterações. Na realidade, o que acontece na improvisação é que a cada movimento realizado, o corpo, um sistema organizado e devidamente formatado, terá de reequacionar e deverá adaptar-se ao movimento realizado. Cada movimento abana a estrutura pré-formatada e todo o ser do bailarino está envolvido no momento em que cada solução de movimento é um novo problema ou, por outras palavras, um novo ponto de partida para um caminho desconhecido.

O corpo é o instrumento da dança, e numa improvisação, o corpo tem uma dimensão essencial na escolha e seleção dos movimentos. Cada bailarino responde de forma única, quando solicitado numa improvisação de movimento. Na realidade, o ser e o corpo do

bailarino interferem nessas decisões, desde as suas escolhas estéticas à sua capacidade física de resposta, passando pela sua auto-imagem, estilo de movimento ou tendências e afinidades pessoais. Segundo Blom & Chaplin (2000), o corpo responderá com o que tem, com as suas experiências, desejos, valores, e esta “bagagem” é indissociável de quem dança, da sua própria pessoa.¹¹

A improvisação vive, portanto, de ações espontâneas, mas que não gozam de uma liberdade total. Sendo condicionadas e provocadas pela ação do outro, esta transforma-se numa espontaneidade direccionada, orientada. Mesmo que essa direcção não seja consciente, ela foi suscitada por algo que a precedeu, e por este motivo, numa improvisação, cada bailarino conduz o processo, criando no momento em que está a ser. Na realidade, as dinâmicas da improvisação não podem ser tratadas isoladamente, o que está em causa ao analisar uma improvisação é precisamente a nossa consciência do rumo que que a improvisação está a levar. Está a ser criada no mesmo momento em que está a acontecer e isso transforma a improvisação em algo vivo, inesperado, orgânico. Segundo Blom & Chaplin (2000), “creativity, simply defined, is bringing something new into being.” Após esta afirmação, as autoras defendem que aquilo que pode ser considerado novo por alguém ou por um povo, poderá não ao ser para outro, ou ser novo simplesmente para a pessoa que o descobriu. No fundo, o conceito de novo está directamente ligado ao espaço e tempo em que surgiu.

Para as mesmas autoras, o processo criativo divide-se, como já foi descrito antes, em quatro estádios:

1. Preparação
2. Exploração
3. Iluminação/revelação
4. Formação/formulação

¹¹ A dança é comunicação, porque o corpo que dança transmite sensações ao outro e ao público, tendo, por isso, o poder de contar histórias. É de cultura geral que setenta por cento da comunicação entre duas ou mais pessoas acontece de forma não verbal, sem recurso à palavra, e que essa é a razão da utilização da expressão portuguesa “o corpo fala”. Na realidade, e à semelhança das expressões faciais ou gestuais do dia a dia, também a dança cria códigos de identificação que permitem que o outro se empatize ou não com o bailarino. Em termos de movimento, quando uma pessoa está de acordo com outra, numa conversa, por exemplo, o seu corpo assume posturas semelhantes ao interlocutor, e os movimentos ou gestos de um contagiam o outro. Na dança, e na perspetiva das mesmas autoras, sucede o mesmo, naturalmente, durante uma improvisação, pela concordância um bailarino adaptará o seu movimento ao do outro, pode dizer-se, por afinidade. O processo de contrariar essa tendência é já um processo consciente de construção de algo contrário e antagónico. Os códigos do nosso corpo transmitem ideias e reacções que conduzem a conceitos, o corpo adapta-se perante o mundo que o rodeia. É por isso possível dançar o medo ou outro sentimento já vivido e uma plateia de cem pessoas reconhecer esse sentimento no bailarino ou na peça, por o conhecer e porque o corpo que ali dança o está a sentir, a representar e, conseqüentemente, a dançar.

De seguida, segue-se a explicação de cada um destes estádios, numa perspetiva ligada à criação em dança. Durante a preparação, são estabelecidas as ferramentas necessárias ao problema em questão, depois de percebidas as premissas básicas da técnica. Nesta fase, quando o problema é apresentado, há lugar a uma pesquisa, à constituição de uma “bagagem” que pareça permitir resolver a questão. No segundo estádio, o da exploração, pode ser muito prazeroso ou muito angustiante, pois dá lugar a uma experimentação de várias possibilidades, num momento de eventual subconsciência do problema em si. Trata-se de uma fase de pesquisa, de erro, de não controlo, em que as ideias fluem, ou não, e em que o criador está muito receptivo a novas opções, com uma atenção imensa e uma capacidade de absorção do exterior muito grande. A terceira fase, a da iluminação/revelação, tem este nome pelo facto de muitas vezes ser comparada com a luz que emana da escuridão. Após um período conturbado de incerteza, surge algo que faz sentido, e neste momento, o criador entrou num estádio diferente. É neste momento em que as peças do *puzzle* se encaixam, surgem as respostas ao estádio anterior, de permanente questionamento. Surgem relações entre coisas que antes não tinham qualquer ligação entre si, mediante procedimentos cognitivos que agora se tornam mais intensos, e de repente, aquilo que era novo, deixa rapidamente de o ser, como um reconhecimento. O estádio final, o da formação/formulação, envolve a passagem para o exterior da ideia interna, conceptual. Este estádio permite transformar uma ideia individual numa imagem ou num resultado tornado público, através de um processo de criação de comunicação. As mesmas autoras defendem que o mesmo tipo de processo se passa em todos os atos criativos, das mais diversas áreas, e que, embora variem os tipos de criatividade, o processo criativo permanece igual, quer se trate da escrita de um poema ou da composição de uma música.

No momento em que a improvisação está a acontecer, esta pode tomar diferentes rumos, ou seja, há determinadas improvisações que se mantêm num estádio exploratório e são, por isso, menos conclusivas, mas geradoras de diversas opções de movimento; por outro lado, existem improvisações bastante mais conclusivas, no que diz respeito à sua duração ou ao tempo que demoram a atingir um resultado considerado satisfatório. Nas várias hipóteses, a passagem pelos quatro estádios descritos anteriormente é inevitável e quase simultânea, pois o bailarino é obrigado a reagir rapidamente ao estímulo que recebeu. Esse estímulo pode ser outro bailarino, mas também pode ser uma música ou qualquer outro estímulo externo ou interno. Assim, e embora o bailarino reaja quase automaticamente ao estímulo, é durante a improvisação que o processo se vai tornando consciente, mais claro, mais eficiente.

Blom & Chaplin (2000) referem-se aos principais objetivos de uma improvisação:

Explorar, experimentar, jogar, formar, criar; sair de si próprio e procurar o eu-em-movimento, o ser mais profundo que é, frequentemente, suprimido ou desconhecido; favorecer a coragem de desistir das decisões conscientes ou controladas e confiar na tomada de decisão intuitiva; encontrar identidade no movimento; tentar desempenhar diferentes papéis e explorar um leque de respostas com o objetivo de encontrar uma auto-imagem maior e mais flexível; envolver-se num processo de grupo; encontrar o equilíbrio entre “fazer parte de” e “estar à parte de”; conectar-se com o grupo, mantendo a responsabilidade básica individual; tornar-se consciente de, e aumentar os *skills* da expressiva e comunicativa natureza do movimento; divertir-se; trabalhar o corpo e a sua fisicalidade; ter o momento do dia (Facto: após dez minutos de atividade física intensa, o cérebro segrega um tranquilizante natural). (p.48)

O processo criativo na improvisação acarreta consigo o corpo e a mente de quem o executa, como um todo. Tornam-se num só os movimentos realizados e a ‘bagagem’ que o bailarino transporta e o constitui. Porque o homem, mesmo quando está só, carrega consigo o seu corpo, as suas ambições, as suas ideias e paixões, as suas necessidades e memórias, os seus objetivos, as suas distrações e os seus medos, numa bagagem que não se vê, mas que o constitui como ser humano. Do ponto de vista da coreógrafa Twyla Tharp (2003), o processo de criação coreográfica ultrapassa em muito a mera matemática, trazendo consigo elementos de uma vivência, a do homem que o cria. É, já desde os tempos da filosofia antiga, indissociável, este mundo interior humano e os seus atos, sempre marcados pela sua impressão, pelo seu “ponto de vista”. O processo criativo é, assim, inerente à vida humana, à vida social, como algo que dela faz parte e de que ela se usa, e não algo externo e inatingível para a maioria das pessoas chamadas comuns. Na realidade, este pensamento da coreógrafa é em larga escala, suportado pelos pensamentos dos mais atuais psicólogos da criatividade, que sustentam a tese de que a criatividade está ao alcance do todos. Vejam-se as palavras de Edward de Bono (2005):

A criatividade começa a ser colocada acima do conhecimento e da técnica, já que estes dois últimos estão cada vez mais acessíveis. Para poder usar a criatividade, uma pessoa tem de libertá-la dessa área mítica e encará-la como uma maneira de utilizar a mente – uma maneira de lidar com a informação. É disto que trata o pensamento lateral. (p.11)

No entanto, a excelência atinge-se com muito trabalho e muita repetição, muita dedicação e uma enorme paixão. Sem a habilidade técnica e o conhecimento, não há confiança, nem consciência de que se é capaz – auto-eficácia. Por isso, a capacidade técnica é o meio que conduz ao aperfeiçoamento, aliada à paixão – motivação intrínseca – e à persistência. À pergunta “A prática dá origem à perfeição?”, Twyla Tharp responde: “ Not true. Perfect practice makes perfect. The one thing that creative souls around the world have in common is that they all have to practice to maintain their *skills*.” (p.165). A prática tem de ser consciente, ponderada e estruturada. Na perspectiva evolutiva da criatividade, a prática tem de ser uma constante. A pesquisa inovadora, o trabalho desafiante e a prática permanente.

Assim, quando improvisamos, nascem uma série de associações mentais que tornam consciente o processo da improvisação. Sob a forma de imagens, ideias, memórias, cheiros, estas associações surgem, mesmo que o bailarino esteja puramente concentrado nos aspectos ou nas qualidades de movimento. É um processo natural, um conhecimento intrínseco e um conjunto de memórias mentais que se transformam, por exemplo, em imagens cinestésicas. O bailarino consegue, muitas vezes relembrar o que sentiu com tal improvisação, sem que se lembre exatamente o que fez, pois as sensações cinestésicas permanecem nos músculos, e são facilmente recuperáveis. A título de exemplo, quando um bailarino recorda uma sequência de movimento sem que se esteja a mexer e o faça de uma forma puramente mental, os seus músculos reagem como se estivessem prontos para o movimento. Salieta-se aqui a enorme importância da propriocepção e do seu desenvolvimento para a eficaz resposta física do bailarino. Assim, mesmo sem se movimentarem, os músculos preparam-se para agir, após receberem a imagem cinestésica mental do bailarino.

Para Gardner “as pessoas criativas possuem uma combinação singular de inteligências e não uma única inteligência extraordinária. (...)” (Álvares, 2008) A Teoria das Múltiplas Inteligências, formulada por Gardner, serve como pano de fundo para seus

estudos acerca da criatividade. Na perspectiva do psicólogo Howard Gardner, a dança é uma atividade artística muito favorável ao desenvolvimento das inteligências múltiplas, por abranger as mais variadas vertentes do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. Gardner defende no seu livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983) a existência não de uma, mas de múltiplas inteligências, sendo a música uma dessas inteligências, assim como a cinestesia ou a linguística. No seguimento desta teoria, é evidente a importância da dança como elemento facilitador do desenvolvimento global do indivíduo, podendo o ensino e a prática da dança propiciar uma abordagem de diversas dimensões da compreensão humana.

No exemplo da prática da improvisação, é possível estimular os seguintes parâmetros do conhecimento humano:

- Inteligência Visual: a imagem do corpo que está a dançar, ou de uma forma, ou de linhas de movimento
- Inteligência Musical: compasso e cadência musical, podendo o bailarino seguir a música ou contrariar a tendência musical no momento
- Inteligência Naturalista: percepção de associações do movimento que está a executar com outros movimentos conhecidos, como o galopar de um cavalo ou o espreguiçar de um gato
- Inteligência Interpessoal: execução em pares ou em grupo
- Inteligência Intrapessoal: exploração o movimento com estados de espírito diferentes, com qualidades de movimento diversas
- Inteligência Corporal / Cinestésica: movimentação com a consciência do movimento, com um controle sobre ele próprio, proporcionando um conhecimento do corpo e um desenvolvimento da capacidade de propriocepção
- Inteligência Espacial: experiência do lugar, aumentando a noção de espaço, de diversas geometrias espaciais ou dos diversos níveis de ação
- Inteligência Linguística: envolvimento da improvisação numa narrativa ou num quadro narrativo

Por isso, a aprendizagem motora tem características específicas e um campo de ação alargado, pois envolve determinadas noções de sentido amplo, como o espaço, o tempo, a própria ação, entre outras. Importa, antes de mais, perceber que a dimensão da dança não

se reduz ao corpo ou à simples execução de movimentos aleatoriamente, mas antes, envolve outras capacidades do ser humano, num enquadramento mais global da pessoa, na sua máxima extensão, como alma.

4.3. O AMBIENTE CRIATIVO

Para Csikzentmihaly (1997), e não menosprezando a necessidade de conhecer profundamente o domínio ou a área de intervenção por parte do criador, a criatividade resulta de uma estreita articulação, dinâmica e construtiva, entre a pessoa e o ambiente. Por outras palavras, para este autor, será mais proveitoso alterar o ambiente e as suas condições para procurar um real desenvolvimento da criatividade do que procurar alterar as pessoas, na tentativa de as fazer pensar de forma criativa. Segundo Bahia (2007), as necessidades criativas surgem mediante a situação em que o sujeito se encontra. Desta forma, e como para Csikzentmihaly (1997) o ambiente que não esteja aberto a novas ideias nunca irá aceitar uma ideia criativa e brilhante, o criador terá de convencer o meio de que a sua ideia é boa. Um campo receptivo a novas ideias, mais facilmente aceitará uma intervenção do que um campo demasiado fechado. Na realidade, muitas vezes essa aceitação está dependente das épocas, e uma coisa que em determinada altura não foi aceite pelo campo, poderá vir a sê-lo posteriormente (Foster, 2011). Desta forma, e como já foi referido antes, um ambiente que propicie oportunidades, reconhecimento e recursos, poderá favorecer a participação ativa e criativa. Daqui se conclui que o processo criativo não está apenas dependente do indivíduo, mas antes, da relação de elementos pessoais e sociais, isto é, o fenómeno da criatividade não está impermeável ao meio que rodeia o indivíduo, uma vez que mesmo tendo uma resposta criativa a algo, essa resposta não poderá ser considerada criativa unicamente pelo indivíduo que a produziu, mas sim quando é aceite como criativa pelo ambiente, pelo contexto socio-cultural em que se insere.

Naturalmente, que a associação da criatividade à imaginação, traduzindo-se na sua vertente artística na capacidade de fantasiar a realidade, leva-nos à conclusão de que o ambiente externo tem larga influência na imaginação criadora, encarando o homem como um ser social, produto da sua época e do seu ambiente. Também para Amabile (Amabile, 1999), esta contextualização do homem como enquadrado numa sociedade é um ponto subjacente às suas teorias. Para ela, a criatividade depende da experiência, experiência essa que inclui, naturalmente, o conhecimento e a técnica ou capacidade de execução; o talento, a capacidade de pensar de novas maneiras; e a motivação intrínseca.

Ora, se a criatividade está ao alcance de todos, e reside na vida de todos os dias, resta, segundo Twyla Tharp, estarmos atentos a tudo, pois todas as situações podem ser potenciais criativos a reter. Para ela, “reading, conversation, environment, culture, heroes, mentors, nature – all are lottery tickets for creativity.” (p.103) E da mesma forma como a vida pode fornecer elementos criativos, também os acasos, os azares, os imponderáveis nos podem trazer algo de novo, um novo caminho, um outro rumo, uma nova ideia, uma outra abordagem. Resta fomentar a capacidade de também ver potencial no erro. Um erro, detectado, trabalhado e transformado, pode vir a ser chamado um golpe de sorte no futuro. Na Conferência “Criatividade é o Caminho” (Anexo A) Lyn Heward, Directora Criativa Executiva do Cirque du Soleil revelou que o surgimento da personagem de um dos números que mais tarde viria a ter um enorme sucesso nos espectáculos desta companhia de circo, resultou de um erro, de uma falha. Neste caso, da má execução de uma tarefa num casting, um ginasta provocou o riso no júri, pela forma como andava. Diziam eles que parecia uma galinha, e mais tarde, essa ideia deu origem à personagem que ele viria a interpretar num dos famosos e aplaudidos espectáculos do Cirque du Soleil.

As características pessoais positivas, de personalidade, proporcionam ainda uma autonomia e uma postura de iniciativa, desencadeada pela vontade de descobrir, motor essencial para a produção criativa. Se, como já foi referido no início deste mesmo capítulo, pela referência a Csikzentmihalyi (1997), um ambiente solicitador de novas ideias, em crise e a necessitar de mudança, será o palco ideal para uma nova produção. Ao incentivar o indivíduo a desenvolver conhecimentos em diversos domínios, a conhecer várias culturas e a fomentar a vontade de descobrir, a capacidade de gerar conexões inovadoras entre ideias diferentes pode ser aumentada. Estes parâmetros podem ser exercitados, através das diferentes técnicas descritas por Bono, (O Pensamento Lateral - Um Manual de Criatividade, 2005).

Qualquer sessão de improvisação deve ser devidamente organizada pelo moderador, permitindo, contudo, uma flexibilidade que possa viabilizar alterações ao planeamento que se mostrem necessárias. Uma improvisação é um elemento ‘vivo’, desenvolvido por bailarinos, e que poderá, a determinada altura, alterar a premissa que lhe deu início. Para isso, é essencial que o moderador tenha um sentido de humor e uma abertura de espírito que lhe permita manter a essência do jogo e da experimentação que a improvisação pede. O moderador é quem dirige a ação. Por isso, alguns elementos vocais orientadores, *feedbacks* positivos, poderão facilitar o entendimento dos bailarinos, assim como reorganizar a improvisação, se estiver a ‘fugir’ da premissa. Da mesma forma, os bailarinos senti-se-ão confiantes se houver alguém ‘presente’ no estúdio, que, sem ser demasiado

diretivo, os conduza para algo que eles reconhecem como sendo o objetivo. É importante manter um distanciamento saudável, que permita manter o control da sessão, e não deixar que a empatia dissipe essa linha orientadora. Essencialmente, o ambiente deverá ser baseado na confiança, não só o moderador deve confiar no seu trabalho, como os bailarinos deverão ser confiantes em si próprios e na situação em que estão, pois só assim se permite que se soltem os movimentos numa profunda verdade do momento. Numa improvisação, todos os elementos são iguais, igualmente importantes, não há lugar a comparações ou juízos de valor. Um dos aspectos fundamentais é ser claro que não existem expectativas determinadas, que todos estão ali para descobrir, para errar, para tentar. Há uma honestidade que tem de prevalecer, uma verdade do estar. O moderador, por ser responsável pelo aquecimento poderá, para criar um ambiente favorável, propor alguns jogos de confiança, de conhecimento, de contacto visual, entre outros, elementos que iniciam uma união entre os elementos, e viabilizam a conexão necessária à entrega que um trabalho de improvisação requer. Naturalmente, é necessário reter que, nem só das qualidades do moderador depende a sessão. São fatores importantes, os próprios participantes e o decurso que a improvisação leva no seu desenvolvimento, passíveis de alterar o rumo de uma sessão.

Desta forma, e para que todos os objetivos sejam atingidos, o moderador da improvisação deverá ter em conta alguns aspectos importantes para a criação de uma ambiente propício à improvisação, que encorage e motive os participantes. Como qualquer outra *skill*, a capacidade de conduzir uma sessão de improvisação requer tempo para aprender e para praticar. De facto, é a conjugação de fatores como a personalidade, o conhecimento, a espontaneidade e a habilidade de equilibrar a sessão e admitir o erro, que caracterizam um moderador de improvisação.¹²

¹² Na Conferência Criatividade é o Caminho (Lisboa, Cinema S. Jorge, 17 Novembro 2009)¹², Lyn Heward, Directora Criativa Executiva do Cirque Soleil apresentou as sete portas da criatividade, que o Cirque Soleil pratica, nas suas actividades e forma de estar diária. Sem ser exaustiva a explicação, as linhas gerais por tópicos são:

1ª porta – agarre-se às oportunidades criativas que surgem (grandes expectativas)

2ª porta – desperte os seus sentidos e ouse experimentar – viver a experiência (a criatividade aparece quando os sentidos estão aptos)

3ª porta – veja além do óbvio, descubra quem é e invista no potencial (a caça ao tesouro e a transformação criativa, perceber quem sou, trabalhar fora da zona de conforto, tentar algo novo e correr riscos)

4ª porta – ambiente propício à inovação (curiosidade, responsabilidade, desempenho, “see the world with the eyes of a child”.)

5ª porta – procure inspiração nas limitações e nos desafios (quando as limitações e os desafios externos, as diferenças culturais se transformam em acontecimentos criativos)

Por último, outro fator determinante importante a ter em conta numa sessão de improvisação, é a música ou a ausência dela. É verdade que a música e a dança sempre estiveram ligadas, e é talvez por isso que interferem tanto uma na outra e é tão relevante a presença da música na dança. A música pode influenciar o movimento, alterar a rapidez de resposta dos bailarinos, reprimir ou incrementar a energia dos movimentos e limitar a própria criatividade. Na perspetiva de (Blom, L. A. & Chaplin, L. T., 2000) a música deve ser suprimida nas sessões de improvisação dos bailarinos principiantes. De uma maneira geral, o aspecto da familiaridade também pode influenciar o decorrer da improvisação, ou, por outras palavras, quanto mais familiar é uma música, mais limitadora é, pois não existindo o fator surpresa, o bailarino sente-se impelido a realizar movimentos mais previsíveis, com uma menor fator de risco ou de originalidade. “Remember that the more familiar the music, the greater the chance that the response will be automatic and the harder it will be to get to original individual movement”. (Blom, L. A. & Chaplin, L. T., 2000, p.91). “Cada indivíduo possui um repertório natural de movimentos que não exige empenho especial para ser realizado, porque constitui património pessoal inato” (Lacava, 2006, p. 169). Mas, na perspetiva destas autoras, há também vantagens na utilização de música. Contudo, estas alertam para o facto de, a usar música, que esta seja bem escolhida, com um propósito claro e objetivos definidos. Pode, por exemplo, ser usada para se trabalhar o contraste perante a música, quer no que diz respeito à energia, ao *timing*, à dinâmica dos movimentos ou ao estado de espírito. Este é um trabalho difícil pois envolve o combate à tendência natural de dançar determinado estímulo musical. Por outro lado, a música pode também ser usada como estrutura para a improvisação, ou seja, escolhida previamente e após estabelecida a estrutura musical, a improvisação pode ser orientada para ‘caber’ naquela música específica. Por fim, pode ser um enorme desafio trabalhar com música ao vivo. Este recurso mostra-se ainda mais vantajoso se a música puder ser improvisada também, uma vez que, sendo os bailarinos permeáveis ao estímulo emitido pela música, também os músicos poderão ser permeáveis ao estímulo de movimento, o que se traduz num trabalho de simbiose que favorece e enriquece a improvisação. Nas palavras das autoras, “ao usar a música para o trabalho de improvisação, deve ser feito com base no respeito pela música. Use-a para um objetivo, e deixa-a adicionar-se à experiência; não a use como decoração gratuita, ou como música de fundo” (p.94).

6ª porta – correr riscos é parte integrante do processo criativo – você já se queimou? (a criatividade envolve coragem)

7ª porta – um líder criativo nunca perde um potencial criativo (renovação contínua dos produtos e do potencial da equipa, permitir que cada pessoa tenha o seu espaço criativo)

A vontade de criar pode ser inibida através de alguns fatores, que, muitas vezes ultrapassam o próprio indivíduo e a sua vontade pessoal. Assim, a presença de algum negativismo, associado a críticas por algum dos elementos afectados ao projeto, poderão de facto interromper o fluir inerente ao espírito criativo e à produção criativa (Casqueira, 2007). Da mesma forma que, numa improvisação, os feedbacks devem ser positivos, adequados e controlados, também num ambiente que se pretende criativo devem ser suprimidas afirmações como: ‘essa ideia não tem futuro’, ou outras que destruam a continuidade do processo. Criando dúvidas internas no indivíduo, os níveis de auto-eficácia baixam e os de motivação acompanham essa descida, levando, progressivamente ao abandono da ideia e da ação criativa e da mais importante, a persistência. Desta forma, também o erro deve ser interpretado como um desafio, e não como um obstáculo à produção criativa. “Se uma resposta é automaticamente classificada como um ‘erro’ ou, ainda pior, se a pessoa que teve essa ideia for classificada como ‘estúpida’, haverá menos prazer em oferecer novas respostas (ou talvez até qualquer resposta) no futuro” (Boden, 2007). Assim,

as atitudes do professor também se apresentarão como um elemento decisivo, capaz de limitar ou promover todo o processo criativo dos alunos; nomeadamente, através da qualidade e intensidade das suas reações às ideias propostas pelos aprendentes e pelo grau de definição conferido os problemas que lhes coloca. Por exemplo, o hábito de confrontar os alunos com problemas bem definidos e que exigem uma única solução não é propriamente propício ao desenvolvimento da criatividade. (Nogueira & Pereira, 2008, p.273).

Por outro lado, o síndrome da folha em branco, ou bloqueios de outra ordem, são frequentes no processo criativo, e inerentes ao seu desenvolvimento, como uma parte natural da evolução do pensamento necessária. Na realidade, já faz parte do processo criativo a existência desses bloqueios, que, por serem “degraus” a serem escalados, não têm qualquer poder sobre o processo criativo, nem sobre o próprio criador (Casqueira, 2007).

Os obstáculos ocorrem por diferentes razões e em vários níveis no processo criativo. Quando enfrentamos os bloqueios, tentamos restabelecer o nosso fluxo de energia criativa. Quanto mais experimentarmos a nossa criatividade e quanto mais confiarmos no nosso processo, menos problemas teremos com os bloqueios. À medida que se vão conhecendo os “eus criativos”, os sujeitos vão percebendo como permitem ficar bloqueados. E, com base nesse conhecimento, podem descobrir como vencer o bloqueio. Geralmente, encontram-se mais bloqueios quando se está a desenvolver a criatividade, do que após anos de trabalho criativo. (Casqueira, 2007, p.15).

E acrescenta “Quanto mais claro for o nosso relacionamento com a criatividade, menor será a probabilidade de encontrar interrupções no processo.”

1. A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO ARTÍSTICO

A investigação de carácter qualitativo permite uma abordagem ao trabalho real, empírico, através da observação participante da orientadora das sessões que, de uma forma descritiva analisa o desenvolvimento do trabalho de uma forma interpretativa, com a naturalidade da experiência e do passar do tempo. Todo o processo foi importante e, numa perspetiva qualitativa, mais revelador do que os próprios resultados. De facto a investigação qualitativa permite isto mesmo, um plano de investigação progressivo e flexível, cujos dados recolhidos têm origem na observação presencial. No entanto, é de salientar que esta forma de investigação não poderia ser aplicada a contextos de amostras muito numerosas, pelo que se revelou a melhor forma de abordar este caso específico.

A investigação-ação, método de investigação privilegiado neste projeto, supõe um procedimento *in loco*, ou seja, com uma proximidade participante, que permita um verdadeiro conhecimento da situação. Neste caso, os dados são retirados do ambiente natural, sendo a mestrand a principal responsável por essa recolha. Os dados são, por norma descritivos, e todo o processo de vivência ganha realce, não se fixando a investigação apenas nos resultados obtidos. Naturalmente, o diagnóstico da situação, bem como todo o desenvolvimento do trabalho, por ser tão próximo poderá inviesar os resultados, se não houver um cuidado e rigor no decorrer da investigação. Foi, por isso, acompanhado de estratégias de avaliação, que permitiam aferir o bom rumo da investigação. Neste caso particular, toda a investigação foi pontuada com momentos de avaliação, descritos no respectivo capítulo.

Esta simbiose entre o investigador e a própria situação permite ajustes frequentes, no que diz respeito à própria investigação, os seus dados e resultados, assim como ao rumo dessa mesma investigação, o que se coaduna com uma investigação em artes, como é o caso. Funciona como um *work in progress*, um processo vivo e adaptativo, sem ser fechado ou estanque. Esta característica permite ainda que o investigador molde objetivos ou processos, consoante a avaliação regular que desenvolve em relação ao seu trabalho. Este é, aliás um dos principais objetivos da investigação-ação, uma vez que se pretende uma intervenção na situação real e a conseqüente análise dos efeitos dessa intervenção. Esta é também a posição de Ribeiro (2018), quando se refere aos campos de investigação

empírica, por contraposição à pesquisa meramente teórica, e onde afirma que “é nestes, por excelência, que se joga a vitalidade e renovação das ciências sociais e humanas”. (Ribeiro, 2018, p.119) Na perspectiva do mesmo autor, “a investigação empírica define-se pelo contacto direto do investigador com a realidade que ambiciona estudar (pessoas e espaços)”. (Ribeiro, 2018, p. 121) Os diários que acompanham o processo e relatam o trabalho de campo, foram uma ajuda na posterior redação do documento final, bem como na análise dos resultados. Este foi também um método de recolha de dados adoptado neste projeto, permitindo estimular a inovação no ambiente em que será aplicado. A ação deste projeto foi portanto, pautada pelas seguintes características:

Tabela 4: Características da metodologia de investigação utilizada

Situacional	Intervenção num contexto específico, na procura de soluções aplicáveis a esse mesmo contexto
Colaborativa e Participativa	Envolvendo um trabalho bilateral e em equipa entre os participantes e a investigadora
Auto-avaliativa	Na medida em que permitiu o reajuste de estratégias e métodos, com vista à obtenção de soluções para as questões implicadas no processo

2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação a utilizar, estes povoaram todo o processo, em diversos momentos do mesmo, incluindo questionários, diários ou observações.

3.1. GRELHA DE OBSERVAÇÃO

A grelha de observação individual permitiu recolher informações nos mais diversos domínios avaliados, como um perfil do aluno (Apêndice B). Segundo Elliot, “a profile provides a view of a situation or person over time. In a teaching situation onde can produce profiles of lessons, or of the performance of certain pupils”. (Elliot, 1991, p. 78)

3.2. QUESTIONÁRIOS PARCIAIS (MISTO)

Foi por este estágio se desenvolver num ambiente artístico que se propôs a realização de questionários parciais. Dada a característica da prática pedagógica, mediante a aplicação de cinco estratégias diferentes para a promoção da criatividade, na forma de um baralho de cartas, fazia sentido que cada estratégia, por ser isolada e encerrar em si uma temática, fosse avaliada isoladamente, mediante um questionário parcial individual. Trabalhando no paradigma do ensino-aprendizagem, esta opção fez muito mais sentido, em detrimento da convencional transmissão de conceitos e avaliação final. Para poderem avaliar todo o processo em conformidade, e sem se perderem elementos importantes ao mesmo processo, foi pedido um questionário parcial a cada aluna no fim de cada estratégia. Este foi um questionário misto, de construção simples, com vários tipos de perguntas:

- perguntas fechadas, de resposta dicotómica – sim ou não - que permite produzir respostas com menor variabilidade, com dados comparáveis estatisticamente;
- perguntas de resposta alternativa sobre avaliação de procedimentos, com escala de tipo Likert, que permitem comparar os dados do ponto de vista estatístico;
- uma pergunta aberta para resposta individual, que permitiu refletir as primeiras impressões da estratégia que tinham acabado de trabalhar e onde puderam salientar algum aspeto que lhes parecesse conveniente, usando as suas próprias palavras (ponto que considerámos relevante por serem adolescentes), permitindo aferir o que é mais relevante para cada uma das alunas. Esta opção serve também para clarificar algumas das respostas fechadas, dadas anteriormente.

Para cada estratégia aplicada, correspondia um questionário, cujo modelo apresentamos em apêndice (Apêndice C) e cujos resultados serão analisados no 2.2. do capítulo 4 - Estágio.

3.3. QUESTIONÁRIO FINAL (PERGUNTAS ABERTAS)

No final do processo, foi pedida uma reflexão escrita de carácter aberto acerca do trabalho realizado e do produto final. Esta aula foi muito importante, no nosso entender, pois permitiu às alunas, com o distanciamento necessário, avaliarem uma prestação onde já não estavam incluídas, nem envolvidas emocionalmente, da qual já tinham recebido *feedback* dos familiares, e sobre a qual já teriam elaborado determinados juízos de valor. À distância

de dois meses, já conseguiam ter clara em si a sua posição emocional perante a experiência, que lhes permitisse avaliar essa mesma experiência com maior clarividência e imparcialidade. Para o efeito, criámos um questionário de perguntas abertas, que pode ser consultado no Apêndice D e que, sob o título “PDC Ideias I Descobertas I Memórias”, apresentava três propostas:

- Escreve aqui a tua opinião sobre o resultado do trabalho desenvolvido no 2º Período, acerca das estratégias para o desenvolvimento da criatividade
- Indica o que descobriste ou aprendeste com este trabalho
- Partilha aqui uma frase sobre a coreografia de PCD, apresentada no espetáculo de dia 28/4/2019

3.4. DIÁRIO DE BORDO

O diário de bordo foi realizado com bastante pormenor e com uma atitude de honestidade, que permitiu avaliar os pontos fortes e fracos de uma sessão, as estratégias perfeitas e as que deveriam ser alteradas, as reações e convicções da professora e das alunas. No diário de bordo surgem ainda apontamentos acerca de aspectos teóricos, relacionados com a atividade em questão. Cada sessão se apresenta descrita no diário de bordo, da seguinte forma: Índice das Atividades Propostas, Descrição das Atividades Propostas e Reflexões Pessoais.

3. AMOSTRA



A amostra deste estudo é constituída por 21 participantes(mencionadas ao longo do projeto com A1, A2, A3,...A21), com idade mínima de 12 anos e máxima de 14 anos. 100% desta amostra pertencem ao género feminino e são estudantes do ensino artístico especializado (EAE), frequentando a Escola de Dança Ana Mangericão. Esta amostra global pode ser dividida em subamostras, descritas de seguida.

Subamostra 1: as participantes desta amostra pertencem à turma do 3º ano do EAE do presente ano letivo, constituída por 6 elementos (100% do género feminino).

Subamostra 2: as participantes desta amostra pertencem à turma do 4º ano do EAE do presente ano letivo, constituída por 15 elementos (100% do género feminino).

Uma vez que EDAM tinha, por motivos de gestão interna assumido que na aula de Práticas Complementares de Dança do ano letivo 2018/19, as turmas do 3º EAE e do 4º EAE estariam a funcionar juntas, foi articulado entre a direção da escola e a professora estagiária que se aplicaria simultaneamente estas estratégias para o desenvolvimento da criatividade à turma do 5º EAE, servindo este como grupo de controle. Assim, este grupo teria de ter exatamente as mesmas premissas de trabalho que o outro e o mesmo final: a criação de uma coreografia que representasse a turma no espetáculo comemorativo do Dia Mundial da Dança, a ser apresentado a 28/4/2019, no Salão Preto e Prata do Casino Estoril. Algumas fotografias do espetáculo estão apresentadas no Apêndice E, e as coreografias estão disponíveis *online*, mediante o acesso aos seguintes *link*¹³s:

Tabela 5: *Link para visualização das coreografias online*

<p style="text-align: center;">3º/4º EAE</p> <p style="text-align: center;">Coreografia VIAGEM</p>	<p style="text-align: center;">5º EAE</p> <p style="text-align: center;">Coreografia SEGREDOS</p>
	

Para as turmas do 3º e 4º ano, estariam então, atribuídos 2 blocos semanais de 45 minutos (para cada turma), que a escola optou por juntar num só bloco de 90 minutos. Contudo, e porque no presente ano letivo, estas duas turmas estavam já a funcionar juntas, foi decidido pela direção pedagógica colegial da EDAM que o mesmo plano de trabalho se aplicaria ao 5º ano do EAE, uma vez que se poderia potenciar o trabalho criativo, que nesta fase fica menos desenvolvido, por não constar no plano da gestão curricular do 5º ano.

¹³ A visualização de conteúdos através da leitura de um *QR Code* pode ser feita através da câmara fotográfica da grande maioria dos *smartphones* atuais. A informação contida num *QR Code* pode ser também facilmente lida/visualizada através de um leitor *QR*, instalado (poderá fazer o *download* gratuito da *internet*) num *smartphone* ou *tablet*. É necessária uma ligação à *internet*.

Apenas desta forma o a carga horária da prática de lecionação supervisionada poderia ser cumprida, motivo pelo qual, esta decisão dá origem à subamostra 3.

Subamostra 3: as participantes desta amostra pertencem à turma do 5º ano do EAE do presente ano letivo, constituída por 13 elementos, com idade compreendidas entre os 14/15 anos (100% do género feminino).

As devidas autorizações para a participação no atual projeto de estágio foram concedidas pelos encarregados de educação de todas as alunas, através da assinatura de um formulário de consentimento informado, livre e esclarecido, que pode ser consultado no Apêndice F.

A disciplina de composição coreográfica é de suma importância para a formação do bailarino e por isso, uma vez que não está contemplada no plano de estudos previsto na portaria nº 225 (2012), surge enquadrada na disciplina de práticas complementares de dança, por opção da escola. Desta forma, os alunos têm uma continuidade relativamente às matérias abordadas na disciplina de Expressão Criativa, durante o 2º ciclo do ensino artístico especializado. Para uma melhor contextualização, apresentamos uma compilação do plano curricular de cada turma (Apêndice G) previsto para o ano letivo 2018/19, naturalmente coincidente com o programa da disciplina de Práticas Complementares de Dança da escola.

CAPÍTULO 4 – ESTÁGIO: IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

1. AS DIVERSAS FASES DO ESTÁGIO

Como se prevê que aconteça, na metodologia de investigação-ação em educação, cada etapa do estágio encerra em si a possibilidade de definição dos procedimentos posteriores, de forma a garantir que o rumo do trabalho é mantido. Assim, também este estágio não foi exceção no que diz respeito à permeabilidade do contexto onde se insere, por forma a servir o seu propósito.

O estágio realizado com as turmas do 3º e 4º ano da Escola de Dança Ana Mangericão cumpriu com as 4 etapas previstas no Regulamento do estágio do curso de mestrado em ensino de dança (2012), que são: a observação de aulas na escola-cooperante, a participação acompanhada nessa mesma escola, a lecionação supervisionada de aulas e a colaboração em outras atividades da escola. Houve, contudo algumas alterações ao plano de ação descrito no projeto de estágio inicialmente entregue (Apêndice H) por motivos que, sem que fossem da responsabilidade da professora estagiária, acabaram por alterar alguns aspetos relativos à prática, como foi o exemplo do horário da disciplina.

1.1. PLANO DE AÇÃO

Como descrito no Artigo 1º (Definição/Tempo de Trabalho e ECTS) (ESD, 2012, pp.2) do Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino da Dança, da escola Superior de Dança do instituto Politécnico de Lisboa, o estágio prevê o desenvolvimento de competências do estudante em contexto de trabalho, ocupando um total de 54 ECTS, que correspondem a 1350 horas de trabalho, organizadas, da seguinte forma:

Tabela 6: Definição do tempo de trabalho

HORAS	ÂMBITO
60	<ul style="list-style-type: none">• Orientação Tutorial

60	<ul style="list-style-type: none"> • Prática Pedagógica, distribuídas ao longo de 2 semestres, de acordo com a disponibilidade dos intervenientes e das escolas cooperantes
1230	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho autónomo de preparação das aulas • Processo de elaboração do relatório do estágio.

O Artigo 4º do mesmo regulamento, supõe que o estágio compreenderá a seguinte organização para as 60 horas de prática pedagógica:

Tabela 7: Organização da prática pedagógica

HORAS	ÂMBITO
8	Observação de aulas na escola-cooperante
8	Participação acompanhada
40	Lecionação supervisionada de aulas
4	Colaboração em atividades pedagógicas na escola-cooperante

O plano de ação preparado para a prática pedagógica em questão, apresentado no Apêndice I, teve, naturalmente de ser planeado mediante o calendário escolar para o ano letivo 2018/19 da EDAM – Escola de Dança Ana Mangericão, por ser esta a escola-cooperante (Anexo B).

1.2. AS AULAS DE OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

As aulas de observação decorreram entre os dias 7 de Novembro e 12 de Dezembro. Nessas aulas, foi possível acompanhar a professora cooperante no início de uma nova proposta de exercício, e aferir como era a sua abordagem pedagógica. A professora titular as 3 turmas envolvidas é a professora Patrícia Cayatte, cujo *currículum vitae* pode ser consultado no anexo C.

Nessas aulas, a professora estagiária esteve presente, com o intuito de assistir sem interferir. Contudo, houve vários momentos de partilha entre as professoras, uma troca de perguntas e respostas acerca das aulas, uma vez que, em várias delas, o processo de criação por parte das alunas era totalmente autónomo. Contudo, os procedimentos e sua

descrição foram registados numa grelha de observação (Apêndice J). Nesta fase é possível observar as atitudes e as práticas desenvolvidas pelos sujeitos do estudo (alunos e professora titular), permitindo à professora estagiária adequar as estratégias de aplicação do projeto de estágio a desenvolver nas fases posteriores. (Apêndice K)

De facto, ao se tornar clara a diferença de autonomia das turmas do 3º e 4º ano do ensino artístico especializado, e após uma leitura da bibliografia que suportou a implementação deste projeto, foi necessário proceder a uma análise cuidada das estratégias pedagógicas que iriam pautar a intervenção da professora estagiária. Esta observação permitiu então a adequação de procedimentos, tal como se prevê que aconteça numa investigação-ação.

1.3. AS AULAS DE LECCIONAÇÃO ACOMPANHADA

Ainda no mês de Dezembro, a professora titular, por motivos pessoais, teve necessidade de ficar de baixa de apoio à família, por acompanhamento de um familiar com doença prolongada. Na verdade, esta situação deixou toda a escola, alunos e funcionários bastante sensibilizados e foi preciso que tudo retomasse em Janeiro, sem falhas e já sem a professora Patrícia Cayatte na escola. A direção da escola (e direção pedagógica colegial), na pessoa da Profª Ana Mangerição, estando muitas vezes presente nas aulas, para assistir e dar o seu aval e apoio pedagógico, foi garantindo que as aulas decorriam com normalidade e sem percalços. Contudo, é de salientar que a professora estagiária acabou por não ter acompanhamento nas restantes aulas de participação acompanhada, passando de imediato às aulas de leccionação supervisionada.

1.4. AS AULAS DE LECCIONAÇÃO SUPERVISIONADA

A fase de leccionação supervisionada desenvolveu-se então, em dois momentos distintos. O primeiro momento ocorreu durante todo o 2º período letivo do ano letivo 2018/19, entre Janeiro e Abril, e o segundo momento foi uma aula única (composta por 1 bloco de 90 minutos para cada turma), no final do ano letivo, já em junho de 2019. No quadro que se apresenta no Apêndice L, são apresentados todos os sumários das aulas lecionadas e em também apêndice, os planos de aula, onde estão descritas as abordagens pedagógicas que levaram à aplicação das estratégias para a promoção da criatividade a que este projeto se propôs.

1.5. COLABORAÇÃO EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS REALIZADAS NA ESCOLA-

COOPERANTE

A colaboração em atividade pedagógicas realizadas na escola-cooperante aconteceu no mês de Abril, de diversas formas, das quais de destacam:

- Acompanhamento dos alunos e apoio à direção de cena do espetáculo comemorativo do Dia Mundial da Dança, que se realizou no Salão Preto e Prata do Casino Estoril, no dia 28 de abril, com sessões às 16h00 e às 18h00, cuja folha de sala se encontra em anexo (Anexo D, Anexo E).
- Participação em ensaios gerais da EDAM, em horário extra ao horário letivo.
- Apoio na elaboração e organização dos documentos de organização inerentes à criação de um espetáculo (como sejam o guião do mesmo, listagens de alunos, planta de camarins, distribuição de pessoal, entre outros).
- 3 horas como Júri nos Exames de 2º Ciclo da EDAM.

2. AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

2.1. “CADERNO DO BAILARINO - PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM” (PA)

As primeiras aulas foram responsáveis por introduzir o conceito da improvisação na aula, aspeto ao qual as alunas não estavam habituadas. Através da improvisação, era possível executar um aquecimento progressivo, global, eficaz e divertido, originando sempre situações surpreendentes. Também mediante propostas de improvisação era possível construir pequenas sequências de movimento, que pudessem posteriormente serem usadas para a manipulação de movimento, aquando da aplicação das estratégias.

Logo na 2ª aula, um dos exercícios implicava que as alunas escrevessem num papel uma característica sua, que servia para a criação de uma sequência de movimento. Contudo, no momento de saída do estúdio de dança, a professora estagiária observou um dos papeis que estava abandonado no chão. Esse foi o mote para tentar encontrar uma solução que evitasse que tal pudesse voltar a acontecer. E para que não voltasse a haver material do projeto perdido, ou passível de se vir a perder, a professora estagiária logo iniciou a produção de um livro para a cada aluna, ao qual chamou “Caderno do Bailarino - Portfólio de Aprendizagem”.

Figura 3: Imagem do Caderno do Bailarino - Portfólio de Aprendizagem



Trata-se de um livro, de 32 páginas em branco, com capa e contra-capa personalizada para cada aluna. A capa tem ainda inscrita a frase “Para descobrir a dança todos os dias” e o nome de cada aluna, bem como o nome da professora estagiária. Este livro, pretendia ser uma veículo de comunicação entre ambas, permitindo o registo dos aspetos mais relevantes de cada aula e porque as alunas mostraram logo intenção de ficar com os seus portfólios no final do projeto, servirá ainda para consulta futura. Nas costas da contra-capa foi colado um envelope, que permitiu guardar papeis soltos inerentes ao processo criativo. Mais imagens de pormenor deste instrumento de trabalho encontram-se no Apêndice M.

A primeira inscrição no caderno foi sobre quais as mais-valias em assistir ao trabalho das colegas e na aula seguinte escreveram algumas notas sobre a improvisação. É de salientar que a cada dia que passava as alunas se “afeiçoavam” ao Caderno do Bailarino, tornando-o seu, mediante desenhos e comentários pessoais, como é o caso das figuras apresentadas em apêndice (Apêndice N), um conjunto de excertos dos Portfólios de Aprendizagem sobre a importância de assistir às colegas e a sua opinião sobre improvisação.

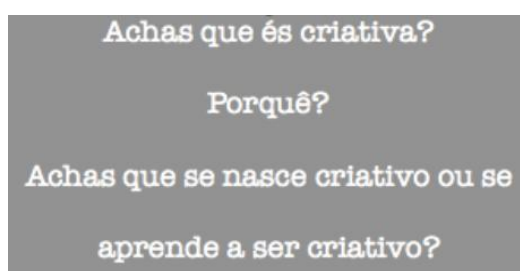
A temática da análise da criatividade foi introduzida mediante duas abordagens distintas:

Tabela 8: Abordagem à análise da criatividade

3º/4º EAE	<p>Mediante a realização do teste de criatividade¹⁴, que constitui o Apêndice O, propusemos a estas turmas que realizassem o maior número de desenhos, utilizando as figuras já existentes na folha que lhes foi distribuída. Pretendeu-se, com este exercício, contabilizar quantos desenhos teria conseguido fazer cada aluna, com o objetivo de fazer o maior número de desenhos possível, e sem dar grande importância ao perfeccionismo técnico que o desenho obriga. A título de exemplo, colocamos em apêndice dois testes já resolvidos, escolhidos de forma aleatória (Apêndice P).</p>
5º EAE	<p>À turma do 5º EAE, foi dado um exercício das atitudes, cujo <i>template</i> se encontra em Apêndice Q, que avalia a sua capacidade de encarar coisas ou elementos novos na sua vida, a receptividade a novos destinos, propostas ou amigos, ou, noutros casos, a não relutância em aceitar novas situações no dia-a-dia. Para cada item, cada aluna atribuía um valor de 0 a 10 (0 = totalmente falsa e 10 = totalmente adequada). O exercício das atitudes tem dois exemplos preenchidos estão no Apêndice R.</p>

O Portfólio de Aprendizagem serviu também para responder às perguntas da figura 4.

Figura 4: Questões sobre criatividade inseridas no "Portfólio de Aprendizagem"



Estas questões foram apresentadas a todas as turmas e surgem pela necessidade de levar as alunas a pensar em vários aspetos aos quais provavelmente não dedicam muito

¹⁴ O teste de criatividade dos "círculos" de Guilford, aplicado às turmas do 3º e 4º anos do EAE é de ordem não-verbal, e tem um carácter aberto, ou seja, "não tem um número de respostas certas ou erradas" (Fontana, 1998).

tempo para pensar, ou para se analisarem, ou até simplesmente para verbalizarem aquilo que são as suas opiniões sobre a temática. Também interessa que pensem desta perspetiva antes de iniciar a aplicação de estratégias propriamente dita, para que no fim possam, ao lerem as suas próprias palavras, tomar consciência do que mudou ou do que ainda podem melhorar. Como adolescentes que são, formam um grupo heterogéneo, que oscila entre as alunas muito seguras, que “sabem tudo” e “não têm medo de nada” (como aliás, algumas expressaram no exercício das atitudes) e as que não têm confiança em si, e se acham “desinteressantes”, como também escreveram na 2ª aula, ao desvendarem uma característica sua. Algumas das interessantes respostas sobre este tema encontram-se no Apêndice S.

2.2. O JOGO “CARTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA TUA CRIATIVIDADE”

A proposta para desenvolver a criatividade nas alunas do 3º e 4º ano do EAE da EDAM envolvia uma ferramenta pedagógica de trabalho criada exclusivamente para o efeito. As regras do jogo estão descritas na tabela apresentada em apêndice (Apêndice T).

E como são as cartas?

São 5 cartas, e cada uma apresenta o nome da estratégia para a promoção da criatividade numa face e uma imagem gráfica ilustrativa dessa mesma estratégia na face oposta. Distinguem-se também pela cor, de qualquer um dos lados. Guardam-se num envelope transparente, para estarem sempre à mão. Foram impressas numa gráfica, para ficarem com cores vivas e aspeto cartonado, e foi preparado um conjunto para ser entregue a cada aluna, no final de todo o processo.

Ter um objeto físico, palpável e manobrável, em vez de ser só uma ideia visualizável ou imaginável, fez desde o início parte da estratégia da professora estagiária para ajudar as alunas a compreender os conceitos envolvidos, e parte do plano para a intervenção com aquelas alunas. Pareceu-nos que ao terem um objeto físico que perdurasse no tempo, poderiam recordar o processo com mais facilidade e, conseqüentemente, as aprendizagens a ele inerentes. Foram, portanto, entregues a cada aluna, no dia da avaliação por questionário final, no momento da entrega dos Portfólios de Aprendizagem às alunas.

O Apêndice U descreve cada uma das cartas, analisando o que nela está contido, no que diz respeito ao tratamento coreográfico do movimento, seja no âmbito da criação, seja no âmbito da manipulação. A título ilustrativo, é apresentado no Apêndice V o plano de aula em que foi introduzida a carta 'introdução de um estímulo aleatório'.

2.3. RESULTADOS, REFLEXÕES E TESTEMUNHOS DAS ALUNAS

Como já foi enunciado no capítulo 3, cada estratégia teve, no fim, a aplicação de um questionário parcial individual. Neste tópico, numa primeira fase, desenvolveremos alguns resultados relativos a cada uma das estratégias, e apresentaremos os dados recolhidos em cada questionário de cada estratégia separadamente, nos respetivos apêndices. Posteriormente, e não retirando importância à análise individual de cada estratégia, procederemos à análise dos seus resultados, de uma forma global, para que seja possível tirar relações transversais a todo o projeto, nomeadamente em relação aos objetivos específicos desta intervenção. Porque,

action research is a cyclical journey, one in which each cycle influences the planning and teaching of the next cycle, through systematic reflection and action planning and teaching of the next cycle. It is, therefore, much more appropriate to present the implementation section of an action research study chronologically, focusing on each cycle in turn (...) (Colin Forster, 2017, p136)

Alteração da Área de Atenção

Esta foi a primeira estratégia a ser aplicada e, como tal, recebida com alguma estranheza pelas turmas, uma vez que fugia completamente à abordagem que estavam habituadas. A explicação surtiu muitas dúvidas e o acompanhamento por parte da professora estagiária teve de ser reforçado. Contudo, na avaliação da mesma, aqui ficam algumas conclusões:

- em resposta à pergunta "A aplicação desta estratégia foi útil para a manipulação ou criação de movimento?", 14 respondeu que sim e apenas 2 respondeu que não (5 não estavam presentes)

- quando se referem aos recursos utilizados na explicação da estratégia e sua aplicação (escala de 0 a 5), a média é 3,9
- em relação à opinião sobre o resultado da aplicação da estratégia, numa escala de 0 a 5, a média é 4,2
- suspeitamos que por ter sido a primeira abordagem, quando perguntadas sobre se “Considera ter a informação necessária sobre esta estratégia, para a poder implementar?”, das 16 alunas, 75% responderam sim e 25% responderam não
- na pergunta “Percebeu o funcionamento e objetivos desta estratégia?”, das 16 alunas presentes, 15 escolhem o sim, enquanto 1 escolhe o não

A pergunta aberta, nesta primeira etapa foi sobre as suas dificuldades, para que fosse possível detectar as suas fragilidades e adequar procedimentos futuros. A tabela em apêndice resume as opiniões das 16 alunas (Apêndice W).

Alteração do Ponto de Entrada

Esta foi a segunda estratégia a ser aplicada e, teve uma receptividade já diferente. As alunas estavam curiosas com a estratégia número dois e já trabalharam de forma mais autónoma. Não houve faltas, todos os questionários foram respondidos:

- em resposta à pergunta “A aplicação desta estratégia foi útil para a manipulação ou criação de movimento?”, 81% respondeu que sim e apenas 19% respondeu que não
- quando se referem aos recursos utilizados na explicação da estratégia e sua aplicação (escala de 0 a 5), a média é 3,9
- em relação à opinião sobre o resultado da aplicação da estratégia, numa escala de 0 a 5, a média é 3,7
- não obstante o resultado pouco elevado do item anterior, quando perguntadas “Considera ter a informação necessária sobre esta estratégia, para a poder implementar?”, a resposta é 100% sim

- na pergunta “Percebeu o funcionamento e objetivos desta estratégia?”, 86% escolhem o sim, enquanto 14% escolhem o não

A pergunta aberta foi ainda focada nas dificuldades individuais. A tabela em apêndice resume as dificuldades das 21 alunas (Apêndice X).

Brainstorming

Quando foi lançada a ideia do *brainstorming*, as alunas logo se entusiasmaram com o facto de contribuírem com ideias associadas a um conceito. As ideias foram criadas em primeira instância, de forma individual e só depois partilhadas com o grupo, o que permitiu que não existissem juízos de valor prematuros. Sentimos, contudo, que nesta fase as alunas se começavam a questionar sobre a coreografia final, sem entenderem o porquê de cada estratégia se encerrar em si própria, e sentindo que não estariam a perceber o propósito destas estratégias. Nesta altura, e ainda por cima com a realização de um *brainstorming*, as alunas sentiam-se um pouco perdidas no processo, por sentirem o resultado desta estratégia como caótico. Contudo, na avaliação da mesma, aqui ficam algumas conclusões:

- em resposta à pergunta “A aplicação desta estratégia foi útil para a manipulação ou criação de movimento?”, 83% respondeu que sim e 17% respondeu que não
- quando se referem aos recursos utilizados na explicação da estratégia e sua aplicação (escala de 0 a 5), a média é 3,8
- em relação à opinião sobre o resultado da aplicação da estratégia, numa escala de 0 a 5, a média é 3,5
- quando inquiridas sobre se “Considera ter a informação necessária sobre esta estratégia, para a poder implementar?”, das 16 alunas, 12 responderam sim e 4 responderam não
- na pergunta “Percebeu o funcionamento e objetivos desta estratégia?”, das 16 alunas presentes, 100% responderam sim

A pergunta aberta, nesta fase, sofreu alterações, passando a pedir às alunas que salientassem os aspetos que consideraram relevantes, pois concordámos que podia incluir ainda as dificuldades, mas também os pontos mais relevantes ou inovadores. Na verdade, é que como é possível observar na tabela (Apêndice Y), as respostas refletem mais o que se passou, e não se centram tanto na forma como conseguiram ou não realizar os exercícios.

Divisão do Todo e sua categorização

A estratégia “Divisão do todo e sua categorização” veio organizar, como era previsto, a panóplia de ideias resultantes do brainstorming, criando uma sensação de limpeza e clarificação de conceitos. Serve, por isso, para organizar ideias por categorias, de forma a que se torne mais claro o material, coreográfico ou não, que exista. Na verdade, poderá ser aplicada para organizar sequências de movimento numa peça coreográfica, ou conceitos numa ideia a desenvolver. Envolve e implica algum distanciamento para relacionar conceitos abstratos, aos quais as alunas não estão habituadas a dar atenção.

- em resposta à pergunta “A aplicação desta estratégia foi útil para a manipulação ou criação de movimento?”, 81% respondeu que sim e 19% respondeu que não
- quando se referem aos recursos utilizados na explicação da estratégia e sua aplicação (escala de 0 a 5), a média é 4
- em relação à opinião sobre o resultado da aplicação da estratégia, numa escala de 0 a 5, a média é 3,6
- quando inquiridas sobre se “Considera ter a informação necessária sobre esta estratégia, para a poder implementar?”, 81% responderam sim e 19% responderam não
- na pergunta “Percebeu o funcionamento e objetivos desta estratégia?”, das 94% respondem sim, 6% responde não

. A tabela que consta em apêndice resume as opiniões das alunas (Apêndice Z).

Introdução de um estímulo aleatório

Esta foi a última estratégia a ser aplicada, e o que as respostas à pergunta aberta revelam, é que as alunas estavam, agora sim, envolvidas e entusiasmadas com a aplicação das estratégias, já sem questionarem o modo ou o propósito com que os exercícios eram realizados. Na verdade, o entusiasmo foi crescendo, e nesta estratégia foi bastante visível o seu envolvimento, estando apenas duas alunas com mais dificuldades. Contudo, da avaliação dos resultados obtidos nas perguntas fechadas dos questionários, aqui ficam algumas conclusões:

- em resposta à pergunta “A aplicação desta estratégia foi útil para a manipulação ou criação de movimento?”, das 20 alunas presentes, 90% respondeu que sim e 10% respondeu que não
- quando se referem aos recursos utilizados na explicação da estratégia e sua aplicação (escala de 0 a 5), a média é 4,35
- em relação à opinião sobre o resultado da aplicação da estratégia, numa escala de 0 a 5, a média é 4,2
- quando inquiridas sobre se “Considera ter a informação necessária sobre esta estratégia, para a poder implementar?”, das 20 alunas, todas responderam sim
- na pergunta “Percebeu o funcionamento e objetivos desta estratégia?”, das 20 alunas presentes, a resposta também foi unânime, pois 100% responderam sim

A tabela que consta em apêndice resume as opiniões das alunas (Apêndice AA)

Os resultados ganham ainda outra dimensão quando cruzados entre estratégias. Para tal, centrámo-nos nas duas questões mais fundamentais, no nosso entender, como descrito na tabela seguinte.

Tabela 9: Síntese das respostas às perguntas 1 e 4 dos questionários parciais

	A APLICAÇÃO DESTA ESTRATÉGIA FOI ÚTIL PARA A MANIPULAÇÃO OU CRIAÇÃO DE MOVIMENTO?		CONSIDERA TER A INFORMAÇÃO NECESSÁRIA SOBRE ESTA ESTRATÉGIA, PARA A PODER IMPLEMENTAR?	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
ALTERAÇÃO DA ÁREA DE ATENÇÃO	87%	13%	75%	25%
ALTERAÇÃO DO PONTO DE ENTRADA	81%	19%	100%	0%
<i>BRAINSTORMING</i>	75%	25%	75%	25%
DIVISÃO DO TODO E SUA CATEGORIZAÇÃO	81%	19%	81%	19%
INTRODUÇÃO DE UM ESTÍMULO ALEATÓRIO	90%	10%	100%	0%

As duas principais inferências que se podem depreender destes dados, dizem respeito às estratégias que produziram, no entender das alunas, um resultado, um produto que foi mais ao encontro das suas expectativas. É flagrante que as estratégias “alteração do ponto de entrada” e a “introdução de um estímulo aleatório” foram as que indubitavelmente foram melhor assimiladas pelo grupo. Dever-se-á, claro, à estratégia em questão, bem como à explicação, concentração e motivação das alunas, entre tantos outros fatores, como foi analisado nos capítulos anteriores. Contudo, e perante tantas variáveis, é muito claro a preferência das alunas por estas estratégias. Um delas, inclusivé, arrecada também o valor mais alto no que diz respeito à avaliação do produto final obtido, ou seja da sequência de movimento resultante da aplicação desta mesma estratégia. É estratégia da “introdução de um estímulo aleatório” que produziu sequências de movimento e propiciou a criação de movimento como nenhuma outra. Em segundo lugar, e não muito longe, aparece a “alteração da área de atenção”, cujo resultado se situa nos 87%.

De uma maneira geral, e após a avaliação final também realizada pelas alunas, é possível concluir que esta ferramenta pedagógica, viabilizou a compreensão e manipulação de alguns conceitos intrínsecos ao ato de criar e de coreografar, levantando questões de carácter estético e artístico, para além das questões ligadas ao movimento. Estas inferências decorrem das suas opiniões, deixadas por muitas vezes na avaliação final do processo, que estão detalhadas nos Apêndice BB e Apêndice CC, e cuja tabela seguinte relaciona com os objetivos específicos inicialmente propostos para esta investigação.

Esta relação entre os objetivos e as declarações das alunas assegura que a planificação do projeto e as adaptações que foram ocorrendo ao longo do tempo, se encaminharam no sentido inicialmente previsto, pois os objetivos a atingir na prática do

estágio, definidos logo no primeiro capítulo são validados agora por alguns testemunhos das alunas, retirados do questionário final, passando, no nosso entender, a objetivos alcançados.

Tabela 10: Relação entre objetivos e testemunhos das alunas (conjunto de 6 tabelas)

OBJETIVO ESPECÍFICO Nº 1	
Utilização da ferramenta pedagógica “Cartas para o desenvolvimento da Tua Criatividade”	
TESTEMUNHOS DAS ALUNAS	
A11: Gostei de trabalhar com as cartas, são mais fáceis de perceber as estratégias e aplicá-las na coreografia.	A7: Eu acho que a estratégia utilizada pela professora foi bastante interessante, pois como havia elementos atrativos, as ideias e as opiniões ficaram mais na memória. Achei criativo a ideia de a stôra nos oferecer umas cartas, pois um dia se precisar, irei tê-las! Obrigada pela prendinha!

OBJETIVO ESPECÍFICO Nº 2	
Aplicação de propostas criativas de improvisação/exercícios de criação que promovam o desenvolvimento da criatividade	
TESTEMUNHOS DAS ALUNAS	
A7: Eu aprendi novas técnicas de exploração e criação. A estratégia ensinou-nos imenso.	A1: Neste trabalho descobri novos passos e novas formas de desenvolver uma coreografia.

OBJETIVO ESPECÍFICO Nº 3	
Criação de um objeto coreográfico com base no trabalho anterior	
TESTEMUNHOS DAS ALUNAS	
A8: Foi tudo conjunto, não parecíamos turmas diferentes, ficou super bonito e não cansou ver mais uma vez.	A8: Adorei que os trabalhos feitos tivessem sido aproveitados para uma coreografia. Adorei o resultado final!!

OBJETIVO ESPECÍFICO Nº 4	
Estimular a criatividade individual e do grupo	
TESTEMUNHOS DAS ALUNAS	
A20: A criatividade trabalha-se. Temos de começar a sair mais vezes da forma como organizamos/fazemos o trabalho.	A9: Aprendi novos passos que foram resultados de exercícios.

OBJETIVO ESPECÍFICO Nº 5	
Fomentar a autonomia no processo de criação coreográfica	
TESTEMUNHOS DAS ALUNAS	
A8: No início dos primeiros tempos do 2º período achei bastante aborrecido quase todas as aulas estar sempre a improvisar, no entanto, mais à frente, começou-se a entregar as cartas! Achei super interessante a ideia de passar a mensagem. Nem todas as cartas percebi à primeira, mas à medida do tempo, desenvolvi o raciocínio e percebi!	A2: Eu acho que sem as cartas eu não percebia nada do que estava a ser explicado, a ideia das cartas foi boa porque deu para perceber como uma coreografia pode mudar sem a mudança dos passos.

OBJETIVO ESPECÍFICO Nº 6	
Motivar e orientar a pesquisa de movimento	
TESTEMUNHOS DAS ALUNAS	
A18: Com este trabalho aprendi o quanto a improvisação é importante na vida de um bailarino. E aprendi várias técnicas de coreografar danças.	A11: A partir da improvisação percebi que é mais fácil desenvolver a minha criatividade e novas coreografias.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO

É do conhecimento de todos os professores de dança que a formação do aluno de dança deverá ser completa, ao nível das técnicas, da preparação física, mas também nas matérias criativas, que o prepararão para o cada vez mais exigente mercado de trabalho. Na verdade, a versatilidade do bailarino reside na sua capacidade de adaptação, associada ao conhecimento do seu corpo, à sua capacidade de arriscar, à vontade de ter novas experiências, ao gosto por improvisar e inovar, ao prazer de se desafiar. A criação coreográfica é uma das formas de afirmação do aluno de dança, onde pode experimentar, exprimir, errar, tentar, repetir, arriscar, falhar, conseguir, e tantos outros verbos que povoarão os seus dias enquanto bailarino ou enquanto pessoa ligada à dança.

Tendo em conta que, embora o campo de atuação e investigação seja artístico, não foi a coreografia final o aspecto fundamental deste mestrado. Foi antes, a criação de uma ferramenta pedagógica que se traduzisse na aplicação de estratégias que fossem úteis para estas alunas e lhes oferecesse um leque de possibilidades mais amplo, no que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade, na expectativa de que poderão enriquecer as suas criações no futuro e, acima de tudo, tornarem as suas criações mais coerentes, mais conscientes e mais eficazes. Este projeto nasceu da relação entre a pesquisa de metodologias pedagógicas e a pesquisa científica, que possa ser usada numa pedagogia para a artisticidade. No entanto, neste contexto educativo onde o estágio foi desenvolvido, pretendeu-se intervir ao nível dos métodos de trabalho dos alunos, na pesquisa de movimento e na criação e manipulação do mesmo. Tratou-se de implementar um processo.

O motor para a criação desta ferramenta, foram os alunos. Foi para trabalhar com os alunos e para os alunos, levando-os nesta viagem por um processo criativo, não trabalhando exclusivamente para o produto final. Sendo este um mestrado em ensino, o nosso foco não esteve apenas no resultado, mas no processo, e nas alunas, nas suas necessidades e nossa pretensão em lhes dar ferramentas, atuando na parte pedagógica da aplicação destas estratégias. Ou seja, não sendo profissionais, interessa-nos mais que elas saiam daqui com a memória do que foi este mestrado e com elementos que possam utilizar na construção das suas coreografias, agora e mais tarde.

Apesar de ser do conhecimento público a existência de outras ferramentas de trabalho para a composição coreográfica, (também na forma de cartas), como são sobejamente conhecidos os casos da ferramenta coreográfica de Wayne McGregor “Mind and Movement

– Choreographic Thinking Tools”, “The Choreographic Toolbox”, de Gabriele Klein, das “Cartas Coreográficas” de Madalena Vitorino, do “Atlas criativo – criação coreográfica contemporânea” de Madalena Xavier, há diferença entre instrumentos. As cartas utilizadas neste estágio, apesar de serem do mesmo tipo pretendem ser isso mesmo, uma ferramenta de investigação, que atua num paradigma totalmente distinto das restantes ferramentas existentes. É, por isso, uma ferramenta diferenciada, que foi criada para este propósito, apenas para desenvolver a criatividade das alunas em questão, porque se considerou que um objeto físico, associado a uma imagem gráfica eficaz poderia facilitar o recurso a diferentes formas de criação/manipulação do movimento. Estas cartas não são uma generalização, mas antes uma particularização, uma adequação do processo educativo á necessidade. Nessa ordem de ideias, e com base nos testemunhos das alunas ao longo do processo, é possível aferir que foi estimulante trabalhar com as “Cartas para o desenvolvimento da tua criatividade”, para todos os envolvidos, tendo todo o processo sido valorizado pelos intervenientes.

A ferramenta de trabalho criada para este estágio “Cartas para o desenvolvimento da Tua criatividade” são o espelho do que se considera ser a ação do professor: a permanente procura e pesquisa, inovação e improvisação para levar os seus alunos a atingir os objetivos propostos. Uma vez que o estágio decorreu com alunos que estão em pleno período de adolescência, este acompanhamento e este desafio ainda se revelou mais eficaz. A crença de que não se é capaz e que as ideias dos outros é que são boas contrasta com a ideia de que se sabe tudo e não é precisa a ajuda de ninguém. Ora estas duas dimensões opostas estão presentes nos adolescentes, potenciadas ainda mais pela necessidade de aceitação social. As amizades e assuntos triviais do dia-a-dia afetam o adolescente na sua capacidade de decidir, de colaborar e até de gostar de alguma coisa, por vezes, e transformar a aplicação destas matérias da criatividade num jogo cheio de propostas inovadoras e imagens sugestivas foi o objetivo da criação desta ferramenta. Há ainda muitas limitações e um enorme estigma de que não se sabe criar, mas isso acontece porque estão obcecadas com a ideia do produto final.

Nesta fase do desenvolvimento do aluno de dança, considera-se esta faixa etária como fundamental, para trabalhar de forma criativa, crítica, responsável e desafiante, para além da técnica e da pesquisa de movimento. A pessoa criativa é uma pessoa motivada, e a pessoa motivada é mais criativa. O eu que cria precisa de dominar a área de conhecimento em que se move, e se tiver um propósito, um estímulo, uma ideia a desenvolver, a sua mente já não pára, até resolver o seu problema. Na verdade, as várias fases pelas quais passa o processo criativo são, para além de cíclicas, simultâneas e envolventes. Quando

envolvido numa atividade criativa, é fácil perder-se a noção do tempo, ou das horas a passar. Após vários avanços e recuos, e mesmo alguns deles acontecendo sem ser de forma consciente ou totalmente 'verbalizável', o processo criativo desenvolve-se em simultâneo com a pesquisa de soluções, experiências e ensaios.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, estes seguiram os propósitos referidos no ponto introdutório deste relatório, onde foram já especificadas as perguntas a que este trabalho procura responder. Na realidade, a metodologia encontrada e desenvolvida remeteu para a diversidade como estímulo à criação coreográfica, e à posterior composição coreográfica. No início do projeto, a pergunta que se impunha era: como criar estratégias de composição coreográfica que fomentem a criatividade em dança? A diversidade na abordagem das propostas de movimento e de criação de movimento foi o ponto de partida para o trabalho, na perspetiva de fomentação de espírito aberto e fuga aos pré-juízos tão frequentes nos dias de hoje. Assim, e na óptica de Bahia (2008), "todos possuem um potencial criativo. Contudo, o desenvolvimento da criatividade não ocorre de forma similar para todos, quer por diferenças individuais intrínsecas (e.g. Martindale, 1999) quer pelas oportunidades oferecidas pelo meio que pode ou não favorecer a sua emergência." (p.232)

Assim, e de uma forma diretiva, as sessões de movimento foram introduzidas, trabalhando aspectos técnicos, e de orientação dirigida, intercalados com aspectos mais livres e de orientação individual ou grupal. No fundo, as sessões de trabalho foram planeadas para que abrangessem as mais variadas formas de trabalho em dança: solos, duetos, trios, quartetos ou grupos. Também a metodologia de criação foi estimulada por diferentes motivos e estímulos, originando situações criativas estimulantes. A partilha de conhecimentos, opiniões e descobertas foi outro ponto essencial em cada sessão.

As aulas de práticas Complementares de Dança das turmas do 3º e 4º anos do EAE da EDAM decorreram com este carácter de descoberta, de partilha, de pesquisa e de vontade de tentar. A implementação do projeto decorreu com normalidade, aula após aula, e consoante se iam "jogando as cartas", as alunas sentiam mais poder e capacidade em resolver a proposta de exercício seguinte, manifestando até alguma curiosidade sobre a etapa que se seguia. Pois também o ambiente onde nos inserimos é uma condicionante à prática criativa, e essa questão foi também estudada e aplicada. As sessões foram descontraídas e em ambiente atento, com propostas de criação/manipulação de movimento estimulantes, oferecendo às alunas a possibilidade de utilizar as "Cartas para o Desenvolvimento da tua Criatividade", na ideia do paradigma do ensino-aprendizagem: percebendo a estratégia, compreendendo como devem fazer e como aplicam, manobrando

a carta e os conceitos e aplicando a estratégia. A dança contemporânea também é isto de saber criar, uma aquisição prática e pela prática, consolidando em termos cognitivos a dança que é física, mas que é preciso entender de 'dentro para fora'. Este é o motivo pelo qual as cartas têm uma imagem gráfica que as façam sentir o que acontece em cada estratégia, em vez de terem só o nome da estratégia ou até em vez de ser só a professora estagiária a explicar conceitos teóricos que depois elas teriam de (saber) aplicar.

Do nosso lado, as expectativas foram cumpridas, pois após uma leitura dos resultados da investigação e, nomeadamente, dos testemunhos das alunas retirados do questionário final e que vêm precisamente ao encontro de cada um dos objetivos a atingir que nós descrevemos no primeiro capítulo deste relatório como essenciais à investigação, encontramos nas palavras delas o reconhecimento da ferramenta, de cada estratégia, das etapas do projeto, da necessidade de mais tempo para explorar (e este é um aspeto que merecerá a nossa atenção em projetos vindouros ou aplicações futuras desta ferramenta), mas também do valor da improvisação, da vontade de descobrir e de dançar com alma. Acreditamos ter chegado a todas elas, de alguma forma, com desafios que guardarão na memória do seu processo de formação como bailarinas.

Terminamos com o destaque para a frase da A3, aluna do 3º EAE, que afirmou no seu questionário final, acerca da coreografia "Viagem", resultado do projeto, como o colmatar de um processo envolvente,

"Uma coreografia cativante nunca se esquece."

Nós achamos o mesmo.

E o que nos cativa, ficará sempre em nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, E. (Jan-Abr de 2003). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* , 001-008.
- Alencar, E. S. (2009). *Como desenvolver o potencial criador - um guia para a libertação da criatividade em sala de aula*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Alves, J. H. & Costa, L. C. da & Costa CC. S. C. da . (2011). A criatividade e a educação – Percursos. *Identidade e Cultura no Século XXI* (pp. 1-28). Braga: APECV.
- Amabile, T. M. (1999). Como (não) matar a Criatividade. *HSM Management* , 12, 111-6.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bahia, S. *Constrangimentos à expressão artística: uma perspectiva desenvolvimentista*. Lisboa: FPCE-UL.
- Bahia, S. (2007). *Psicologia da criatividade*. Lisboa: FPCE-UL & ESTC-IPL.
- Bahia, Sara; Nogueira, Sara Ibérico;. (03 de 2005). A Criatividade dos estudantes universitários difere de área para área do conhecimento? *Revista Rece@rte* , pp. 1-47.
- Bartal, L. & Ne'eman, N. (1975). *Movimento Awareness and Creativity* (2001 ed.). Hampshire: Dance Books.
- Blom, L. A. & Chaplin, L. T. (2000). *The Moment of Movement - Dance Improvisation*. London : Dance Books.
- Boden, M. A., & (organizadora). (1999). *Dimensões da Criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Bogart, A., & Landau, T. (2005). *The Viewpoints Book - A Practical Guide to Viewpoints and Composition*. New Yorg: Theatre Communications Group Inc.
- Bono, E. d. (2005). *Lateral thinking*. NY: NY Publixher.
- Borges, G. & Mozzer, F. (2008). *A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski*. Campinas: FE/UFG.
- Burrows, J. (2010). *A Choreographer's Handbook*. Oxon: Routledge.
- Butterworth, J. (April de 2004). Teaching choreography in higher education: a process continuum model. *Research in Dance Education* , pp. 1-24.
- Butterworth, Jo; Wildschut, Liesbeth; (edited by). (2009). *Contemporary Choreography - A Critical Reader*. Oxon : Routledge.

- Calazans, Julieta; Castilho, Jacyan; Gomes, Simone; (coordenadores). (2003). *Dança e Educação em Movimento*. São Paulo: Cortez Editora.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical - education, Knowledge and Action Research*. Oxon: Routledge Falmer.
- Cavalcanti, J. (11 de 2006). A criatividade no processo de Humanização. *Saber e Educar*, pp. 89-98.
- Costa, Jacinta; Costa, Carlos;. (2011). A criatividade e a educação - percursos. *Identidade e Cultura no Século XXI - 23º Encontro APECV* (pp. 1-28). Braga: APECV.
- Csikzentmihalyi, M. (1997). *Creativity - Flow and the Psychology os Discovery and Invention*. New York: HarperPerennial.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência - A Construção do Cérebro Consciente*. Maia: Temas e Debates - Círculo de Leitores.
- Darley, C. (2008). *The Space to move - Essentials of Movement Training*. London: Nick Hern Books.
- Ellfeldt, L. (1988 (or.1967)). *A Primer for Choreographers*. Long Grove: Waveland Press, Lda.
- Elliot, J. (1991). *Action research for Educational Change - Developing Teachers ans Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Eysenck, H. J. (1999). As Formas de Medir a Criatividade. In M. A. Boden, *Dimensões da Criatividade* (pp. 203-244). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Fazenda, M. J. (2007). *Dança Teatral - Ideia, Experiências, Acções* (1ª ed.). Lisboa: Celta Editora.
- Fonseca, V. d. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fontana, D. (1998). *Psicologia para professores*. São Paulo: Edições Loyola.
- Forster, C. & Eperjesi, R. (2017). *Action Research for New Teachers - Evidence-based evaluation of practice*. Landom: Sage.
- Foster, S. L. (2011). *Choreographing Empathy - Kinesthesia in Performance*. Oxon: Routledge.
- Garcês, S. F. *A Multidimensionalidade da Criatividade - A pessoa, o processo, o produto e o ambiente criativo no ensino superior*.
- Gil, J. (2001). *Movimento Total - O Corpo e a Dança*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Gough, M. (1999). *Knowing Dance - a Guide for Creative Teaching*. London: Dance Books.
- Griffiths, F. (2010). *Supporting Children's Creativity Through Music, Dance, Drama and Art - Creative conversations in the early ears*. Oxon: Routledge.

- Hinkley, C. (1990). *Innovisions - Expressions of Creativity in Dance*. Nedlands: Cygnet Books.
- Johnson, C. (2006). *The Improvisation Game - Discovering the Secrets of Spontaneous Performance*. London: Nick Hern Books.
- L. A. Blom, L. T. Chaplin. (1982). *The Intimate Act of Choreography*. London: University of Pittsburgh Press.
- Lacava, M. C. (2006). Você vai viver o que você vai viver: reflexões sobre a arte da improvisação de movimentos na dança. In M. Mommensohn, & P. Petrella, *Reflexões sobre Laban: o Mestre do Movimento* (pp. 155-180). São Paulo: Summus.
- Mansur, F. (2003). Sobre o movimento, educar o movimento e dançar. In J. Calazans, J. Castilho, & S. Gomes, *Dança e Educação em Movimento* (pp. 209-215). São Paulo: Cortez Editora.
- Minton, S. C. (2007). *Chreography - A Basic Aproach Using Improvisation* (3rd ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Mommensohn, M. & Petrella, P. (organizadores). (2006). *Reflexões sobre Laban, o Mestre do Movimento*. São Paulo: Summus.
- Morais, F. (2004). A Pessoa e o Processo Criativo: análise de testemunhos de inventores independentes portugueses. *Comunicação e Sociedade* , 6, pp. 235-255.
- Nanni, D. (1995). *dança Educação - Princípios, Métodos e Técnicas* (4th ed.). Rio de Janeiro: Sprint.
- Newlove, J., & Dalby, J. (2004). *Laban For All*. New York : Routledge.
- Nogueira, J. (2008). Criatividade e Auto-Eficácia na Educação Musical. In M. d. Bahia, *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 317-335). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Ostrower, F. (2009). *Criatividade e Processos de Criação* (24th ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Reeve, J. (2011). *Dance Improvisations - Warm-ups, Games and Choreographic Tasks*. Champaign: Human Kinetics.
- Ribeiro, G. M. (2018). *Novo Manual de Investigação - Do Rigor à Originalidade, como fazer uma tese no século XXI*. Lisboa: Contraponto.
- Santinho, Gabriela Di Donato Salvador; Oliveira, Kamilla Mesquita;. (2013). *Improvisação em Dança*. Guarapuava: Unicentro.
- Smith-Autard, J. M. (2004). *Dance Composition - A Practical Guide to Creative Success in Dance Making* (5th ed.). London: A&C Black.
- Sofras, P. A. (2006). *Dance Composition Basics -Capturing the Choreographer's Craft*. Champaign: Human Kinetics.

Spier, S. (2011). *William Forsythe and the practice of choreography - it starts from any point*. Oxon: Routledge.

Tharp, T. (2009). *The Collaborative Habit - Life Lessons for Working Together*. New York: Simon & Schuster.

Tharp, T. (2003). *The Creative Habit - Learn it and Use it for Life*. New York: Simon & Schuster.

Tufnell, M., & Crickmay, C. (2008). *A Widening Field - journeys in body and imagination*. Hampshire: Dance Books.

Tufnell, M., & Crickmay, C. (2006). *Body Space Image - Notes towards improvisation and performance* (2nd ed.). Hampshire: Dance Books.

Whitehead, J. & McNiff J. (2005). *Action Reserch for Teachers - A pratical guide*. Oxon: David fulton Publishers.

APÊNDICES

APÊNDICE A: CURSOS DA ESCOLA DE DANÇA ANA MANGERIÇÃO (EDAM)

Iniciação à Dança Pré-escolar 1º ciclo do Ensino Básico	<p>Os alunos encontram-se divididos por 6 níveis, considerados os níveis de iniciação, com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos:</p> <p>Nível 00 – Iniciação ao movimento Nível 0 – Iniciação ao TDC Nível 1, 2, 3 e 4 - (1º ciclo do Ensino Básico) – TDC e TDM</p>
Curso Básico de Dança (2º e 3º Ciclos)	<p>Existem cinco turmas do Curso Vocacional da Dança, divididas por 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos.</p> <p>Curso Básico de Dança (2º Ciclo do Ensino Básico) 1º e 2º ano TDC; TDM; Música; Expressão Criativa.</p> <p>Curso Básico de Dança (3º Ciclo do Ensino Básico) 3º ano - TDC; TDM; Música; Criação Coreográfica. 4º e 5º ano TDC; TDM; Música e Criação Coreográfica; Danças de Carácter e História da Dança.</p>
Cursos Livres	<p>Aulas Livres - Alunos que frequentam as aulas de Dança sob forma de aulas livres tendo aulas de TDC e ou TDM, em conjunto com o curso vocacional da dança, com integração nas turmas conforme grau de aprendizagem.</p> <p>Top-Grupo – Essencialmente constituída por alunos que frequentaram anteriormente o curso vocacional de dança ou em regime de aula livres. (Progressão de estudos, TDC e TDM).</p>

APÊNDICE B – GRELHA DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL

GRELHA DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL																					
Turmas: EDAM 3º/4º EAE, Curso Básico de Dança																					
COMPETÊNCIAS GERAIS / ALUNAS	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21
Domínio comportamental																					
Assiduidade																					
Pontualidade																					
Empenho nas tarefas																					
Respeita as regras de funcionamento da aula																					
Concentração nos exercícios																					
Domínio cognitivo																					
Cria e improvisa a partir de diferentes estímulos																					
Utiliza e explora uma linguagem própria																					
Domina e manipula os conteúdos de movimento																					
Desenvolve uma linha dramaturgica/intenção/mensagem																					
Aplica diferentes dinâmicas/é musical																					
Legenda: NS - Não Satisfaz; S - Satisfaz; B - Bom; MB - Muito Bom; NO - Não Observado																					

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO PARCIAL INTRODUÇÃO DE UM ESTÍMULO ALEATÓRIO

Frente do Questionário

QUESTIONÁRIO PARCIAL PARA AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIA

INTRODUÇÃO DE UM ESTÍMULO ALEATÓRIO

Qual a palavra que aleatoriamente lhe foi atribuída? _____

1) A aplicação desta estratégia foi útil para a manipulação ou criação de movimento?

Sim

Não

2) Qual a sua opinião em relação a alguns aspetos da aplicação da estratégia:

Avaliação

	má	fraca	a melhorar	boa	muito boa
	1	2	3	4	5
Resultado da aplicação da estratégia					
Qualidade e profundidade da explicação					
Recursos utilizados					

3) Percebeu o funcionamento e objetivos desta estratégia?

Sim

Não

4) Considera ter a informação necessária sobre esta estratégia, para a poder implementar?

Sim

Não

Vire a folha, por favor

Verso do Questionário

5) Partilhe os aspetos que gostaria de salientar, no que diz respeito à estratégia aplicada:

O seu nome: _____

Muito obrigada pela colaboração

Catarina Lopes Ribeiro

mar/19

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO FINAL

CATARINA LOPES RIBEIRO

PCD

Ideias | Descobertas | Memórias

14 de Junho de 2019

Escreve aqui a tua opinião sobre o resultado do trabalho desenvolvido no 2º Período, acerca das estratégias para o desenvolvimento da criatividade:

INDICA O QUE
DESCOBRISTE OU
APRENDESTES DE
NOVO COM ESTE
TRABALHO

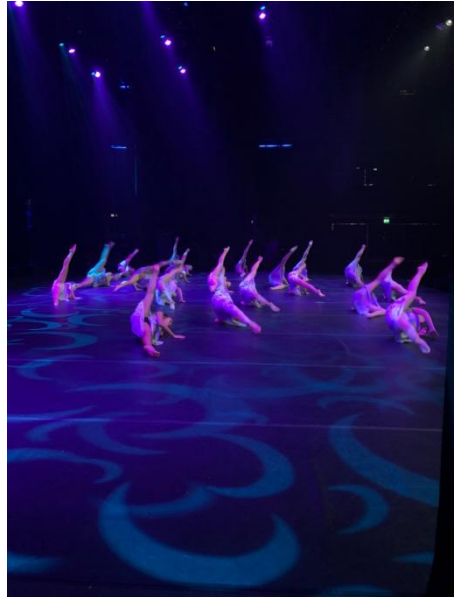
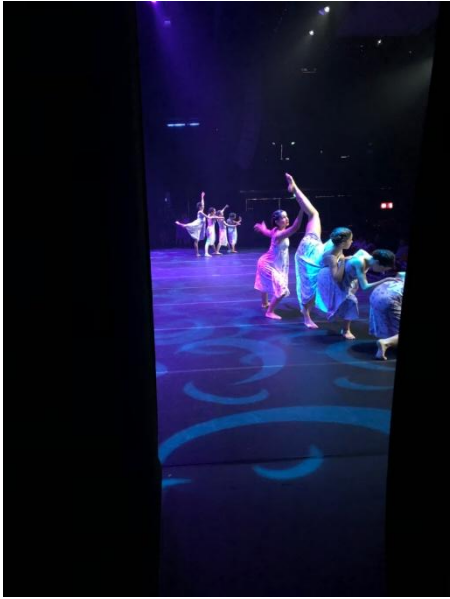


PARTILHA
UMA FRASE SOBRE
COREOGRAFIA DE PCD, APRESENTADA
NO ESPETÁCULO DE DIA 28/4/2019

AGUI
A

APÊNDICE E: FOTOGRAFIAS DO ESPETÁCULO COMEMORATIVO DO DIA MUNDIAL DA DANÇA (CASINO ESTORIL, A 28 ABRIL 2019)





APÊNDICE F: CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

CURSO DE MESTRADO EM ENSINO DE DANÇA – 7ª EDIÇÃO
ANO LETIVO 2018/19

Pedido de autorização

No âmbito da frequência do Mestrado em Ensino de Dança, ministrado pela Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, desenvolverei no corrente ano letivo, na turma da qual o seu educando faz parte, um projeto educativo e de investigação, com a devida autorização do estabelecimento de ensino e do professor responsável pelas disciplinas envolvidas. Pretende-se, no final deste projeto, criar um objeto artístico, a apresentar no espetáculo de 29 de Abril de 2019, Dia Mundial da Dança.

De modo a que se proceda a uma adequada avaliação do projeto idealizado, venho por este meio solicitar-lhe autorização para que sejam realizadas gravações das ações desenvolvidas, gravações essas que não serão divulgadas e que servirão apenas de instrumento de recolha de dados para a investigação. O mesmo tratamento terão os questionários aplicados no decorrer da implementação do projeto, bem como as imagens em registo fotográfico que não serão tornadas públicas. As recolhas de dados realizadas servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade dos alunos assegurada.

Catarina Lopes Ribeiro

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, autorizo que sejam realizadas gravações das ações desenvolvidas, registos fotográficos e questionários respondidos pelo meu educando no âmbito do projeto em desenvolvimento nas aulas de dança.

Assinatura do E. Educação _____

**APÊNDICE G: PLANO CURRICULAR DE PRÁTICAS COMPLEMENTARES DE DANÇA
2018/19 (3º E 4º EAE)**

PLANO CURRICULAR PCD 2018/19
COMPETÊNCIAS GERAIS
Estimular os alunos a desenvolverem as suas capacidades na área da criação coreográfica através de: <u>criação</u> (composição – criatividade – construção – desconstrução – capacidade inventiva – manipulação – transmissão), <u>interpretação</u> (execução – técnica – musicalidade – expressividade – qualidade de movimento – estilo) e <u>análise</u> (discussão – discurso oral – discurso escrito – crítica – comunicação – contextualização - sistematização).
Noção de estrutura coreográfica: Micro e Macro estruturas coreográficas
Reconhecer e manipular as componentes da Dança: Corpo, Ações, Espaço, Dinâmicas, Relações
Estimular o trabalho de improvisação e ou em exercícios de composição através de um tema: Imagens, Textos, Objetos, Adereços etc.
Explorar o trabalho de improvisação e contacto
Integrar diferentes elementos na criação coreográfica: Musica, Adereços, Figurinos
Noção de organização e apresentação pública de um trabalho

PLANO CURRICULAR PCD 2018/19	
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	
3º ANO EAE	4º ANO EAE
Aplicar e manipular os objetivos e conteúdos desenvolvidos na disciplina de expressão criativa (2º ciclo)	Estimular a criação de movimento com uma base estruturada de improvisação, proporcionando experiências necessárias para a interpretação e expressividade
Criar sequências coreográficas Integrando e articulando as componentes da dança, desenvolvidas anteriormente:	Desenvolvimento da capacidade de interpretação: capacidade de adaptação a diferentes estilos e linguagens do movimento
Corpo	Desenvolver alguns critérios para o movimento criado:
Ações	Relação com a música
Espaço	Relação com o tema
Dinâmicas	Relação com o espaço cênico
Relações	Relação com os figurinos
Trabalhos dirigidos pelo professor onde os alunos irão ao encontro dos conteúdos programáticos.	Desenvolver trabalhos coreográficos dirigidos pelo professor
Noção de estrutura coreográfica / Composição: Criação, memorização e interpretação de sequências coreográficas.	Estudo do Movimento: Figurino
Noção de micro e macro estruturas coreográficas.	Estudo do Movimento: Adereço
Desenvolver a criatividade: improvisar a partir de uma ideia ou tema; criação de forma livre e espontânea; desenvolver a expressão corporal:	Estudo do Movimento: Imagens
Trabalhos de Improvisação através de um tema.	Desenvolver a capacidade crítica e de análise na observação de trabalhos coreográficos de colegas ou individuais
Exploração de movimento através de objetos; imagens; textos etc:	Aprofundar a autonomia e a capacidade de fundamentação nos trabalhos ou exercícios coreográficos
Desenvolvimento e preparação de pequenas composições coreográficas (em grupos; 2 a 2; ou individualmente).	Desenvolvimento de uma pequena peça coreográfica com adereços ou elemento cênicos escolhidos pelo aluno (trabalho prático e escrito)
Desenvolvimento da capacidade crítica de observação, análise do trabalho individual, em grupo, dos próprios ou dos colegas.	Trabalho coreográfico desenvolvido pelo aluno sobre um tema, com a escolha de intérprete na turma (trabalho prático);
Análise e discussão entre alunos e professor sobre trabalhos apresentados na aula.	Elaboração de um caderno coreográfico com os seguintes itens
Criação de um Pequeno trabalho coreográfico (individual) - Solo: Integração de elementos como:	Introdução
Musica	Ficha Técnica
Figurinos	Tema/Estímulos Coreográficos
Adereços	Tipo de Movimento
Elaboração de um caderno coreográfico com os seguintes itens:	Estrutura Espacial
Introdução	Figurinos
Ficha Técnica	Conclusão
Tema/Estímulos Coreográficos	
Tipo de Movimento	
Estrutura Espacial	
Figurinos	
Conclusão	

APÊNDICE H: PLANO DE AÇÃO PREVISTO NO PROJETO

Ano Letivo 2018/19		A realizar:
1º Período	Outubro	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega da proposta de estágio à ESD para análise e aprovação • Preparação dos testes/questionário a realizar • Observação estruturada das aulas – PCD/TDM, do EAE, na EDAM • Aplicação de instrumentos de recolha de dados (grelhas de observação)
	Novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Observação estruturada das aulas – PCD/TDM, do EAE, na EDAM • Aplicação de instrumentos de recolha de dados (grelhas de observação) • Lecionação de aulas de dança - PCD, do EAE, na EDAM • Aplicação de instrumentos de recolha de dados (teste das atitudes e questionário) • Elaboração do relatório final
	Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> • Participação acompanhada das aulas - PCD/TDM, do EAE, na EDAM • Continuação de lecionação de aulas de dança - PCD, do EAE, na EDAM • Elaboração do relatório final • Aplicação de questionário parcelar • Colaboração em atividades pedagógicas da escola
2º Período	Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação de lecionação de aulas de dança - PCD, do EAE, na EDAM • Aplicação de questionário parcelar • Elaboração do relatório final
	Fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação de lecionação de aulas de dança - PCD, do EAE, na EDAM • Aplicação de questionário parcelar • Elaboração do relatório final
	Março	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação de lecionação de aulas de dança - PCD, do EAE, na EDAM • Aplicação de questionário parcelar • Elaboração do relatório final
3º Período	Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação de lecionação de aulas de dança - PCD, do EAE, na EDAM • Aplicação de questionário parcelar • Apresentação de criação coreográfica para celebração do Dia Mundial da Dança • Colaboração em atividades pedagógicas da escola • Elaboração do relatório final
	Maio	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos dados recolhidos através do diário de bordo • Aplicação de entrevista final aos alunos • Análise dos dados recolhidos na entrevista • Elaboração do relatório final
	Junho	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do relatório final e preparação para a sua entrega.

APÊNDICE I: PLANO DE AÇÃO ANO LETIVO 2018/19

ANO LETIVO 2018/19		TAREFAS A REALIZAR
1º Período	Outubro	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega da proposta de estágio à ESD para análise e aprovação • Preparação dos testes/questionário a realizar, com o professor orientador
	Novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Observação estruturada das aulas – PCD/TDM, do 3º e 4º EAE, na EDAM • Aplicação de instrumentos de recolha de dados (greijas de observação) • Formalização da autorização de colaboração no estágio, mediante a entrega às alunas de um pedido de consentimento para os direitos de imagem e participação no projeto
	Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> • Observação estruturada das aulas – PCD, do 3º, 4º e TDM, do 5º EAE, na EDAM • Aplicação de instrumentos de recolha de dados (greijas de observação) • Reflexão e análise dos dados recolhidos através das greijas de observação
2º Período	Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Lecionação de aulas de dança - PCD, do 3º, 4º e TDM, do 5º EAE, na EDAM • Aplicação de instrumentos de recolha de dados (teste das atitudes e teste de criatividade) • Elaboração do relatório final
	Fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação de lecionação de aulas de dança - PCD, do 3º, 4º e TDM, do 5º EAE, na EDAM • Aplicação de questionários parciais • Reflexão e análise dos dados recolhidos • Elaboração do relatório final
	Março	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação de lecionação de aulas de dança - PCD, do 3º, 4º e TDM, do 5º EAE, na EDAM • Aplicação de questionários parciais • Reflexão e análise dos dados recolhidos • Elaboração do relatório final
3º Período	Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação de lecionação de aulas de dança - PCD, do 3º, 4º e TDM, do 5º EAE, na EDAM • Aplicação de questionário parcial • Reflexão e análise dos dados recolhidos • Apresentação de criação coreográfica para celebração do Dia Mundial da Dança (28.4.2019 no Casino Estoril – Salão Preto e Prata) • Colaboração em atividades pedagógicas da EDAM – Espetáculo de Comemoração do Dia Mundial da Dança • Elaboração do relatório final
	Maió	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos dados recolhidos através do diário de bordo • Elaboração do relatório final
	Junho	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do questionário final aos alunos • Análise dos dados recolhidos no questionário • Elaboração do relatório final
	Julho	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do relatório final e preparação para a sua entrega.
AL 2019/20	Setembro	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega do Relatório de Estágio

APÊNDICE J: GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Grelha de Observação - aulas de Práticas Complementares de Dança (PCD) - 3º/4º ano EAE

Escola de Dança Ana Mangericão

Professora titular: Profª Patrícia Cayatte

TEMPO	ELEMENTOS DA SITUAÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO	COMPORTAMENTOS	COMENTÁRIOS/INFERÊNCIAS
			____, ____ 2018

Notas:

APÊNDICE K: GRELHA DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL

GRELHA DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL																					
Turmas: EDAM 3º/4º EAE, Curso Básico de Dança																					
COMPETÊNCIAS GERAIS / ALUNAS	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21
Domínio comportamental																					
Assiduidade																					
Pontualidade																					
Empenho nas tarefas																					
Respeita as regras de funcionamento da aula																					
Concentração nos exercícios																					
Domínio cognitivo																					
Cria e improvisa a partir de diferentes estímulos																					
Utiliza e explora uma linguagem própria																					
Domina e manipula os conteúdos de movimento																					
Desenvolve uma linha dramaturgica/intenção/mensagem																					
Aplica diferentes dinâmicas/é musical																					
Legenda: NS - Não Satisfaz; S - Satisfaz; B - Bom; MB - Muito Bom; NO - Não Observado																					

APÊNDICE L: SUMÁRIOS DO PLANO DE AÇÃO 2018/19

DATA	3º/4º ANO EAE	5º ANO EAE
4.1.2019	Breve apresentação do projeto. Aquecimento. Exercícios de improvisação individual.	Breve apresentação do projeto. Aquecimento. Exercícios de improvisação individual.
11.1.2019	Aquecimento. Exercícios de improvisação individual e em grupo. Visualização dos colegas. Breve análise sobre o que viram.	Aquecimento. Exercícios de improvisação individual e em grupo. Visualização dos colegas. Breve análise sobre o que viram.
18.1.2019	Continuação do trabalho da aula anterior. Apresentação e gravação dos trabalhos do mês de novembro. Trabalho de improvisação consciente em grupos pequenos. Observação das colegas. Reflexão breve acerca dos benefícios de assistir. Entrega dos cadernos “Portfólio de aprendizagem”.	Continuação do trabalho da aula anterior. Apresentação de solos. Observação das colegas. Entrega dos cadernos “Portfólio de aprendizagem”.
25.1.2019	PA: definição pessoal de improvisação. Improvisação em grupos. Início de criação de sequência de movimento a partir da improvisação. Reflexão e registo (PA) das dificuldades e principais mais-valias da improvisação.	Criação de duetos a partir dos solos da aula anterior. Improvisação em círculo. Apresentação dos duetos. Registo no PA: o impacto das improvisações no processo de criação coreográfica.
1.2.2019	Continuação do trabalho da aula anterior. Reestruturação dos grupos para criação de sequência a partir de experiências improvisadas.	Continuação do trabalho da aula anterior. Reestruturação dos grupos para criação de sequência de movimento.
8.2.2019	Teste de criatividade. PA: achas que és criativa? Finalização do trabalho da aula anterior. Apresentação.	Exercício das atitudes. PA: achas que és criativa? Finalização do trabalho da aula anterior. Apresentação.
15.2.2019	Aplicação da estratégia “alteração da área de atenção”, mediante exercícios de propostas de composição. Explicação e exemplificação da estratégia, com registo no PA. Realização de um questionário parcial, para avaliação da estratégia.	Aplicação da estratégia “alteração da área de atenção”, mediante exercícios de propostas de composição. Explicação e exemplificação da estratégia, com registo no PA. Realização de um questionário parcial, para avaliação da estratégia.

DATA	3º/4º ANO EAE	5º ANO EAE
22.2.2019	Explicação e exemplificação da estratégia, com registo no PA. Exercício de criação “ovo”. Aplicação da estratégia “alteração o ponto de entrada”, mediante exercícios de propostas de composição. Realização de um questionário parcial, para avaliação da estratégia.	Aquecimento: exercício do ovo. Explicação e exemplificação da estratégia, com registo no PA. Exercício de criação “segredos”. Aplicação da estratégia “alteração o ponto de entrada”, mediante exercícios de propostas de composição. Realização de um questionário parcial, para avaliação da estratégia.
1.3.2019	<i>Brainstorming</i> individual e de grupo acerca da temática “Viagens”. Aplicação da estratégia “divisão do todo e sua categorização”. Realização de dois questionários parciais, para avaliação das estratégias. Criação de ideias cénicas e de movimento.	<i>Brainstorming</i> individual e de grupo acerca da temática “Segredos”. Aplicação da estratégia “divisão do todo e sua categorização”. Realização de dois questionários parciais, para avaliação das estratégias. Criação de ideias cénicas e de movimento.
8.3.2019	Continuação da aula anterior.	Continuação da aula anterior.
12.3.2019	Montagem da coreografia com as sequências de movimento existentes.	Montagem da coreografia com as sequências de movimento existentes.
22.3.2019	Ensaio para o espetáculo do Dia Mundial da Dança.	Finalização da coreografia para o dia 28/4.
29.3.2019	Continuação da aula anterior.	Continuação da aula anterior.
5.4.2019	Criação de uma sequência de movimentos individual para aplicação da estratégia “introdução de um estímulo aleatório”: a mesma palavra para todas as alunas. Trabalho criativo individual (4º ano) e em grupo (3º ano). Análise dos resultados e explicação/exemplificação da estratégia, com registo no PA. Entrega da carta. Realização de um questionário parcial, para avaliação da estratégia.	Criação de uma sequência de movimentos individual para aplicação da estratégia “introdução de um estímulo aleatório”: a mesma palavra para todas as alunas. Trabalho criativo individual. Organização em grupos para nova criação, com base nas criações individuais. Análise dos resultados e explicação/exemplificação da estratégia, com registo no PA. Entrega da carta. Realização de um questionário parcial, para avaliação da estratégia.
9.4.2019	Continuação da aula anterior.	Continuação da aula anterior.
10.4.2019	Finalização da coreografia para o dia 28/4.	Finalização da coreografia para o dia 28/4.
11.4.2019	Ensaio da coreografia “Viagem”.	Ensaio da coreografia “Segredos”.
12.4.2019	Ensaio da coreografia “Viagem” para o espetáculo do Dia Mundial da Dança.	Ensaio da coreografia “Segredos” para o espetáculo do Dia Mundial da Dança.
26.4.2019	Ensaio geral para o espetáculo.	Ensaio geral para o espetáculo.
14.6.2019	Visualização do video da coreografia “Viagem”, apresentada no espetáculo comemorativo do dia Mundial da Dança (28.9.2019 no Casino Estoril – Salão Preto	Visualização do video da coreografia “Segredos”, apresentada no espetáculo comemorativo do dia Mundial da Dança (28.9.2019 no Casino Estoril – Salão Preto

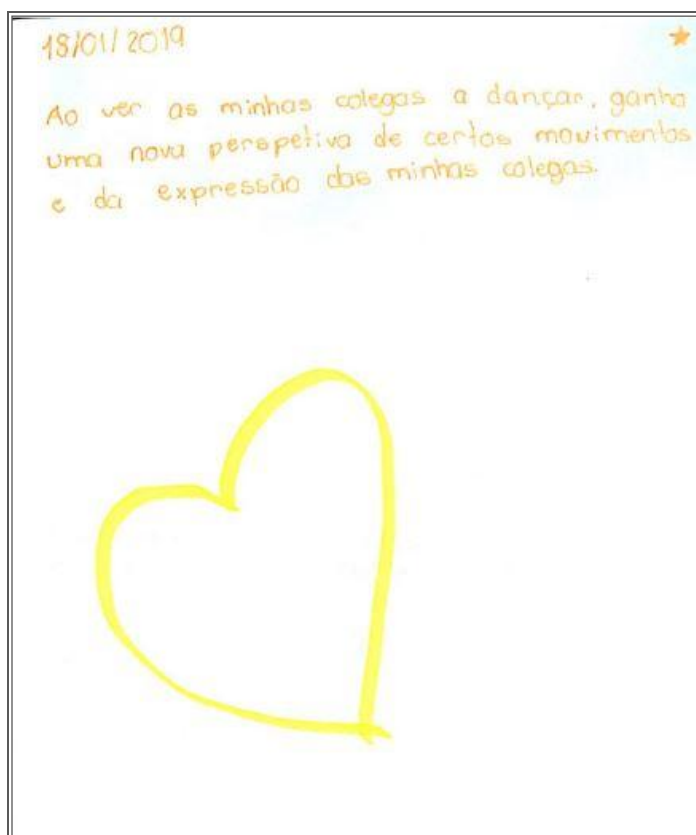
DATA	3º/4º ANO EAE	5º ANO EAE
	<p>e Prata) Preenchimento dos questionários finais de avaliação do projeto. Entrega dos Cadernos “Portfólio de Aprendizagem” às alunas. Oferta de um Jogo de Cartas para o Desenvolvimento da Criatividade” Breve análise de todo o processo e partilha de opiniões.</p>	<p>e Prata) Preenchimento dos questionários finais de avaliação do projeto. Entrega dos Cadernos “Portfólio de Aprendizagem” às alunas. Oferta de um Jogo de Cartas para o Desenvolvimento da Criatividade”.</p>

APÊNDICE M: IMAGENS DE PORMENOR DO PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM



APÊNDICE N: PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM - PRIMEIRAS AULAS

Conjunto de Excertos de diversos Portfólios de Aprendizagem, sobre a importância de assistir às improvisações das colegas e a sua opinião acerca da improvisação



18/janeiro/2019

- Independente
- Extrovertida (maxima)

Q: que ganhei por ficar a assistir?

É importante assistir pois através disso, posso perceber que passos é que são interessantes e que podem ser usados em outras danças e quais os passos que não ficam tão bem. Também achei que alguns grupos poderiam "desconstruir" mais os passos para ficar mais artísticos.

25/janeiro/2019

S: Hoje fizemos trabalhos de improvisação coletivos.
O: Eu não gosto muito de improvisação a dois, gosto muito mais de individual, pois não preciso de dar espaço a outras ideias (mesmo isso sendo bastante interessante) e posso centrar-me no meu corpo e não em como o interagir. Mesmo assim acho que foi um trabalho positivo.



18.1.2019

Q: que eu ganho ao ver a improvisação dos meus colegas?

- novas ideias de movimentos;
- saber como é a diferença entre espectador e entre quem executa;
- consigo perceber se umas estão a seguir outras e o sentimento que revelam;

Na primeira parte da aula gostei muito pois foi interessante ver como as pessoas se lembravam da coreografia e o quão bom algumas coreografias estavam. Na 2ª parte da aula aprendi quando vi a ligação dos vários e também os erros, mais especificamente a nossa expressão.

18/11/2019

- Para mim a "Improvisação" são os movimentos que ~~nos~~ quando nos mandam dançar não há sequência preparada mas sim movimentos que se fazem sem pensar ~~nos~~ de forma a não pensarmos muito.
- As dificuldades de hoje foi encontrar movimentos que gostasse, eram um pouco secos e o nosso comportamento não ajudou. 😊
- Foi benéfico pois trabalhei com as minhas colegas. "

25/11/2019

18/01/2019

Eu acho que ao ver o trabalho das minhas colegas, eu ganho entusiasmo, para conseguir fazer ter novas ideias, também ganho confiança, porque ao observar, sinto mais força para conseguir fazer movimentos, novos.

18, de janeiro, 2019

→ O facto de ficarmos a assistir aos trabalhos das nossas colegas, na minha opinião ajuda-me muito, pelo simples facto de sermos diferentes, e termos ideias, * diferentes.

*dinâmicas

Improvisação:

É uma coisa que gosto muito de fazer, pois é um momento em que me consigo libertar, e fugir mais da rotina.

Desta vez a improvisação foi bastante importante pois consegui retirar vários passos novos para o trabalho do dueto.

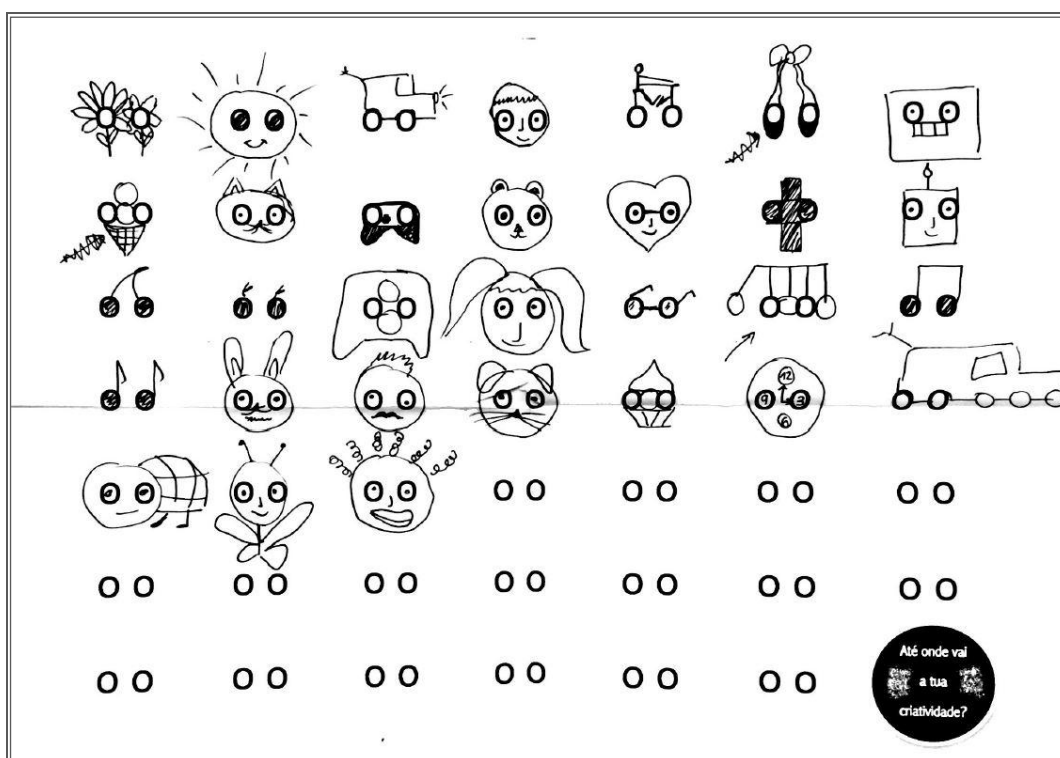
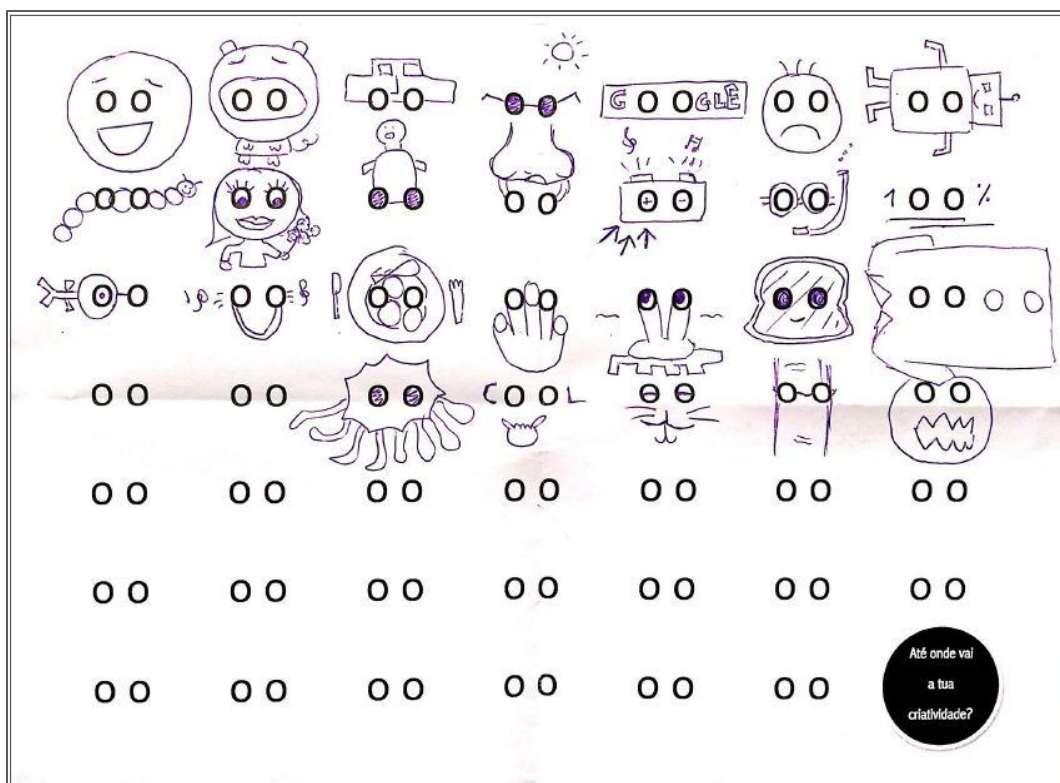
25/01/2019

APÊNDICE O: TESTE DE CRIATIVIDADE (GUILFORD)

0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0



APÊNDICE P: TESTES DE CRIATIVIDADE RESOLVIDOS – DOIS EXEMPLOS



APÊNDICE Q: EXERCÍCIO DAS ATITUDES

EXERCÍCIO DAS ATITUDES

De forma a poder avaliar e refletir acerca do seu potencial criativo, classifique cada uma destas afirmações com um valor entre 0 e 10.

10 – completamente adequada

0 – afirmação totalmente falsa

Se a afirmação for uma verdade parcial, poderá ser classificada com números intermédios, entre 1 e 9.

	ATITUDE	CLASSIFICAÇÃO
	Sou curiosa: quero saber tudo.	
	Tenho convicções firmes, sei bem o que quero.	
	Por norma, arranjo soluções diversas para os problemas em casa, no trabalho ou na rua.	
	Não gosto de experimentar comidas diferentes.	
	Acho fácil mudar de opinião no meio de uma discussão.	
	Gosto bastante de ir onde nunca fui: novos locais de férias, restaurantes desconhecidos, etc.	
	Não tenho interesse por assuntos fora do meu dia-a-dia.	
	Gosto de poesia, de flores, de pinturas e paisagens.	
	Não acredito piamente em nada, acho que tudo “depende”.	
	Tenho alguns tipos de medo: do perigo, do ridículo, etc.	
	Não tenho um hobby exclusivo, gosto de muitas coisas.	
	As minhas soluções são sempre racionais, lógicas.	
	Não gosto de conversar com pessoas que pensam de maneira “diferente”.	
	Faço sempre o que me “dá na telha”.	
	Não dou boas respostas no momento certo; elas ocorrem-me mais tarde.	
	Aprecio-me incondicionalmente como sou.	
	Acho importante corresponder às expectativas dos outros.	

APÊNDICE R: EXERCÍCIO DAS ATITUDES RESOLVIDO - DOIS EXEMPLOS

EXERCÍCIO DAS ATITUDES

De forma a poder avaliar e refletir acerca do seu potencial criativo, classifique cada uma destas afirmações com um valor entre 0 e 10.

10 – completamente adequada

0 – afirmação totalmente falsa

Se a afirmação for uma verdade parcial, poderá ser classificada com números intermédios, entre 1 e 9.

	ATITUDE	CLASSIFICAÇÃO
	Sou curiosa; quero saber tudo.	4
	Tenho convicções firmes, sei bem o que quero.	0
	Por norma, arranjo soluções diversas para os problemas em casa, no trabalho ou na rua.	7
	Não gosto de experimentar comidas diferentes.	10
	Acho fácil mudar de opinião no meio de uma discussão.	3
	Gosto bastante de ir onde nunca fui: novos locais de férias, restaurantes desconhecidos, etc.	3
	Não tenho interesse por assuntos fora do meu dia-a-dia.	10
	Gosto de poesia, de flores, de pinturas e paisagens.	0
	Não acredito piamente em nada, acho que tudo "depende".	0
x	Tenho alguns tipos de medo: do perigo, do ridículo, etc.	10
	Não tenho um hobby exclusivo; gosto de muitas coisas.	3
	As minhas soluções são sempre racionais, lógicas.	10
	Não gosto de conversar com pessoas que pensam de maneira "diferente".	0
	Faço sempre o que me "dá na telha".	8
	Não dou boas respostas no momento certo; elas ocorrem-me mais tarde.	9
	Aprecio-me incondicionalmente como sou.	0
	Acho importante corresponder às expectativas dos outros.	8

EXERCÍCIO DAS ATITUDES

De forma a poder avaliar e refletir acerca do seu potencial criativo, classifique cada uma destas afirmações com um valor entre 0 e 10.


10 – completamente adequada

0 – afirmação totalmente falsa

Se a afirmação for uma verdade parcial, poderá ser classificada com números intermédios, entre 1 e 9.

	ATITUDE	CLASSIFICAÇÃO
	Sou curiosa; quero saber tudo.	6
	Tenho convicções firmes, sei bem o que quero.	9
	Por norma, arranjo soluções diversas para os problemas em casa, no trabalho ou na rua.	9
	Não gosto de experimentar comidas diferentes.	1
	Acho fácil mudar de opinião no meio de uma discussão.	5
	Gosto bastante de ir onde nunca fui: novos locais de férias, restaurantes desconhecidos, etc.	10
	Não tenho interesse por assuntos fora do meu dia-a-dia.	3
	Gosto de poesia, de flores, de pinturas e paisagens.	7
x	Não acredito piamente em nada, acho que tudo "depende".	8
	Tenho alguns tipos de medo: do perigo, do ridículo, etc.	3
	Não tenho um hobby exclusivo; gosto de muitas coisas.	5
	As minhas soluções são sempre racionais, lógicas.	9
	Não gosto de conversar com pessoas que pensam de maneira "diferente".	0
	Faço sempre o que me "dá na telha".	0
	Não dou boas respostas no momento certo; elas ocorrem-me mais tarde.	10
	Aprecio-me incondicionalmente como sou.	5
	Acho importante corresponder às expectativas dos outros.	5

APÊNDICE S: EXEMPLOS DE RESPOSTAS SOBRE AUTO-CONCEITO E APRENDIZAGEM DA CRIATIVIDADE



1. Achas que és criativa?
2. Porquê?
3. Achas que se nasce criativo ou se aprende a ser criativo?

1. Não me acho criativa.

2. Não me acho porque ~~eu~~ sinto sempre que quando os outros fazem alguma coisa é sempre melhor mais criativo, não acho tbm pois neste trabalho demorei imenso tempo a tentar sair-me pra apenas fazer um unico desenho ficasse mesmo do meu gosto.

3. Acho que um pouco dos dois pois no meu caso e não nasci criativa mas sempre que as pessoas me isentuvam ou me dão um empurrão sinto me muito mais livre e ~~mais~~ mais criativa mas obviamente a criatividade é uma coisa que vem conosco e que não deve ser forçada por isso acho que ~~as duas opções são~~ ambas certas.

08.02.19

Achas que és criativa?
Porquê?
Achas que se nasce criativo ou se
aprende a ser criativo?

→ Acho que sim, pois tenho sempre muitas ideias, a minha cabeça está sempre a "produzir" pensamentos e novas ideias para fazer.

Acho que se aprende, apesar de existirem pessoas mais criativas do que outras acho que se consegue "exercitar" a criatividade. Acho que por exemplo quem nasce numa família *criativas e mais apto a ser-lo mas todos nós conseguimos ser criativos, basta quereremos.
* de pessoas

Achas que és criativa?
Porquê?
Achas que se nasce criativo ou se
aprende a ser criativo?

→ Ainda não descobri bem se sou criativa ou não. Acho que depende muito da forma de como correu o meu dia, e com as pessoas que tive, pois acho que são momentos e atitudes que contribuem para a minha imaginação //, criatividade e inspiração.

→ Acho que vamos aprendendo ao longo do tempo a ser criativas, observando, explorando e /// desvendando novos movimentos..



Achas que és criativa?
 Porquê?
 Achas que se nasce criativo ou se aprende a ser criativo?

→ Depende. No dia-a-dia, na escola e em casa, acho que sou. Mas na dança, acho que não sou assim muito, pois não consigo ter ideias inovadoras muito facilmente. →

→ Na minha opinião, há pessoas que têm mais criatividade do que outras por natureza. Mas todos conseguem ter uma mente mais criativa com o tempo e a prática. *uf*

At
Ace

Achas que és criativa?
 Porquê?
 Achas que se nasce criativo ou se aprende a ser criativo?

Sim, acho que sou criativa, porque sempre que vejo algo bem simples, eu começo logo a pensar em como tornar aquilo uma coisa diferente das outras, que se destaque por não ser idêntico à "moda".

Eu acho que ao longo dos anos vamos aprendendo a ser criativos e com ideias diferentes do normal, embora enquanto bebé/criança a criatividade e imaginação estejam à flor da pele, pois em a criatividade vai mudando ao longo dos tempos.

ser

criativo.

Achas que és criativa?
Porquê?

Achas que se nasce criativo ou se
aprende a ser criativo?

Para ser simétrica, demorou dias ... Mas não
mais os dias não do que os dias sim. Acho
que não houve e que tempo faltou de confiança
em mim mesma. Tenho, na maioria das vezes,
medo de aviscar porque posso ter acabado de
fazer algo de errado para mim.

É certo que se nasce criativo? Não! Mas
acredito que uns nascem com mais faci-
lidade que outros, mas criativo. E se apren-
de a ser-se criativo com o tempo? Claro!

Para mim, a criatividade está relaciona-
da com a maneira de como cada um
olha para o momento.

APÊNDICE T: REGRAS DO JOGO "CARTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA TUA CRIATIVIDADE"

<p>O que é?</p>	<p>Um jogo, com cartas coloridas, em que cada um tem uma cor que identifica a estratégia, com o nome da estratégia de um dos lados e uma imagem elucidativa do outro. Estas cartas são totalmente originais, tendo sido idealizadas pela professora estagiária, criadas em parceria com um designer gráfico, e impressas numa gráfica, para que pudessem ser utilizadas em contexto de sala de aula.</p> <p>Para o sucesso desta iniciativa, era necessário proporcionar às alunas:</p> <ul style="list-style-type: none">• A visualização das cartas e suas implicações conceptuais;• A compreensão dos conceitos coreográficos inerentes a cada carta;• A experimentação de propostas de criação de movimento ou de manipulação de movimento;• A manipulação de conceitos coreográficos;• A criação de sequências de movimento originais.
<p>Como se joga?</p>	<p>A aquisição de cartas acontece através da realização de exercícios que conduzem as alunas à descoberta da estratégia. Estas atividades permitem a identificação da estratégia de forma empírica, ou seja, através da experiência e da vivência da mesma.</p> <p>Nem todas as alunas tiveram as mesmas propostas para conquistar as cartas, uma vez que a professora estagiária se foi apercebendo da maior imaturidade e falta de autonomia do grupo do 3º EAE, em relação ao grupo do 4ºEAE.</p> <p>Sempre que foi apresentada a mesma proposta para todas as alunas, foram constituídos grupos mistos, que incluíam alunas de ambas as turmas. Sempre que se verificou necessário abordar a estratégia com propostas diferentes, as turmas trabalharam isoladamente.</p>

APÊNDICE U: O JOGO “CARTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA TUA CRIATIVIDADE”

Carta nº1 - Alteração da área de atenção



A:
Ac

Alterar a área de atenção, pressupõe que podemos direcionar o nosso foco para uma qualquer zona, o que em movimento se traduziu na possibilidade de dar mais ênfase a determinado movimento ou conjunto de movimentos, por exemplo. Dessa forma, é possível fazê-lo:

- aumentando o número de pessoas que realiza o movimento ou o conjunto de movimentos,
- alterando o nível de execução
- introduzindo determinadas repetições,
- alterando dinâmicas/velocidade
- mudando a frente

É ainda possível conjugar vários dos aspetos anteriormente descritos.

Carta nº2 - Alteração do ponto de entrada



Ati
Acel

Quando alteramos o ponto de entrada, a proposta é escolher outro momento para iniciar a coreografia, que não seja o primeiro movimento. Basicamente, a manipulação do movimento não é fruto de uma reorganização dos mesmos movimentos, no que diz respeito apenas à sua ordem, mas antes:

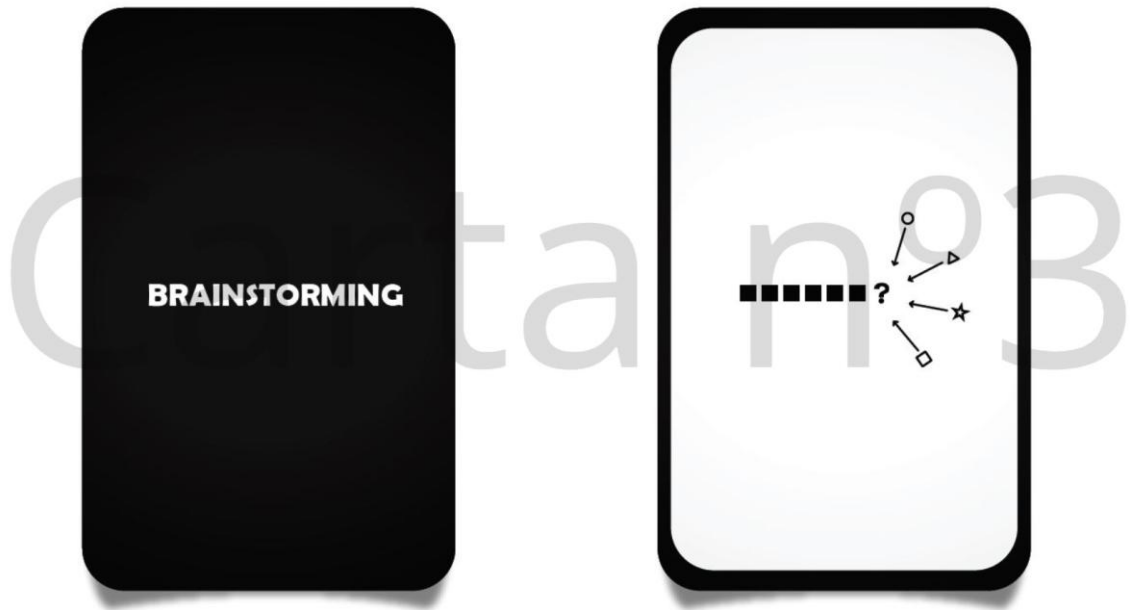
- iniciar a execução numa contagem diferente de 1 e prosseguir, sem alterar a ordem dos movimentos (uma sequência de 16 movimentos, pode iniciar no movimento 12 e seguir até ao 16, continuando pelo primeiro movimento e terminando no 11).

Pode também iniciar-se do fim para o princípio, através da ação de

- *rewind* (executando os movimentos de trás para a frente)
- ou de *reverse* (alterar a ordem dos movimentos, em que o último passa a ser o primeiro, o penúltimo passa a ser o segundo, e por aí adiante)

É ainda possível conjugar vários dos aspetos anteriormente descritos.

Carta nº3 - Brainstorming



Ati
Ace

Na abordagem a um tema, o *brainstorming*, aplicado à dança pode ter inúmeras e úteis utilizações, permitindo que uma aluna ou um grupo de alunas gere o maior número de ideias, perspectivas, conceitos e possibilidades acerca desse mesmo tema. Assim, sobre o tema de cada da coreografia, cada aluna deve escrever e/ou partilhar as suas ideias, sem sofrer juízos de valor. Este método pode ser útil para encontrar ideias para figurinos, cores, materiais, ambientes.

Em termos de movimento ou de exercício de criação de movimento, pode ser usado para criar diversas soluções para uma mesma situação, como por exemplo:

- descobrir várias formas de dar continuidade ou início ao movimento, a partir de um início comum (todos numa roda ou todos deitados)
- descobrir várias formas de passar uma ideia/conceito através da dramaturgia

Carta nº4 - Divisão do todo e sua categorização



At
Ace

Através da aplicação desta estratégia é possível dividir e organizar

- o tema/conceito da peça em secções da coreografia
- sequências de movimento no espaço
- sequências de movimento no tema
- ideias de um *brainstorming*, dando origem a divisões temáticas que constituirão secções da coreografia

Trabalhando de forma organizada, a coreografia ganha coerência e fluidez, bem como ritmo e clareza. Esta divisão pode ser favorável ao encontro de novas soluções, na organização de conteúdos por aglutinação ou justaposição, manipulação de contextos e criação de novos desenvolvimentos dos mesmos, ou até distribuição de elementos no espaço ou no tempo.

Carta nº5 - Introdução de um estímulo aleatório



At
Ace

A estratégia de introduzir um estímulo aleatório permite dar uma nova cor, dinâmica, textura, contexto, ao movimento já existente, sem se perder a essência da sequência de movimento inicial. Na verdade, é como se se acrescentasse algo que virá dar uma nova perspectiva. Um estímulo pode ser:

- um som,
- um cheiro,
- uma imagem,
- um filme,
- um texto,
- uma palavra...

E pode ser descoberto de inúmeras formas (sorteio de palavras, procurando ao acaso num dicionário, etc)

APÊNDICE V: PLANOS DE AULAS – ABORDAGEM PEDAGÓGICA À CARTA Nº 5

EDAM – Escola de Dança Ana Mangericão

Disciplina: Práticas Complementares de Dança

Turma: 3º/4º Ano do Ensino Artístico Especializado (6ª feira 15h30 – 17h00)

OBJETIVOS:

- Introdução dos conteúdos associados ao tema da carta – estratégia.
- Definição de conceitos/reflexão sobre temáticas relacionadas.
- Desenvolvimento de estudos de movimento com aplicação da estratégia da Carta nº 5: Introdução de um Estímulo Aleatório

MATERIAL NECESSÁRIO:

- Cartas de jogar para sorteio do número (Ás, 2 e 3)
- Folhas preparadas para sorteio das palavras (3 cartolinas com palavras organizadas, e devidamente tapadas com autocolante de ‘raspadinha’, que impede que se veja qual a palavra escrita). As cartolinas contêm os seguintes vocábulos:

CARTOLINA 1	CARTOLINA 2	CARTOLINA 3
VERBOS	ADVÉRBIOS	SUBSTANTIVOS
Atirar	Aleatoriamente	Lápis
Partir	Furiosamente	Tesoura
Falar	Misteriosamente	Triângulo
Correr	Abaixo	Janela
Escrever	Lá	Porta
Ficar	De maneira diferente	Cavalo
Abrir	Amplamente	Tapete
Voltar	Rapidamente	Balão
Mexer	Antigamente	Vestido

ESTRUTURA GERAL DAS AULAS

- Aquecimento
- Proposta de trabalho/Estudos
- Desenvolvimento/Criação
- Apresentação/Comentários
- Cool Down

NOTAS SOBRE ESTA AULA ESPECÍFICA:

3.º ano:

- Trabalho grupo
- A partir da mesma sequência, a mesma palavra para todas.

4.º ano

- Trabalho individual
- A partir da mesma sequência (desde o sol até antes da onda):
 - ✓ Grupo 1 trabalha uma palavra (Andreia, Carlota, Eva, Laura, Jasmim)
 - ✓ Grupo 2 trabalha outra palavra (Beatriz, Carolina Lopes Joana, Madalena, Maria)
 - ✓ Grupo 3 trabalha outra palavra (Bianca, Carolina Morais, Julietta, Margarida, Mariana)

EXERCÍCIOS E PROPOSTAS

- a) PA: em grupos no chão
Ao chegarem à aula, a professora distribui as alunas pelos grupos e entrega os Prtfólios de Aprendizagem. Vão ter 2 minutos para escreverem a data.
- b) Escolhem sequência
Em conjunto com a professora, uma sequência de movimento conhecida por todas é escolhida, para que sirva de base ao trabalho.
- c) Elegem um representante de cada grupo e tiram à sorte o número
Um representante de cada um dos 4 grupos (3 grupos com alunas do 4º EAE e 1 grupo com alunas do 3º EAE) escolherá uma das cartas do baralho apresentado pela professora.
- d) Descobrem a palavra
Consoante tenha saído o nº1 (Ás de copas), o nº2 (2 de copas) ou o nº3 (3 de copas), o representante raspará com uma moeda a 'raspadinha' que desejar, de forma a desvendar uma palavra que seja o seu estímulo aleatório.
- e) Trabalho de criação
Recrilar/manipular a sequência de movimento escolhida, com inspiração no estímulo aleatório que saíu a cada grupo. Nesta fase, o 3º EAE trabalha em grupo e o 4º EAE trabalha de forma individual.
- f) Mostra dos trabalhos realizados
Uma vez que cada grupo tem uma palavra, independentemente de os seus elementos estarem a criar em grupo ou individualmente, todas as pessoas que têm a mesma palavra mostram a sua criação em simultâneo (para que seja possível visualizar diferentes soluções para a mesma palavra/proposta).
- g) Conversa/análise
 - ✓ Formas de encontrar um estímulo (dados, elementos, cartas, dicionários)
 - ✓ Exemplo de como usar (exemplo dos sapatos)

A título de exemplo, se se estiver a estudar uma forma de criar uns sapatos inovadores, e se juntar, aleatoriamente a palavra dicionário, várias ideias poderão surgir:

- significados: uns sapatos que tivessem impressos significados ou que tivessem várias aplicações, para aplicar, em que viesse descrito um sentimento ou uma mensagem;

- preto e branco: ideia da criação de uns sapatos “camaleónicos” que alterassem a cor mediante o local por onde andassem;

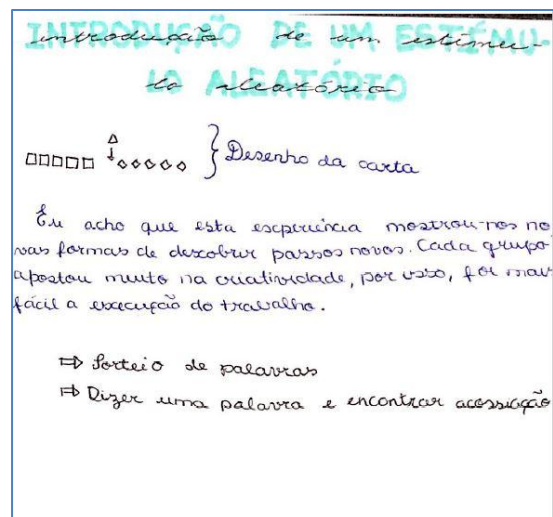
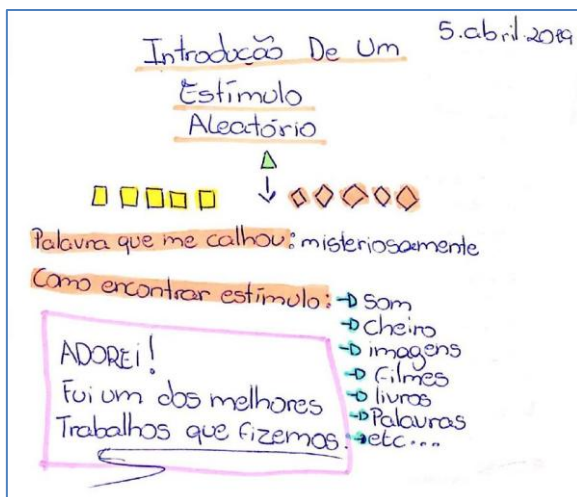
- letras: criação de uns sapatos que dessem informações acerca do estado de cansaço do utilizador, consoante a temperatura dos pés, ou informação acerca do número de passos ou Km percorridos.

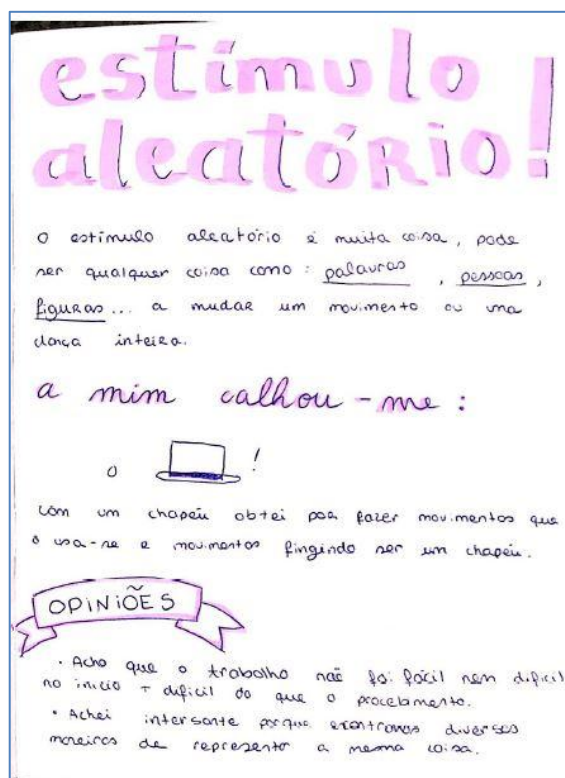
Desta forma, seria possível encontrar soluções inovadoras para a indústria do calçado, ou ideias a desenvolver no futuro, que teriam surgido por justaposição de duas ideias sem qualquer ligação.

- ✓ Explicação e entrega da carta
- h) PA: registo da experiência
Cada aluna registará no seu Portfólio de Aprendizagem o nome da carta, desenhará o seu grafismo, registará a palavra que lhe calhou e enumerará alguns aspetos acerca da aula.
- i) Questionário parcial
Cada aluna responderá ao questionário parcial que será entregue, de forma individual e honesta.

REFLEXÃO DO PROFESSOR INVESTIGADOR

Para esta aula houve uma preparação especial, mas tendo em conta o objetivo da mesma, entendi que seria a melhor forma de abordar a questão do estímulo aleatório. Ou seja, na minha ótica, todas teriam de partir da mesma sequência, e receber um estímulo diferente. Mas pensei que também poderia ser interessante se alguns estímulos se repetissem, para que se pudesse perceber e visualizar que duas pessoas diferentes receberão o mesmo estímulo de formas diferentes. Na verdade, quando chegou a altura de mostrar as sequências que resultaram deste trabalho das alunas foi muito evidente que essa diferença e isso trouxe comentários novos aos Portfólios de Aprendizagem, como:





No entanto, as reações não foram unânimes. Houve 2 alunas que, durante toda a aula sentiram imensas dificuldades, desde logo começando por preferirem não compreenderem como é que uma palavra poderia constituir um motor para a criação de movimento. Foi explicado que se tratava de um exercício de manipulação de movimento, mas as dificuldades persistiam, e com elas começavam a aparecer o desalento e alguns comentários. Como esta aula contou com a presença do professor orientador, este acabou por tomar a iniciativa de se dirigir às alunas, tentando perceber as suas dificuldades, e explicou novamente o que tinha sido pedido. As alunas lá iniciaram o trabalho, mas já não tiveram tempo de concluir. Houve aliás 7 alunas que referiram a falta de tempo como o principal obstáculo para que pudessem ter ficado efectivamente satisfeitas. De facto, reconheço que esta aula, mais uma vez e à semelhança de outras teria beneficiado de um tempo de maturação que permitisse um grau de envolvimento maior na temática e até no exercício. Mais uma vez se confirma que cada tema poderia ser bastante mais desenvolvido, nomeadamente até num bloco/módulo de aulas.

Contudo, penso que os objetivos desta aula foram atingidos, a aula foi dinâmica, interessante, envolvente, desafiante e sobretudo, criativa, e permitiu que houvesse por parte das alunas uma consciência efectiva sobre a introdução de um estímulo aleatório. Os resultados, embora não sendo o mais importante foram satisfatórios, apresentando as sequências alterações significativas ao nível das dinâmicas (como no exemplo de algumas sequências realizadas por alunas que trabalharam sobre a palavra 'misteriosamente') ou até da expressão/intenção/interpretação (como aconteceu com as sequências que tiveram a influência da palavra 'chapéu').

APÊNDICE W: RESUMO DOS RESULTADOS DA PERGUNTA ABERTA DO QUESTIONÁRIO PARCIAL RELATIVO À CARTA Nº1 - ALTERAÇÃO DA ÁREA DE ATENÇÃO

ANO	ALUNA	Partilhe as dificuldades e outros aspetos que gostaria de salientar, no que diz respeito à estratégia aplicada:
3º EAE	A1	A minha maior dificuldade foi a improvisação.
	A2	Eu acho que não tive dificuldades e aho que ficava bem juntar os grupos e cada um escolher a sua parte preferida da sequência e juntá-las.
	A3	Perceber quantos tempos ocupava um movimento e outro, apenas tive essa dificuldade, embora já tenha resolvido isso.
	A4	Eu entendi a estratégia aplicada, mas no entanto eu considero que não tinha informação necessária para a complementar. Também considero que não foi fácil a execução da minha sequência sendo que nesta aula a professora deu-nos pouco tempo e espaço para a conclusão da mesma.
	A5	A minha maior dificuldade foi conseguir descobrir um grupo de movimentos que a perspetiva conseguisse mudar a forma com que a mesma fosse vista.
	A6	A dificuldade que tive foi ter atenção às contagens. E os aspetos que gostava de salientar é que foi uma atividade que desperta a exploração e a criatividade e ter novas experiências.
4º EAE	A7	NÃO FOI POSSÍVEL RECOLHER DADOS
	A8	NÃO FOI POSSÍVEL RECOLHER DADOS
	A9	As dificuldades foram a deslocação a partir da improvisação.
	A10	Não tive dificuldades. Foi uma estratégia útil para criarmos a sequência. Conseguimos todas perceber o que era para fazer e ficou giro, uma dança com princípio e fim, em que todas participámos e foi fácil de compreender e aplicar, mas acho que devíamos ter trabalhado todas as opções que foram ditas.
	A11	NÃO FOI POSSÍVEL RECOLHER DADOS
	A12	Tive um bocado dificuldade no que aquilo que a professora disse, mas depois consegui chegar lá. Mas gostei do que nós fizemos hoje.
	A13	Acho que devíamos de explorar mais novos movimentos. Eu gostei, achei giro, até gostei desta estratégia.
	A14	Nesta estratégia as minhas maiores dificuldades são provavelmente escolher as partes da coreografia que quero que fiquem em destaque e provavelmente trabalhar, mudando a frente da coreografia.
	A15	NÃO FOI POSSÍVEL RECOLHER DADOS
	A16	NÃO FOI POSSÍVEL RECOLHER DADOS
	A17	Não tive muitas dificuldades, mas esta foi uma delas, a ligação com todas as parceiras, porque por mais que eu tentasse o esforço não era mútuo, Eu acho que podíamos não ter usado passos de um só grupo, achoq eu podíamos usar passos de outros grupos também. Mas no geral gostei muito do efeito que teve e do resultado.
	A18	As dificuldades foram de conjugar as danças de modo que todas num certo ponto estejamos todas sincronizadas e gostava de fazer mais momentos da estratégia aplicada.
	A19	A meu ver esta estratégia é importante, mas pelo menos eu já sabia esta estratégia, simplesmente não sabia o nome. Acho que foi bem explicado, mas não muito interessante na prática. Dá sempre mais forma mais gente e diferentes dinâmicas!
	A20	NÃO FOI POSSÍVEL RECOLHER DADOS
	A21	Não tive dificuldades, mas gostei do exercício e ajudou-me a compreender a estratégia e um dos tipo de formas de a aplicar.

**APÊNDICE X: RESUMO DOS RESULTADOS DA PERGUNTA ABERTA DO
QUESTIONÁRIO PARCIAL RELATIVO À CARTA Nº2 – ALTERAÇÃO DO PONTO DE
ENTRADA**

ANO	ALUNA	Partilhe as dificuldades e outros aspetos que gostaria de salientar, no que diz respeito à estratégia aplicada:
3º	A1	Estive a assistir e achei interessante.
	A2	Eu tive dificuldades em começar a sequência.
	A3	Não tive muitas dificuldades a respeito da atividade trabalhada nesta aula.
	A4	Não obtive dificuldades, não tenho outros aspetos que gostaria de salientar.
	A5	Eu tive dificuldade em fazer o inverso dos movimentos ou fazer os mesmos de trás para a frente (miturados). Não tenho aspetos a salientar, no que diz respeito à estratégia aplicada.
	A6	A dificuldade que eu tive foi a fazer do fim para o início. Gostaria de experimentar fazer no início uma posição mais artística.
4º	A7	Eu senti dificuldades no inverso, pois fiz movimentos um bocado complicados, eu acho que a professora explicou muito bem, eu percebi tudinho.
	A8	A única coisa que foi um pouco difícil não foi aplicar a estratégia, mas sim aplicá-la na minha sequência, não gostei do resultado mas gostei da estratégia.
	A9	A dificuldade que tive foi inverter a sequência do fim para o princípio.
	A10	Tive dificuldade em pôr a sequência de trás para a frente, ou do fim para o início. Este exercício do "ovo" foi um exercício divertido e conseguimos retirar boas sequências com este trabalho. Acho que todas conseguimos perceber o que dá para fazer com esta alteração, com o trabalho do "ovo".
	A11	Na minha opinião a parte mais difícil deste trabalho foi inverter o movimento, pois é necessário ter a percepção de como é formado e feito.
	A12	O que eu tive mais dificuldade foi meter a sequência ao contrário, porque temos de ver pormenor a pormenor. Mas gostei desta atividade que nós fizemos.
	A13	Achei esta estratégia complicada porque há movimentos que ao fazer do fim para o início não têm o mesmo sentido e ficam complicados de fazer.
	A14	Eu tive algumas dificuldades em fazer tudo ao contrário.
	A15	Eu assisti (à aula) e gostei de assistir. Acho que foi interessante de ver. Eu "senti" o trabalho delas através da visão.
	A16	As dificuldades que eu achei que senti foi no inverso da sequência.
	A17	Acho que ao início foi um bocado difícil porque não tive muitas ideias originais para sair do "ovo". Depois de explorar melhor achei que era mais fácil, mas para fazer o inverso, houve movimentos que não consegui "por ao contrário"
	A18	Foi preciso pensar, refazer e voltar a fazer, para conseguir fazer o inverso. Gostava de fazer isto em grupo, pois tínhamos mais ideias interessantes.
	A19	Acho que a dificuldade é conseguir inverter a sequência e o movimento. O exercício do ovo é mais ou menos giro, é demasiado simples.
	A20	Eu tive um pouco de dificuldade no que toca em arranjar um início diferente. Achei bastante interessante o facto de sermos como um pássaro a sair do ovo.
	A21	Eu achei esta estratégia muito útil para a manipulação do movimento, no entanto não tive muitas dificuldades.

**APÊNDICE Y: RESUMO DOS RESULTADOS DA PERGUNTA ABERTA DO
QUESTIONÁRIO PARCIAL RELATIVO À CARTA Nº3 – *BRAINSTORMING***

ANO	ALUNA	Partilhe os aspetos que gostaria de salientar, no que diz respeito à estratégia aplicada:
3º	A1	Nenhum.
	A2	Eu acho que quando eu estava a fazer sozinha tinha muitas ideias, mas quando ouvi as minhas outras colegas, notei que me faltavam muitas palavras.
	A3	No brainstorming tive muitas ideias, mas quando as minhas colegas falaram sobre as delas, fiquei com ainda mais.
	A4	Não gostaria.
	A5	Achei bem pensada e criativa.
	A6	Os aspetos são que tínhamos de escrever palavras com o tema pedido.
4º	A7	Acho que a professora podia ter explicado um bocado mais, porque às tantas fiquei um bocadinho confusa.
	A8	Gostei muito pois as palavras das outras pessoas fizeram-me pensar.
	A9	NÃO FOI POSSÍVEL RECOLHER DADOS
	A10	Esta estratégia é importante porque conseguimos aprofundar a nossa imaginação.
	A11	NÃO FOI POSSÍVEL RECOLHER DADOS
	A12	Gostei muito, acho que foi divertido e não tive dificuldade em nada.
	A13	Gostei de fazer mas não entendi bem a intenção.
	A14	Acho que foi muito bom, para nós percebermos o que é.
	A15	NÃO FOI POSSÍVEL RECOLHER DADOS
	A16	NÃO FOI POSSÍVEL RECOLHER DADOS
	A17	Eu acho que ao início quando estava a fazer sozinha estava com muitas ideias, mas quando partilharam as ideias, tive mais ideias.
	A18	NÃO FOI POSSÍVEL RECOLHER DADOS
	A19	Foi produtivo e nunca pensei que o início pudesse ter dado a um fim tão interessante.
	A20	Acho que ajudou para a libertação de ideias.
	A21	Eu achei esta estratégia simples e bastante fácil de compreender.

APÊNDICE Z: RESUMO DOS RESULTADOS DA PERGUNTA ABERTA DO QUESTIONÁRIO PARCIAL RELATIVO À CARTA Nº4 – DIVISÃO DO TODO E SUA CATEGORIZAÇÃO

ANO	ALUNA	Partilhe os aspetos que gostaria de salientar, no que diz respeito à estratégia aplicada:
3º	A1	Não gostaria.
	A2	Eu não tenho nada a salientar.
	A3	Nada a dizer.
	A4	Nenhum.
	A5	Infelizmente não tenho aspetos a salientar.
	A6	Os aspetos que gostaria de salientar é que nós falámos sobre a divisão dos papéis.
4º	A7	Não percebi lá muito bem, mas tentei fazer, a professora poderia ter aprofundado mais um bocado.
	A8	Gostei pois foi uma aula diferente e o nosso grupo fez um bom trabalho.
	A9	NÃO FOI POSSÍVEL RECOLHER DADOS
	A10	É interessante, pois aprendemos a juntar ideias a aplicá-las.
	A11	NÃO FOI POSSÍVEL RECOLHER DADOS
	A12	Gostei, foi um bocado difícil a última tarefa, mas depois consegui e fui desenvolver as coisas.
	A13	Achei uma maneira rápida e útil para criar sequências.
	A14	Acho que foi muito bom para nós.
	A15	NÃO FOI POSSÍVEL RECOLHER DADOS
	A16	NÃO FOI POSSÍVEL RECOLHER DADOS
	A17	Achei um bocado difícil.
	A18	NÃO FOI POSSÍVEL RECOLHER DADOS
	A19	É mais confuso e deixa mais dúvidas, gostei mais do brainstorming.
	A20	Ajudou a organizar as ideias.
	A21	Achei esta estratégia interessante e útil.

**APÊNDICE AA: RESUMO DOS RESULTADOS DA PERGUNTA ABERTA DO
QUESTIONÁRIO PARCIAL RELATIVO À CARTA Nº4 – INTRODUÇÃO DE UM ESTÍMULO
ALEATÓRIO**

ANO	ALUNA	Partilhe os aspetos que gostaria de salientar, no que diz respeito à estratégia aplicada:
3º	A1	Achei o trabalho super interessante, mas no entanto gostaria de ter tido mais tempo para aprofundar o trabalho.
	A2	Eu acho que devíamos ter tido mais tempo para o trabalho.
	A3	Gostei do projeto, apesar das dificuldades em controlar o tempo proposto pela professora e das dificuldades em marcar os tempos.
	A4	Acho que devíamos ter mais tempo.
	A5	NÃO FOI POSSÍVEL RECOLHER DADOS
	A6	Gostei da atividade. Os aspetos que gostaria de salientar foi que é difícil relacionar a palavra com os movimentos da dança.
4º	A7	Eu gostei bastante, foi uma muito boa ideia para explorar. Agradeço também todo o seu trabalho, ajuda muito a introduzir.
	A8	Gostei desta estratégia a e gostei pois a minha palavra como era óbvia, deu-me mais "pica" para explorar, para não ser tão simples.
	A9	O que eu gostei foi a parte de nós podermos ver o que as nossas colegas fizeram com a mesma palavra que nós.
	A10	Eu gostei imenso desta estratégia! Foi difícil no início conseguir transformar uma sequência noutra, mas depois ficou fácil e ficaram coisas muito giras.
	A11	Quanto a esta estratégia, acho eu o facto de termos aproveitado já uma coreografia feita ajudou a perceber como adaptar certos movimentos ao tema pedido.
	A12	Eu acho que esta estratégia foi bastante engraçada e criativa, mas podíamos ter caracterizado melhor com objetos.
	A13	Não gostei muito do trabalho, porque eu não consegui fazer muita coisa com o tema "janela", mas consegui ter só uma ou duas ideias com o tema.
	A14	Eu não gostei muito deste exercício, acho que a palavra também não ajudou.
	A15	Eu gostei. Achei muito giro fazerem grupos a dançarem, a criarem novos movimentos através de uma palavra só.
	A16	Eu gostei bastante desta estratégia porque com a mesma palavra encontrou-se vários pontos de vista! ADOREI a raspadinha
	A17	Acho que fez com que tenha percebido que através de uma única palavra, há imensas formas de ver e interpretar.
	A18	Acho que é muito interessante como uma palavra tem imensas e diversas formas de representar a mesma dança.
	A19	Eu adorei! Achei fácil e eficaz e acho que o resultado foi muito bom.
	A20	Para ser melhor eu precisava de mais tempo, porque eu não tive muitas ideias criativas.
	A21	No final da prática da atividade acabei por perceber como a podemos aplicar de forma eficaz.

APÊNDICE BB: SÍNTESE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO FINAL (3º EAE)

	ALUNA	Escreve aqui a tua opinião sobre o resultado do trabalho desenvolvido no 2º Período, acerca das estratégias para o desenvolvimento da criatividade	Indica o que descobriste ou aprendeste com este trabalho	Partilha aqui uma frase sobre a coreografia de PCD, apresentada no espetáculo de dia 28/4/2019
3º EAE	A1	Eu acho que as explicações da professora foram bem mais claras com as cartas.	Neste trabalho descobri novos passos e novas formas de desenvolver uma coreografia.	Foi a melhor coreografia que já interpretei.
	A2	Eu acho que sem as cartas eu não percebia nada do que estava a ser explicado, a ideia das cartas foi boa porque deu para perceber como uma coreografia pode mudar sem a mudança dos passos.	Aprendi a saber que todo o trabalho tem a sua recompensa.	Esta coreografia ensinou-me a ver que todo o trabalho valeu a pena, mesmo que tenha sido chato.
	A3	O trabalho foi bem executado, pois as estratégias foram boas, conseguindo fazer com que nós (alunas) compreendêssemos melhor. Gostei da estratégia das cartas e dos desenhos, fez nós conseguirmos desenvolver um pouco mais a nossa criatividade.	Aprendi que consigo trabalhar e desenvolver a imaginação e criatividade.	Uma coreografia cativante nunca se esquece.
	A4	A minha opinião sobre o resultado do trabalho desenvolvido no 2º período acerca das estratégias utilizadas é que a professora, usando as cartas, conseguiu nos entusiasmar mais.	O que aprendi foi a dançar melhor.	Adorei!
	A5	Acho que o trabalho foi realizado de uma forma inteligente e estratégica. Ficou uma dança cativante, interessante, com espírito de grupo e bonita.	Neste trabalho aprendi novas formas de desenvolver coreografias e como trabalhar em grupo.	É bonita demais!
	A6	O resultado do trabalho desenvolvido no 2º período, acerca das estratégias para o desenvolvimento da criatividade foram bem entusiasmantes. Foi um percurso duro e de muito trabalho para obtermos os resultados finais.	Aprendi a ser mais criativa e desenvolver novos movimentos e aprender a trabalhar em grupo e na coordenação.	Foi uma coreografia muito unida.

APÊNDICE CC: SÍNTESE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO FINAL (4º EAE)

	ALUNA	Escreve aqui a tua opinião sobre o resultado do trabalho desenvolvido no 2º Período, acerca das estratégias para o desenvolvimento da criatividade	Indica o que descobriste ou aprendeste com este trabalho	Partilha aqui uma frase sobre a coreografia de PCD, apresentada no espetáculo de dia 28/4/2019
4º EAE	A7	Eu acho que a estratégia utilizada pela professora foi bastante interessante, pois como havia elementos atrativos, as ideias e as opiniões ficaram mais na memória. Achei criativo a ideia de a stôra nos oferecer umas cartas, pois um dia se precisar, irei tê-las! Obrigada pela prendinha!	Eu aprendi novas técnicas de exploração e criação. A estratégia ensinou-nos imenso.	Eu AMEI A COREOGRAFIA! Ficou lindo, e isto tudo graças ao nosso trabalho e ao da stôra, sem você nada seria possível. Obrigada por nos ajudar a desenvolver este grande projeto.
	A8	No início dos primeiros tempos do 2º período achei bastante aborrecido quase todas as aulas estar sempre a improvisar, no entanto, mais à frente, começou-se a entregar as cartas! Achei super interessante a ideia de passar a mensagem. Nem todas as cartas percebi à primeira, mas à medida do tempo, desenvolvi o raciocínio e percebi!	Adorei que os trabalhos feitos tivessem sido aproveitados para uma coreografia. Adorei o resultado final!!	Foi tudo conjunto, não parecíamos turmas diferentes, ficou super bonito e não cansou ver mais uma vez.
	A9	A minha opinião sobre o trabalho desenvolvido no 2º período é que foi um trabalho onde trabalhámos muito a nossa criatividade.	Aprendi novos passos que foram resultados de exercícios.	Bem trabalhada, criativa e trabalhosa.
	A10	A minha opinião sobre as estratégias desenvolvidas é ótima, acho que as cartas ajudaram a entender melhor cada processo para a coreografia.	Aprendi novas estratégias, descobri novos movimentos que me ajudaram muito.	Esta coreografia teve muita emoção.
	A11	Gostei de trabalhar com as cartas, são mais fáceis de perceber as estratégias e aplicá-las na coreografia.	A partir da improvisação percebi que é mais fácil desenvolver a minha criatividade e novas coreografias.	Vista de fora e feita no palco a coreografia torna-se muito mais cativante e arrepiante.
	A12	Ao gostei do trabalho que fizemos ao longo deste período, acho que aprendi muitas coisas e consegui aplicar as "fórmulas" (digamos assim) que a prof. ensinou e acho que todos os trabalhos que fomos desenvolvendo este 2º período deu para desenvolver ideias, ajudar uns aos outros...	O que eu aprendi foi improvisar, descobrir novos movimentos para construir uma dança, imaginar coisas, criatividade.	"MAGNÍFICA"
	A13			
	A14	Na minha opinião as cartas foram muito boas para a nossa aprendizagem, algumas cartas foram confusas, mas com ajuda dos meus colegas consegui chegar lá. Acho que os trabalhos que nos foram dados foram muito interessantes.	Aprendi que há várias formas de explorar o movimento.	Livre, leve e solta.

A15	Eu gostei da coreografia e do processo de construção desta. Gostei do processo do inverso da coreografia, também nós fizemos muitos estímulos aleatórios, introduzimos partes dos outros trabalhos para esta coreografia.	Eu aprendi a trabalhar em grupo.	A coreografia foi melhor no palco do que no estúdio.
A16	Na minha opinião, as cartas não me ajudaram muito. Eu percebia melhor o que a professora dizia do que a olhar para as cartas.	Ao início eu não gostava assim muito da coreografia, mas depois adorei. Ao fazer esta coreografia aprendi que nem tudo o que não gosto de fazer não é o mais bonito.	Bastante interpretada com a alma!
A17			
A18	A estratégia para o desenvolvimento da criatividade das cartas foi produtiva, consegui perceber bem o que a professora pretendeu transmitir. Acho que também foi uma estratégia criativa e fixe.	Com este trabalho aprendi o quanto a improvisação é importante na vida de um bailarino. E aprendi várias técnicas de coreografar danças.	A dança no geral ficou muito bonita, sentimental e despertou muita atenção do público.
A19			
A20	Eu gostei do resultado do trabalho desenvolvido no 2º período, pois as imagens/cartas ajudaram-nos a entender o que a professora nos explicou. Ao longo do trabalho eu fui percebendo melhor o objetivo delas, e fui encaixando as peças, logo, consegui perceber o sentido das mesmas.	A criatividade trabalha-se. Temos de começar a sair mais vezes da forma como organizamos/fazemos o trabalho.	Às vezes temos de aceitar algo que não gostamos, mas no final fica com muita garra e apercebemo-nos que talvez não era como pensávamos.
A21	Eu gostei muito do resultado do trabalho, gostei também de descobrir as diferentes estratégias de desenvolvimento criativo. A minha preferida é a introdução do estímulo aleatório, porque gostei da ideia de acrescentar algo à coreografia.	Com este trabalho aprendi a ser paciente e a reconhecer algo belo onde é mais difícil.	Por vezes vale a pena esperar pelo resultado final.

ANEXO A: CONFERÊNCIA “CRIATIVIDADE É O CAMINHO”, A 17 NOV 2009, CINEMA S. JORGE, LISBOA

Lyn Heward CIRQUE DU SOLEIL

Nigel Barlow TOM PETERS ORGANIZATION

**Conferência
GINEMA SÃO JORGE
17 Novembro**

350 eur + iva
Desconto 25% até dia 10 Novembro

Criatividade

APRESENTAÇÃO

Criatividade é o

optimus
negócios

**HIGH PLAY
INSTITUTE**

CONHEÇA OS CAMINHOS
QUE LEVAM ÀS GRANDES IDEIAS.

“CRIATIVIDADE É O CAMINHO”
CONFERÊNCIA 17 NOVEMBRO
TEATRO SÃO JORGE, LISBOA.

CRIATIVIDADE É O CAMINHO

A Optimus e a consultora High Play vão levar a cabo, no próximo dia 17, um seminário para falar da importância da criatividade no sucesso dos negócios. “Criatividade é o caminho” é o tema da iniciativa, a ter lugar em Lisboa, no Teatro S. Jorge, pelas 9h30, contando com a presença de Lyn Heward, Directora Criativa Executiva do Cirque du Soleil, e Nigel Barlow, fundador da Tom Peters Organization.

O primeiro apresenta-nos o tema “Re-think” – como libertar o Eu Criativo nos seus projectos e Lyn Heward, Directora Criativa Executiva do Cirque Soleil, vai revelar-nos as razões do sucesso de um dos maiores espectáculos do mundo.

9.00h- Recepção dos participantes

9.30h- Nigel Barlow - "Excellence In Innovation- Rethinking Everything"

11.00h- Coffee Break.

11.30h- Lyn Heward - "The Seven Doors."

13.00h- Encerramento

optimus
negócios

ANEXO B: CALENDÁRIO ESCOLAR EDAM ANO LETIVO 2018/19

CALENDÁRIO ESCOLAR 2018 - 2019		
	Início	Termo
1º Período	Dia 3 de setembro 2018	Dia 15 de dezembro 2018
1ª Interrupção letiva - férias de Natal	Dia 17 de dezembro 2018	Dia 2 de janeiro 2019
<i>Escola fechada dia 24 e 31 de dezembro 2018 e 2 de janeiro 2019</i>		
2º Período	Dia 3 de janeiro 2019	Dia 13 de abril 2019
2ª Interrupção letiva	Dia 4 de março 2019	Dia 6 de março 2019
3ª Interrupção letiva	Dia 15 de abril 2019	Dia 22 de abril 2019
3º Período	Dia 23 de abril 2019	Dia 23 de junho (*)
Espetáculo Dia Mundial da Dança	Dia 28 de abril	
Espetáculo Final do Ano letivo	Dia 29 de junho	

* Diferenciado conforme ano de escolaridade embora a EDAM mantenha aulas até 15 de julho com horário adaptado ao espetáculo de final do ano e outras atividades.

Workshops, exames, espetáculos, ao longo do ano, serão divulgados mais próximo das datas consoante confirmação das entidades envolvidas por circular através dos professores responsáveis ou direção da Escola.

Direção Pedagógica

ANEXO C: CURRÍCULO PROFESSORA TITULAR – PATRÍCIA CAYATTE

ESCOLA DE DANÇA ANA MANGERIÇÃO

A ESCOLA HORÁRIO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO ATIVIDADES INFORMAÇÕES GERAIS CONTACTOS MAIS



PATRÍCIA CAYATTE

Patrícia Cayatte nasceu em **1977**, iniciando os estudos em dança em **1987**, na **EDAM**. Em **1992** termina o **Curso Vocacional de Dança** na **EDAM** e em **1995** o **Curso Técnico de Profissionais de Bailado** da **ETPB/CNB**. Licenciase no **Ramo de Espetáculo** (**1999**), no **Ramo de Educação** (**2005**) e em **2011** forma-se como Mestre em **Metodologias do Ensino da Dança**, pela **ESD**.

Começa a lecionar em **1995** (na **EDAM**), tendo passado por outras escolas como a **Escola de Dança Neuza Rodrigues** (Porto, V. N. Famalicão – **2001 a 2005**); **Estúdio de Dança da Sociedade Filarmónica Fraternidade de Carnaxide** (**2003/2004**), entre outras. Como professora acreditada pela **ISTD**, desde **1996**, colabora com diversas escolas de dança, nomeadamente no Norte do país, ao nível da **Técnica de Dança Moderna**.

Em **1999** cria o grupo **Linha de Dança** e em **2006** **CIRPEA – Corpos em Movimento**. Como bailarina fez parte de diversos espetáculos e projetos, dos quais destaca as seguintes participações: **Fontys Dans Festival**, (**ESD – Holanda/Bélgica, 1998/1999**), **EXPO'98**, Pro-Criação G.D. (**ESD – 1996-1999**), **I Mostra Informal de Jovens Coreógrafos - Encontro com a Dança** (**2000**), **Criacto Grupo de Dança** (**2000-2002**), **I Encontro com a Dança** (**2002**), **CIRPEA – Corpos em Movimento** (**2006-2007**). Como coreógrafa destaca alguns dos trabalhos realizados ao longo dos anos como: **Dueto Silencioso** (**1999**), **Arte do Espírito** (**2000-2007**), **Allegria** (**2003**), **Sweet Cello** (**2004-2012**), **CIRPEA** (co-autoria **2006**). Na área da produção de espetáculos, trabalhou como assistente em diversos espetáculos dos quais destaca: **EXPO'98** (**ESD- 1998**), **Contadores de Histórias** e **Os Bichos** (**Teatro Experimental do INA, Teina, 2003-2004**), **Danças de Final de Ano** (**Estúdio de Dança da S.F.F.C. 2005-2006**) e **I Festival Lisboa Dança 2006** (**2006**).

Atualmente é Professora na **EDAM**.

© edam copyright 2018



Legenda: Fonte - sítio EDAM, em <http://edam.pt>, consultado em Junho 2019

ANEXO D: PROGRAMA DO ESPETÁCULO COMEMORATIVO DO DIA MUNDIAL DA DANÇA (28.04.2019) - CAPA

EDAM | ESCOLA DE DANÇA ANA MANGERIÇÃO

JUNTA - TE A NÓS!

AS NOSSAS **ATIVIDADES**
(a partir dos 3 anos)

- DANÇA CLÁSSICA
- DANÇA MODERNA e CONTEMPORÂNEA
- SAPATEADO
- CONDICIONAMENTO FÍSICO
- INTRODUÇÃO E REFORÇO DE PONTAS

INSCRIÇÕES A PARTIR DE 15 MAIO
(2º e 3º Ciclo)

ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO EM DANÇA
Com o apoio do Ministério da Educação DG/Estê

www.escolaedam.pt | escolaedam@edam.pt | facebook.com/edamdanca
21 452 80 70 | 91217 62 27

A ESCOLA DE DANÇA ANA MANGERIÇÃO APRESENTA:

EDAM
www.edam.pt

Celebrating Dance

COM A PARTICIPAÇÃO ESPECIAL DA JAZZY DANCE STUDIO

28 DE ABRIL 2019 - 16H00 - 18H30
SALÃO PRETO E PRATA DO CASINO ESTORIL

RESERVAS/INFORMAÇÕES: LIGUE 1820 124 000 (24 HORAS) A PARTIR DO ESTRANHEIRO: +351 21 794 14 00
LOCais DE VENDA: WWW.TICKETLINE.SAPORTAL.E.P., MS. ABBEY, ASK ME, LISBOA, C. C. DOCE VITA - TEJO, CASCAIS VISITORS CENTER, CASINO LISBOA, CDS - CENTRO CULTURAL DE BELÉM, CIECIELO, GINIMARKS E FAMILIAGO, EL CORTE INGLES, FNAC, FORUM ANTERO, GALENUS, CAMPO PEQUENO, FE-TABAGARIAS-AMADORA E ESTORIL, MHI TICKET, MUNDICENTER, PAV, MULTICUSOS DE BUIPARRES, SHOPPING CIDADE DO PORTO, SUPERIOR - SUPERMERCADOS, TEATRO TINGI BVA, TIME OUT MERCADO DA RIBEIRA, U-TICKETLINE E VIBTEEN.

