



Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Dança

**As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do  
exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano  
de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa**

**Catarina Alexandra Palhete Ferreira Noronha Meneses**

Professora Doutora Vera Amorim

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

setembro de 2023

## Índice

Índice de tabelas.....	5
Índice de gráficos.....	6
Lista de siglas e acrónimos.....	7
Agradecimentos.....	8
Resumo.....	9
Abstract.....	10
Definição de conceitos operacionais.....	11
Introdução.....	13
1. Enquadramento geral.....	14
1.1 Instituição de acolhimento.....	14
1.2 Pergunta de investigação e Objetivos.....	16
2. Enquadramento teórico.....	17
2.1 Emoções.....	17
2.1.1 Caracterização das emoções.....	17
2.1.2 A evolução da emoção.....	19
2.1.3 As teorias emocionais.....	22
2.1.4 Classificação das emoções.....	24
2.1.5 Inteligência emocional.....	27
2.2 <i>Performance</i> .....	29
2.2.1 Emoções no intérprete/bailarino e aluno.....	31
2.2.2 Expressividade na dança.....	32
2.2.3 Interpretação.....	34
2.3 <i>Graded examinations</i> .....	36
3. Enquadramento metodológico.....	38
3.1 População e Amostra.....	39
3.2 Paradigma.....	39
3.3 Metodologia de investigação.....	40
3.4 Instrumentos.....	40

3.4.1 Técnica tendo por base a observação.....	41
3.4.2 Inquérito explicativo.....	42
3.4.3 Leitura de documentos.....	46
3.4.4 Meios audiovisuais.....	46
3.5 Considerações éticas.....	46
3.6 Tratamento de dados.....	47
4. Plano de ação.....	48
4.1 Fase 1: 7 de outubro a 4 de novembro 2022.....	53
4.2 Fase 2: 11 de novembro a 21 de dezembro 2022.....	54
4.3 Fase 3: 6 de janeiro a 24 de fevereiro 2023.....	55
4.4 Fase 4: 3 a 29 de março 2023.....	57
4.5 Fase 5: 17 a 28 de abril 2023.....	58
4.6 Fase 6: 1 de maio a 11 de julho 2023.....	58
5. Apresentação dos resultados.....	59
5.1 Aulas de observação estruturada.....	59
5.2 Questionário EAQ.....	62
5.2.1 Parâmetro: Diferenciar Emoções (6 itens).....	62
5.2.2 Parâmetro: Partilhar Verbalmente Emoções (3 itens).....	65
5.2.3 Parâmetro: Não Esconder Emoções (5 itens).....	67
5.2.4 Parâmetro: Consciência Corporal (5 itens).....	69
5.2.5 Parâmetro: Atender às Emoções dos Outros (5 itens).....	72
5.2.6 Parâmetro: Analisar as (próprias) Emoções (5 itens).....	74
5.3 Exame grau 5 RAD.....	81
6. Discussão dos resultados.....	82
7. Considerações finais.....	85
Referências Bibliográficas.....	87
Anexos.....	I
Anexo A.....	I
Anexo B.....	II
Anexo C.....	III

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

Anexo D.....	IV
Anexo E.....	VI
Anexo F.....	VIII
Anexo G.....	XIV
Anexo H.....	XVII
Anexo I.....	XIX
Anexo J.....	XXVI
Anexo K.....	XXIX
Apêndices.....	XXXIV
Apêndice A.....	XXXIV
Apêndice B.....	XXXIX
Apêndice C.....	XL
Apêndice D.....	XLI
Apêndice E.....	XLII
Apêndice F.....	XLIII

## Índice de tabelas

Tabela 1: Emoções primárias segundo vários autores.....	25
Tabela 2: Itens do EAQ, versão portuguesa.....	43
Tabela 3: Emoções, conteúdos e domínios.....	48
Tabela 4: Lista dos conteúdos programáticos da Dança A (dança clássica).....	50
Tabela 5: Lista dos conteúdos programáticos da Dança E (dança carácter).....	52
Tabela 6: Tabela de observação estruturada da fase 1.....	60
Tabela 7: Tabela de observação estruturada da fase 2.....	60
Tabela 8: Tabela de observação estruturada da fase 3.....	61
Tabela 9: Tabela de observação estruturada da fase 4.....	61
Tabela 10: Medidas descritivas de cada item do EAQ.....	78
Tabela 11: Medidas descritivas de cada parâmetro do EAQ.....	80
Tabela 12: Valores atribuídos à <i>performance</i> nas danças do exame de grau 3 e 5 da RAD.....	81

## Índice de gráficos

Gráfico 1: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 1.1 do EAQ.....	62
Gráfico 2: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 1.2 do EAQ.....	63
Gráfico 3: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 1.3 do EAQ.....	63
Gráfico 4: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 1.4 do EAQ.....	64
Gráfico 5: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 1.5 do EAQ.....	64
Gráfico 6: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 1.6 do EAQ.....	65
Gráfico 7: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 2.1 do EAQ.....	65
Gráfico 8: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 2.2 do EAQ.....	66
Gráfico 9: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 2.3 do EAQ.....	66
Gráfico 10: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 3.1 do EAQ....	67
Gráfico 11: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 3.2 do EAQ....	67
Gráfico 12: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 3.3 do EAQ....	68
Gráfico 13: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 3.4 do EAQ....	68
Gráfico 14: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 3.5 do EAQ....	69
Gráfico 15: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 4.1 do EAQ....	69
Gráfico 16: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 4.2 do EAQ....	70
Gráfico 17: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 4.3 do EAQ....	70
Gráfico 18: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 4.4 do EAQ....	71
Gráfico 19: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 4.5 do EAQ....	71
Gráfico 20: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 5.1 do EAQ....	72
Gráfico 21: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 5.2 do EAQ....	72
Gráfico 22: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 5.3 do EAQ....	73
Gráfico 23: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 5.4 do EAQ....	73
Gráfico 24: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 5.5 do EAQ....	74
Gráfico 25: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 6.1 do EAQ....	74
Gráfico 26: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 6.2 do EAQ....	75
Gráfico 27: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 6.3 do EAQ....	75
Gráfico 28: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 6.4 do EAQ....	76
Gráfico 29: Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 6.5 do EAQ....	76

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

## Lista de siglas e acrónimos

CDVS	Conservatório de Dança do Vale de Sousa
EAE	Ensino Artístico Especializado
EAQ	<i>Emotion Awareness Questionnaire</i>
I-A	Investigação-ação
RAD	<i>Royal Academy of Dance</i>
TDC	Técnica de Dança Clássica

## Agradecimentos

O percurso, a que este relatório obriga, foi maioritariamente traçado por momentos desafiadores de superação pessoal, mas também por momentos de alegria, aprendizagem, enriquecimento e muito crescimento. Um percurso que não seria possível sem o contributo de várias pessoas que me ajudaram a encontrar a melhor versão de mim mesma e, por consequência, o melhor caminho desta viagem. Apoio, força, disponibilidade e carinho foram elementos cruciais que envolveram todo este processo e que agora reservo este bocadinho para exprimir o meu profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Vera Amorim, pelos preciosos contributos e metas impostas que constantemente nutriram a minha motivação para me manter focada na luz ao fundo do túnel.

À professora cooperante, Mestre Bianca Tavares, pela confiança, total disponibilidade e visão crítica que elevou o meu estágio a um grande momento de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional.

Aos restantes professores do Conservatório de Dança do Vale de Sousa pelo carinho e amabilidade demonstrada, que me fizeram sentir parte da equipa, principalmente a Dra. Flávia Borges que graciosamente me aceitou, de braços abertos, nas suas aulas. Aos alunos do 2º e 3º ano, foco clássico, pela sua incansável entrega e dedicação.

E por fim, o meu cordial agradecimento à minha família. Aos meus pais, pelo apoio incondicional (psicológico e financeiro) e encorajamento naqueles momentos críticos desta árdua jornada. Ao meu marido, pela compreensão, companheirismo e carinho com que me presenteou, constantemente. À minha irmã, pela total disponibilidade e paciência em atender aos meus pedidos e parvoíces, bem como pela leitura crítica e atenta das várias versões preliminares deste relatório, contribuindo assim para o seu refinamento.

Sem todos vocês a conclusão deste relatório não seria possível. Obrigada!

## Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio I e II, inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa. A sua aplicação prática situou-se no ano letivo de 2022/2023.

A implementação deste relatório incidiu no 2º e 3º ano do Ensino Artístico Especializado (EAE), na escola cooperante Conservatório de Dança do Vale de Sousa (CDVS), integrado na disciplina de Técnica de Dança Clássica (TDC).

O seu tema relacionou-se com a utilização de estímulos emocionais para melhorar a *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance* (RAD).

O principal objetivo foi desenvolver nos alunos uma consciência interpretativa, comunicativa, expressiva e de projeção de movimento quando é necessário contar ao público uma história utilizando apenas um corpo em movimento. Para tal, os alunos foram estimulados a perceber o que é uma emoção, como o nosso corpo interpreta essa emoção e como podemos transpor essa emoção para o movimento.

A metodologia de investigação utilizada foi a de investigação-ação (I-A) por estar associada uma prática reflexiva que visa melhorar uma ação ou determinada situação. (C. M. P. Coutinho, 2013)

A motivação para este relatório surgiu de uma análise efetuada ao longo dos 12 anos de experiência da professora estagiária, que concluiu que o trabalho da *performance* é muitas vezes descuidado ou quase inexistente para se dar mais ênfase ao trabalho de execução técnica do movimento. O corpo deixa de ser um instrumento com capacidade interdisciplinar de transmitir uma mensagem e movimento, para ser só movimento; um corpo sem alma.

**Palavras-chave:** emoção, interpretação, danças, grau 5, *Royal Academy of Dance*

## Abstract

This internship report was developed within the scope of the Internship I and II course unit, integrated in the study plan for the 2<sup>nd</sup> year of the Master's Degree in Dance Teaching at Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa. Its practical application was placed in the academic year of 2022/2023.

The implementation of this report was carried out in the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> year of the Ensino Artístico Especializado (EAE) in partnership with the school Conservatório de Dança do Vale de Sousa (CDVS), integrated in the Classical Dance Technique subject.

It's theme was related to the use of emotional triggers as a way to improve the performance of the dances from the grade 5 exam of the Royal Academy of Dance (RAD).

The main objective was to develop in the students an interpretive, communicative and expressive awareness, as well as movement projection awareness, that is harmonious with the story the audience is being told, using only a moving body.

To do so, students were encouraged to understand what an emotion is, how our body interprets that emotion and how we can transpose that emotion into movement.

The research methodology used was research-action because it is associated with a reflective practice that aims to improve an action or a certain situation. (C. M. P. Coutinho, 2013)

The motivation for this report arose from an analysis carried out over the trainee's 12 years of experience, who concluded that the value of performance is often neglected or almost non-existent, instead more emphasis is put on the technical execution. The body ceases to be an instrument with an interdisciplinary capacity to transmit a message and movement, to only meaningless movement; a body without soul.

**Keywords:** emotion, interpretation, dances, grade 5, Royal Academy of Dance

## Definição de conceitos operacionais

No presente estudo menciona-se alguns conceitos operacionais que serão apresentados de seguida, em forma de glossário, para a quem lê este relatório consiga entender sobre o que falamos e quais as perspetivas que foram adotadas:

**Emoções** – As emoções devem ser compreendidas como um fenómeno que envolve múltiplos processos e não como uma única reação. Assim, podem ser definidas como uma reação complexa e momentânea que surge através de experiências de carácter afetivo, provocando alterações nas várias áreas do foro psicológico e fisiológico para preparar o indivíduo para a ação. (Miguel, 2015)

**Emoções primárias** – As emoções primárias (Damásio, 1996), designadas também por universais (Damásio, 2010), primordiais ou básicas (LeDoux, 2011), são definidas por uma ação, com relativa reação reflexa complexa, que é desencadeada por um objeto ou acontecimento de fácil identificação. (Damásio, 2010) Estas emoções consideradas como padronizadas, inatas e automáticas estão presentes em muitas culturas, tendo como característica semelhante as expressões faciais que permite a sua fácil identificação. (Damásio, 1996, 2010; LeDoux, 2011)

**Inteligência emocional** – A inteligência emocional é percecionada como a capacidade de monitorizar sentimentos e emoções do próprio e dos outros. (Salovey e Mayer, 1990)

**Performance** – Entende-se por performance a presença do corpo que enaltece as suas qualidades de plasticidade, resistência e energia numa relação entre o espaço e o público (Dias et al., 2015; Glusberg, 2013) e, também, as relações corpo/espaço e artista/público através da subdivisão em 4 categorias: expressão, projeção, interpretação e comunicação. (Royal Academy of Dance, 2023)

**Corpo** – Entende-se o corpo como uma ferramenta com capacidade para transmitir conhecimentos, pensamentos e expressões que o intérprete/bailarino utiliza para criar uma relação entre ele e o mundo (Louppe 2012); um poderoso mestre capaz de indicar o caminho (Nietzsche, 1972).

**Dança** – A dança é considerada como um retrato de emoções e ideias (Smith-Autard, 2010) capaz de comunicar, com uma linguagem específica, o potencial comunicativo do corpo. (Batalha, citado em Silva & Garcia, 2021)

**Técnica** – Entende-se por técnica um “conjunto de procedimentos que visam desenvolver no corpo competências para se mover de determinadas formas e com determinados fins.” (Fazenda, 2012, p. 61)

**Expressividade** – A expressividade é considerada como uma linguagem corporal, como uma forma de comunicação ou como uma prática com a finalidade de desenvolver, no ser humano, as potencialidades ligadas ao movimento corporal. (M. G. M. S. Silva & Schwartz, 1999)

**Interpretação** – A interpretação é considerada como uma capacidade corporal que consegue incorporar o estilo e expressão que a composição necessita com o estilo e expressão do intérprete/bailarino. (Smith-Autard, 2010)

## Introdução

O presente relatório de estágio desenvolveu-se em contexto de trabalho, ocupando um total de 119 horas e 30 minutos de práticas pedagógicas, distribuídas ao longo do 3º e 4º semestre do curso de Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa. A sua aplicação prática foi implementada em 9 horas de observação estruturada, 43 horas e 30 minutos de participação acompanhada, 40 horas e 30 minutos de lecionação supervisionada e 26 horas e 30 minutos de colaboração em outras atividades da escola cooperante, durante o ano letivo 2022/2023. Aplicou-se este relatório no 2º e 3º ano do EAE (foco clássico), na escola cooperante CDVS, integrado na disciplina de TDC.

O seu tema relacionou-se com a utilização de estímulos emocionais para melhorar a *performance*<sup>1</sup> das danças do exame de grau 5 da RAD. A RAD é uma instituição internacional de educação e certificação em dança que visa dar a qualquer corpo a oportunidade de aprender a dançar.

Surgiu no Reino Unido, em 1920, como *Association of Teachers of Operatic Dancing*, com o propósito de estabelecer normas para o ensino da dança clássica. Nasceu de uma reunião com profissionais de dança de renome organizada por Philip Richardson, antigo editor do *Dancing Times*. Com Adeline Genée como primeira presidente, a associação criou o seu primeiro *syllabus*<sup>2</sup> e realizou os primeiros exames em 1921. Em 1928, a Rainha Mary torna-se na primeira patrona da associação e em 1936 recebe o nome de *Royal Academy of Dance* depois de lhe ser atribuída a Carta Real do Rei Jorge V. Adquire o brasão de armas pela *College of Arms* no ano seguinte, brasão que perdura até à atualidade. («History | Royal Academy of Dance», sem data) Atualmente, com mais de 100 anos de experiência a ensinar o mundo a dançar, a RAD tem como patrona Sua Majestade, a falecida Rainha e

---

1 Entende-se por *performance* a capacidade interpretativa, comunicativa, expressiva e de projeção de movimento do intérprete/bailarino e aluno.

2 Programa de estudos

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

como presidente Dame Darcey Bussell, DBE<sup>3</sup>, ex-bailarina da *Royal Ballet*. Filiada em 85 países, conta com mais de 1.000 alunos nos programas de formação de professores e à volta de 250.000 alunos realizam todos os anos os seus exames. Além disso, os exames são reconhecidos pela *Ofqual*<sup>4</sup> e contribuem para *UCAS points*. («About Us | Royal Academy of Dance», sem data)

Este relatório de estágio teve como principal objetivo desenvolver nos alunos uma consciência interpretativa, comunicativa, expressiva e de projeção de movimento quando é necessário contar ao público uma história utilizando apenas um corpo em movimento. Para tal, os alunos foram estimulados a perceber o que é uma emoção, como o nosso corpo interpreta essa emoção e como podemos transpor essa emoção para o movimento.

A metodologia de investigação utilizada foi a de I-A por estar associada uma prática reflexiva que visa melhorar uma ação ou determinada situação. (C. M. P. Coutinho, 2013) Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados diários de bordo, tabelas de observação estruturada, questionário, análise de documentos e registo de vídeo.

Seguindo a estrutura de um trabalho académico, este relatório abarca os seguintes capítulos: introdução, enquadramento geral, enquadramento teórico, enquadramento metodológico, plano de ação, apresentação dos resultados, discussão dos resultados, considerações finais, uma lista de documentos e fontes referenciadas, anexos e apêndices.

## 1. Enquadramento geral

### 1.1 Instituição de acolhimento

O CDVS é uma cooperativa de ensino de Dança com sede na sub-região do Vale do Sousa – Paredes, que teve o seu início em 2005. No ano de 2010, a Direção Regional de

---

<sup>3</sup> *Dame Commander of the Most Excellent Order of the British Empire*

<sup>4</sup> *The Office of Qualifications and Examinations Regulation in England*

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

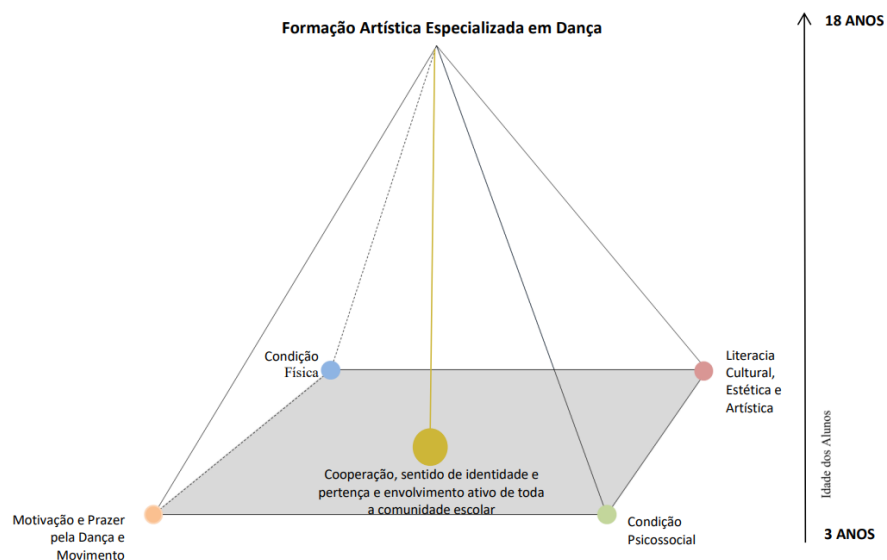
---

Educação do Norte concedeu a esta escola a autorização definitiva para ministrar o Curso Básico de Dança. Mais tarde, em 2012, vê esta autorização alargada ao Curso Complementar de Dança (10º ao 12º ano de escolaridade). (Conservatório de Dança do Vale de Sousa, 2020; Tavares, 2014)

Com a missão de promover nos seus alunos um desenvolvimento completo, através da aquisição das competências previstas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória e pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, o CDVS forma bailarinos profissionais, público persistente e conhecedor e cidadãos com grande abrangência e sensibilidade para o meio cultural e cívico. Fomenta, ainda, a descentralização da cultura. (Conservatório de Dança do Vale de Sousa, 2020)

Para atingir esta missão, o CDVS criou 4 pilares essenciais: condição física, motivação e prazer pela dança e movimento, condição psicossocial e literacia cultural, estética e artística (Imagem 1). “Cada pilar assume uma importância diferenciada na formação geral e específica dos alunos, enquadrando-se como uma mais-valia para o seu desenvolvimento integral.” (Conservatório de Dança do Vale de Sousa, 2020, p. 14)

**Imagem 1:** Pirâmide de prioridades na formação do CDVS



**Legenda:** Os 4 pilares essenciais na missão do CDVS (Conservatório de Dança do Vale de Sousa, 2020, p. 19)

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

No campo da formação, esta escola tem a capacidade de oferecer o Curso Oficial de Dança (subdividido em Curso de Iniciação à Dança, Curso Básico de Dança, Curso Secundário de Dança), o Curso Personalizado de Dança e o Curso Livre de Dança. Além disso, como outras valências, oferece um centro de estudos e ocupação de tempos livres e vários serviços complementares (condicionamento físico, fisioterapia, nutrição, psicologia, terapias alternativas, yoga/pilates e transporte). (Conservatório de Dança do Vale de Sousa, 2020)

Atualmente, tendo como propósito a criação de alicerces fundamentais para a formação de bailarinos versáteis e com liberdade de escolha, o CDVS oferece à sua comunidade escolar a possibilidade de escolha entre uma vertente com uma carga horária superior em técnica clássica (alunos do foco clássico) ou em técnica contemporânea (alunos do foco contemporâneo).

No ano letivo 2022/2023, o CDVS teve como tema do seu Projeto Educativo, que esteve na base de todas as áreas de ação, o “Sentir” e o “Transmitir”. (Conservatório de Dança do Vale de Sousa, 2020, p. 24) Tendo em conta a relação de simbiose entre emoção/sentir e movimento/transmitir, a professora estagiária considerou ser adequado a implementação deste objeto de estudo nesta escola cooperante.

## 1.2 Pergunta de investigação e Objetivos

Este tema despertou grande interesse pelo facto das exigências coreográficas dos dias de hoje solicitarem, cada vez mais, bailarinos/intérpretes conscientes do seu corpo e da mensagem que querem transmitir. (Smith-Autard, 2010)

Desde cedo, a Dança assumiu uma posição no campo da intervenção com o uso dos seus bailados e representações para chegar aos mais variados públicos. (Glusberg, 2013)

Assim, surgiu a curiosidade por entender de que forma o uso de estímulos emocionais pode melhorar a *performance* do aluno?

Tendo em conta esta pergunta de investigação, foi levantado o objetivo principal deste relatório de estágio: desenvolver a capacidade interpretativa, comunicativa, expressiva e de projeção de movimento do aluno através do uso da emoção como estímulo, utilizando as danças do exame de grau 5 da RAD.

Assim, os objetivos secundários propostos são:

- a) ampliar a capacidade de autoconhecimento do que é uma emoção;
- b) desenvolver a capacidade de identificação e expressão das 5 emoções primárias: raiva, medo, nojo, tristeza e alegria;
- c) criar estratégias psico-motoras para o aluno ser capaz de contar uma história usando apenas um corpo em movimento.

## 2. Enquadramento teórico

### 2.1 Emoções

O estudo e compreensão das emoções é um processo complexo explorado por várias vertentes do saber. No presente relatório será aplicada uma visão psicológica e fisiológica para clarificação e exploração deste tema.

#### 2.1.1 Caracterização das emoções

As emoções devem ser compreendidas como um fenómeno que envolve múltiplos processos e não como uma única reação. Assim, podem ser definidas como uma reação complexa e momentânea que surge através de experiências de carácter afetivo, provocando alterações nas várias áreas do foro psicológico e fisiológico para preparar o indivíduo para a ação. (Miguel, 2015)

Segundo Damásio (2010, p. 143) “as emoções são programas complexos, em grande medida automatizados, de acções modeladas pela evolução.” Para ele, as emoções são um “mundo” que surgem no nosso corpo através de ações como as expressões faciais, posições do corpo e até alterações nas vísceras e meio interno; são ações acompanhadas por ideias e modos de pensar.

A Associação Americana de Psicologia (*American Psychological Association - APA*) diz que o tipo de emoção que um indivíduo experimenta é determinado pela circunstância que desencadeia essa mesma emoção; por exemplo, um indivíduo sente alegria quando recebe boas notícias, um indivíduo sente medo quando é ameaçado. Ao que parece, diferentes tipos de emoções governam as nossas vidas. Tomamos decisões baseadas na forma como nos sentimos, se alegres, tristes, zangados, aborrecidos. Escolhemos atividades ou passatempos consoante a emoção que desperta em nós. (*Emotions and Types of Emotional Responses*, sem data) Na linha de Damásio (2010, p. 145), “os drives e as motivações são constituintes mais simples da emoção” e é por isso, por exemplo, que a felicidade ou tristeza ao alterar esses *drives* e motivações, altera também os nossos desejos e apetites. Assim sendo, compreender as emoções pode ajudar o ser humano a navegar pela sua vida com maior facilidade e estabilidade. (*Emotions and Types of Emotional Responses*, sem data)

Uma das questões abordada por todos os teóricos que estudam as emoções é se elas são inicialmente de carácter biológico, cognitivo ou social. A perspectiva biológica relaciona-se com o sistema límbico, ou seja, as reações fisiológicas das emoções ocorrem antes da capacidade de processamento da consciência (são inatas e espontâneas); a perspectiva cognitiva relaciona-se com a percepção que o ser humano tem nas situações que vivencia devido à aprendizagem e memória de experiências anteriores (C. do C. Coutinho, 2016); e a perspectiva social relaciona-se com a maneira de viver da sociedade, mais concretamente, com a classe social onde o indivíduo pertence, a sua educação e as exigências sociais. (Machado et al., 2011; Miguel, 2015)

### 2.1.2 A evolução da emoção

Ao longo de milhões de anos de progresso, os centros superiores do cérebro humano evoluíram a partir das partes mais inferiores e antigas. Dessas partes, a mais primitiva, partilhada por todas as espécies que têm um sistema nervoso superior, é o tronco cerebral que está localizado no topo da medula espinhal, entre esta e o cérebro. (Goleman, 2011)

O tronco cerebral é responsável por regular funções vitais básicas e por controlar reações e movimentos estereotipados. Este cérebro primitivo constitui-se por um conjunto de mecanismos pré-programados que assegura o funcionamento do corpo e o modo de reação, de forma a assegurar a sua sobrevivência. Os primeiros centros emocionais surgiram desta base primitiva do tronco cerebral. (Goleman, 2011)

Milhões de anos mais tarde, através da evolução da área emocional, desenvolveu-se o neocórtex (cérebro pensante). Este traço evolutivo a partir das emoções revela muito sobre a relação entre a razão e o sentimento; “existiu um cérebro emocional muito antes do surgimento do cérebro racional.” (Goleman, 2011, p. 53) Esta parte do cérebro é atualmente composta por uma estrutura ampla que varia de forma, densidade, tamanho e organização neural, dividida em regiões como os lobos frontais, parietais, temporais e occipitais. (Kaas, 2019)

O sentido do olfato, através de células que analisam o cheiro, tornou-se na essência mais antiga da vida emocional. Em tempos primitivos, o olfato era o sentido de excelência para a sobrevivência. A partir do centro olfativo, outros “centros de emoção” começaram a evoluir e a envolver o topo do tronco cerebral. Com estas novas e decisivas camadas que envolviam o tronco cerebral, nasceu o sistema límbico<sup>5</sup> (Imagem 2) que veio acrescentar várias emoções ao repertório cerebral. (Goleman, 2011; Kaas, 2019)

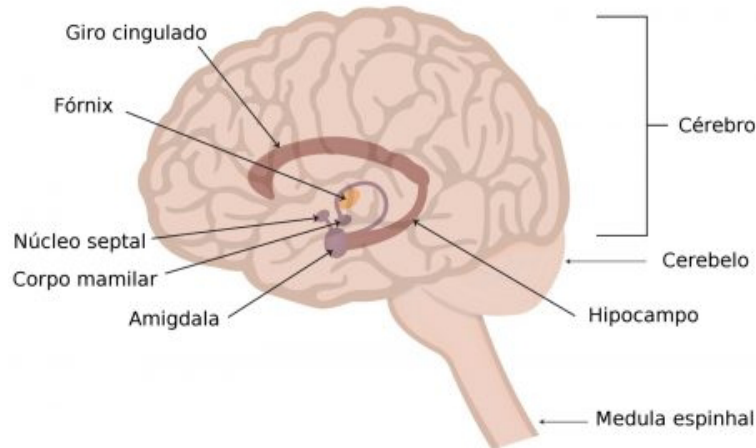
---

5 São constituintes do sistema límbico: córtex orbitofrontal, hipocampo, córtex insular, giro cingulado, giro parahipocampal, amígdala, bulbo olfativo, hipotálamo, núcleos anterior e dorsomedial do tálamo, núcleos septais. (*Sistema límbico*, sem data)

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

**Imagem 2:** Sistema límbico



**Legenda:** Algumas estruturas do sistema límbico. (Moreira, sem data)

Com a evolução do sistema límbico, duas ferramentas foram sendo aperfeiçoadas: a aprendizagem e a memória. Esta evolução tornou o animal mais capaz em relação à sua sobrevivência e capacidade adaptativa. Eram estabelecidas ligações entre o lobo olfativo e o sistema límbico que, através da distinção entre cheiros, era possível reconhecer e avaliar como bons ou maus. (Goleman, 2011)

Há 100 milhões de anos atrás, o cérebro dos mamíferos voltou a dar mais um avanço com o crescimento acentuado do neocórtex<sup>6</sup>. “Esse acréscimo ao cérebro introduziu novas nuances à vida emocional.” (Goleman, 2011, p. 55) Com este aumento de volume, houve a expansão da região temporal e occipital do neocórtex. (Kaas, 2019) Além disso, ocorreu também um aumento de interligações dos circuitos cerebrais que contribuíram para o aumento da variedade de respostas. “O neocórtex abriga a sutileza e a complexidade da vida emocional, como a capacidade de ter sentimentos sobre nossos sentimentos.” (Goleman, 2011, p. 55)

---

6 Região que compreende e planeia o que é sentido.

Contudo, nem sempre o neocórtex é capaz de controlar todos os estados emocionais. Situações onde ocorre uma emergência emocional, o sistema límbico entra em ação. Daí este sistema desempenhar uma função decisiva na “arquitetura neural” devido à existência de milhares de circuitos por todas as partes do neocórtex. Na última década, o trabalho de LeDoux veio revelar que “a arquitetura do cérebro dá à amígdala uma posição privilegiada como sentinela emocional, capaz de assumir o controle do cérebro.” (Goleman, 2011, p. 63) A amígdala, estrutura localizada no lobo temporal de cada hemisfério cerebral, faz parte do sistema límbico e é um importante regulador de comportamentos e respostas emocionais. (Salzman & Fusi, 2010)

A pesquisa de LeDoux (2011) ilustra que sinais sensoriais do olho ou ouvido viajam, em primeiro lugar para o tálamo e depois, através de uma única sinapse, para a amígdala; e um segundo sinal do tálamo é encaminhado para o neocórtex. Este duplo caminho permite que a amígdala comece a reagir antes do envio da resposta meticulosa do neocórtex. A pesquisa de LeDoux dá um enorme contributo à compreensão das emoções porque estabelece passagens neurais de sentimentos que contornam o neocórtex. “Esses sentimentos que tomam a rota direta da amígdala estão entre os nossos sinais mais primitivos e poderosos; esse circuito nos ajuda a entender o poder que a emoção tem de superar a razão.” (Goleman, 2011, p. 64) Esta descoberta dá à amígdala total controlo para formular reações emocionais sem depender de sinais do neocórtex.

A amígdala pode acionar uma resposta emocional através dessa rota de emergência no momento exato em que um circuito ressonante paralelo se inicia entre a amígdala e o neocórtex. A amígdala pode fazer com que nos lancemos à ação, enquanto o neocórtex — um pouco mais lento, porém mais plenamente informado — traça um plano de reação mais refinado. (Goleman, 2011, p. 65)

Assim, a amígdala torna-se no repositório de estados e lembranças emocionais que o indivíduo não tem plena consciência devido ao atalho que é criado entre ela e o tálamo, sem passar pelo neocórtex.

### 2.1.3 As teorias emocionais

Uma das primeiras teorias sobre a emoção deveu-se a Charles Darwin e o seu livro *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, onde ele propôs que as emoções e suas expressões seriam universais e partilhadas por todos os indivíduos de uma mesma espécie. As emoções aconteceriam de uma forma instintiva como resultado de uma interação evolutiva entre a espécie, a sua sobrevivência e o seu meio. (Emoções Básicas, sem data)

Mais tarde, William James e Carl George Lange (citado em *Emoções Básicas*, sem data; Machado et al., 2011; Miguel, 2015) criaram a teoria James-Lange que propunha que a emoção vinha depois de uma excitação fisiológica. Eles entendiam que a própria emoção não poderia existir sem que fosse antecedida ou acompanhada de alterações corporais; por exemplo, um indivíduo não correria porque sentia medo mas sim sentiria medo porque começava a correr.

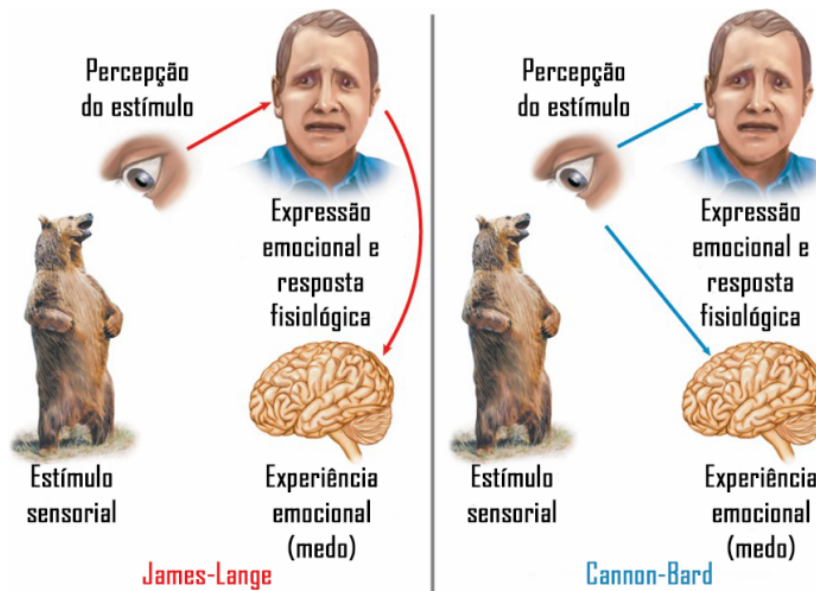
Para Vigotski (citado em Machado et al., 2011), as emoções estavam relacionadas com a história individual e social do indivíduo, passíveis de serem sujeitas a transformações e desenvolvimento. Eram funções com componentes biológico-instintivos e histórico-sociais. A sua obra *A Teoria das Emoções* foi considerada apenas uma conceção pela sua não conclusão, devido à morte do próprio autor.

Para contrariar a teoria James-Lange, surgiu Walter Cannon e Philip Bard ao afirmarem que diferentes emoções estariam associadas a iguais manifestações fisiológicas. A teoria Cannon-Bard propôs que o sistema nervoso central seria o responsável, tanto das manifestações fisiológicas, como das emoções. Tudo ocorreria ao mesmo tempo, em processos paralelos, e não sequenciais conforme afirmavam James e Lange (Imagem 3). Durante a formulação desta teoria, Bard descobriu que todas as informações sensoriais, motoras e fisiológicas teriam de passar pelo tálamo antes de serem submetidas a qualquer processamento adicional. (*Emoções Básicas*, sem data)

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

Imagem 3: Teorias James-Lange e Cannon-Bard



**Legenda:** Imagem comparativa entre as teorias James-Lange e Cannon-Bard (*Emoções Básicas*, sem data)

A teoria Cannon-Bard foi a primeira tentativa para se compreender as bases neurais dos processos envolvidos nas emoções, acabando por atrair a atenção de vários neurocientistas, principalmente James Papez. Papez (citado em Lent, 2010) foi responsável por alterar a noção de “centro emocional cerebral” para “circuito cerebral das emoções”. De acordo com este autor, há uma conexão entre 4 estruturas (uma rede neural): o hipotálamo, o núcleo anterior do tálamo, o giro cingulado e o hipocampo, que permite o controle das respostas emocionais. Mais tarde, constatou-se que o seu circuito, o circuito de Papez, estava mais ligado à memória e não às emoções.

Em 1972, o psicólogo Paul Ekman (citado em *Emoções Básicas*, sem data; Miguel, 2015) sugere que há 6 emoções primárias com características inatas e biologicamente universais na espécie humana. No entanto, não descarta a influência do contexto cultural e história individual na avaliação de quais estímulos provocam emoções e em que momentos

se pode ou deve expressar essas emoções. Com estas duas premissas, Ekman (citado em Lent, 2010; Miguel, 2015) desenvolve assim a teoria neuro-cultural das emoções.

Em 1980, Robert Plutchik introduziu outras emoções ao panorama das emoções primárias e um sistema de classificação conhecido como a rodas das emoções. (*Emotions and Types of Emotional Responses*, sem data) Ele propôs que as emoções primárias pudessem agrupar-se para formar emoções complexas - teoria psiconevolucionária integrativa das emoções. Aliás, grande parte dos estados emocionais dos indivíduos seriam formados por mais do que uma emoção, mas nem sempre a mistura das mesmas emoções primárias resultaria na mesma emoção complexa, pois depende da intensidade e avaliação do indivíduo. (Miguel, 2015)

## 2.1.4 Classificação das emoções

A procura por um sistema de classificação de emoções não é tarefa fácil tendo em conta que o tema não surge em uníssono entre os vários autores. Contudo, na sua maioria, encontramos duas designações: emoções primárias e emoções secundárias.

As emoções primárias (Damásio, 1996), designadas também por universais (Damásio, 2010), primordiais ou básicas (LeDoux, 2011), são definidas por uma ação, com relativa reação reflexa complexa, que é desencadeada por um objeto ou acontecimento de fácil identificação. (Damásio, 2010) Estas emoções consideradas como padronizadas, inatas e automáticas estão presentes em muitas culturas, tendo como característica semelhante as expressões faciais que permitem a sua fácil identificação. (Damásio, 1996, 2010; LeDoux, 2011) As emoções primárias são tão importantes para os processos vitais e consequente maturação do indivíduo que se organizam logo no início do desenvolvimento. (Damásio, 2010) Dependem da rede de circuitos do sistema límbico, onde a amígdala e o giro cingulado têm o papel principal. (Damásio, 1996)

Damásio (2010) sugere 6 emoções primárias – receio, fúria, tristeza, felicidade, nojo e surpresa; Ekman (citado em *Emoções Básicas*, sem data; LeDoux, 2011; Miguel, 2015)

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

outras 6 - alegria, medo, surpresa, tristeza, nojo e raiva; Plutchik (citado em LeDoux, 2011) admite 8 - alegria, tristeza, antecipação, surpresa, irritação, medo, confiança e nojo; Philip Johnson-Laird e Keith Oatley (citado em LeDoux, 2011) chegaram a uma lista de 5 emoções - alegria, medo, tristeza, nojo e raiva.

A verdade é que “os critérios usados para as classificações tradicionais são falíveis, e qualquer lista de emoções poderá ser criticada por não incluir algumas emoções e por exagerar na inclusão de outras”. (Damásio, 2010, p. 158) A tabela 1 ilustra diferentes autores e quais as emoções que classificam como primárias (Lindner, 2013):

**Tabela 1:** Emoções primárias segundo vários autores

<b>Autores</b>	<b>Emoções Primárias</b>
Magda B. Arnold	Raiva, aversão, coragem, desejo, desespero, medo, ódio, esperança, amor, tristeza
Wallace V. Friesen e Phoebe C. Ellsworth	Raiva, nojo, medo, alegria, tristeza, surpresa
Nico H. Frijda	Desejo, felicidade, interesse, surpresa, espanto, tristeza
Jeffrey A. Gray	Raiva e terror, ansiedade e alegria
Carroll E. Izard	Raiva, desprezo, repulsa, angústia, medo, culpa, interesse, alegria, vergonha, surpresa
William James	Medo, tristeza, amor, raiva
William McDougall	Raiva, nojo, alegria, medo, sujeição, concurso, emoção, maravilha
Orval Hobart Mowrer	Dor, prazer
Jaak Panksepp	Expectativa, medo, raiva, pânico

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

<b>Autores</b>	<b>Emoções Primárias</b>
Silvan S. Tomkins	Raiva, interesse, desprezo, repulsa, angústia, medo, alegria, vergonha, surpresa
John B. Watson	Medo, amor e raiva
Bernard Weiner e Sandra Graham	Felicidade, tristeza

As emoções secundárias (Damásio, 1996), designadas também por sociais (Damásio, 2010), derivadas ou não-básicas (LeDoux, 2011), são definidas por uma ação onde ocorre uma combinação de ligações sistemáticas desencadeadas por um objeto ou acontecimento e pela mistura das emoções primárias. (Damásio, 1996, 2010; LeDoux, 2011) Estas emoções, assimiladas pelo indivíduo sob a forma de sentimentos, são de conceção evolutiva recente e são, por norma, unicamente humanas. (Damásio, 1996, 2010; LeDoux, 2011) As emoções secundárias ao surgirem em situações sociais são capazes de compreender uma série de princípios morais que formam um sustentáculo natural para os sistemas éticos. (Damásio, 2010)

As estruturas do sistema límbico não são suficientes para sustentar estas emoções, por isso a rede tem de ser ampliada para albergar a intervenção do córtex pré-frontal e somatossensorial. Damásio (1996; 2010) dá exemplos de emoções secundárias: a compaixão, embaraço, vergonha, culpa, desprezo, ciúme, inveja, orgulho e admiração.

Para além das duas designações de emoções acima mencionadas, Damásio (2010) chama a atenção para uma terceira: emoções de fundo. Ele afirma que o estímulo que desencadeia estas emoções pode funcionar de forma encoberta sem que haja perceção da própria emoção. As emoções de fundo ocorrem quando refletimos sobre uma situação que já aconteceu ou que pode ainda acontecer. São similares aos estados de humor, mas com a capacidade de identificação do estímulo mais apurada.

Neste relatório de estágio foram trabalhadas as 5 emoções primárias de Philip Johnson-Laird e Keith Oatley (raiva, medo, nojo, tristeza e alegria) e, por consequência, as emoções de fundo.

### 2.1.5 Inteligência emocional

Apesar da descrição das várias designações das emoções, é amplamente aceite que estas assumem um importante papel adaptativo e de sobrevivência dos indivíduos.

A primeira aplicação da ideia de inteligência emocional vem de Charles Darwin ao referir a importância da expressão para a sobrevivência e adaptação do indivíduo. Mais tarde, o psicólogo educacional Robert L. Thorndike (1920) utilizou o termo inteligência social para descrever a habilidade de compreender e motivar os outros. (Salovey & Mayer, 1990)

Em 1983, Gardner (1993) com a introdução da teoria das inteligências múltiplas, referiu-se à inteligência emocional como inteligência pessoal que ele dividiu em inteligência interpessoal (conhecimento relacionado com o outro) e inteligência intrapessoal (conhecimento relacionado sobre si mesmo).

Anos mais tarde, Salovey e Mayer (1990) também definiram a inteligência emocional como uma subclasse da inteligência social que está ligada à capacidade de monitorizar sentimentos e emoções do próprio e dos outros. Através desta distinção, o indivíduo seria capaz de usar a informação obtida para guiar o pensamento e as ações de cada um.

Caruso e Salovey (2004) fazem a distinção de 4 domínios importantes para o desenvolvimento da inteligência emocional:

- Entender as emoções: manter-se aberto às emoções do próprio e dos outros;
- Uso das emoções: empregabilidade das emoções para facilitar o pensamento e raciocínio;
- Perceção das emoções: ser capaz de identificar as emoções por estímulos ou expressões faciais;

- Gerir as emoções: aptidão para lidar com os próprios sentimentos.

Mais tarde, Goleman (2011) apoiado pelas teorias de Salovey e Mayer, propôs 5 domínios de expansão das aptidões da inteligência emocional:

- “Conhecer as próprias emoções - Autoconsciência” (p. 98): reconhecer um sentimento quando ele ocorre;
- “Lidar com emoções” (p. 98): ter a capacidade de manobrar as emoções;
- “Motivar-se” (p. 98): capacidade de colocar as emoções ao serviço de um objetivo para manter a atenção, auto-motivação, controle e criatividade;
- “Reconhecer emoções nos outros” (p. 99): reconhecer o que o outro está a sentir através da empatia;
- “Lidar com relacionamentos” (p. 99): ser capaz de gerir e lidar com as emoções dos outros; de se relacionar.

É evidente que as emoções são parte fulcral para a sobrevivência e interligação dos seres humanos, mas também para a concretização das suas funções mais nobres e diferenciadoras como a arte. Segundo Bauman e Carvalho (2004) é impossível, na dança, seccionar o corpo que dança do corpo que vive. Aquele que vai a palco é a clara manifestação do corpo que viveu e vive a sua história. “Somos o corpo que dança, o mesmo corpo-sujeito presente no cotidiano que exterioriza o nosso ser-no-mundo, que nos liga aos outros e ao mundo.” (Bauman & Carvalho, 2004, p. 67)

É esperado que ao fomentar o uso das emoções como estímulo para a melhoria da *performance*, o aluno seja colocado em situações de análise e reflexão pessoal com o intuito de trabalhar a sua inteligência emocional, de forma a ser possível desenvolver indivíduos mais conscientes de si próprios e dos outros, na perspectiva de se tornarem adultos felizes. Segundo San-Juan-Ferrer e Hípola (2020, p. 2), esta procura pela consciencialização das emoções, leva ao desenvolvimento da inteligência emocional que a dança “(...) favours the

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

individual's affective and personal development, as a tool of self-awareness, self-knowledge, and self-reflection”.

## 2.2 Performance

Quando refletimos sobre *performance* encontramos, inevitavelmente, duas conotações: a presença física, a forma como alguém se apresenta numa manifestação artística e a própria manifestação artística (o espetáculo em si), o ato de apresentar algo para ser visto, que assenta numa criação que se pode relacionar com outras expressões artísticas (por norma a dança, a música e o teatro). (Dias et al., 2015; Glusberg, 2013; Infopédia, sem data; Oxford Learners Dictionaries, sem data) Fazenda (2012, p. 43) apresenta esta dimensão específica de espetáculo quando menciona que:

A dança teatral tem como propósito a construção de uma performance, por parte de um grupo de intérpretes selecionados de acordo com expectativas definidas por motivações artísticas e pressupostos estéticos determinados, para ser vista por um grupo de pessoas – os espectadores ou público. O contexto de ocorrência é delimitado pela moldura que recorta o espaço em que o evento se concretiza e o separa dos outros eventos do mundo, independentemente do lugar específico onde tenha lugar.

Para o desenvolvimento deste relatório de estágio, interessa que o foco esteja na presença física da palavra *performance*; a presença do corpo que enaltece as suas qualidades de plasticidade, de resistência e energia numa relação entre o espaço e o público. (Dias et al., 2015; Glusberg, 2013) A autores como Bruce Nauman, Franz Erhard Walther, Trisha Brown, Lucinda Childs e Laura Dean se deve esta exploração da relação do corpo com o espaço, no entanto a Dan Graham e Allan Kaprow se deve a descentralização do corpo na *performance*<sup>7</sup> para se dar lugar à investigação da relação entre o artista e o público. (Glusberg, 2013)

---

<sup>7</sup> Aqui entende-se por *performance* o espetáculo em si.

Para melhor compreender a posição deste corpo que dança, foi feita uma análise entre vários autores.

Segundo Louppe (2012), o corpo torna-se numa ferramenta com capacidade para transmitir conhecimentos, pensamentos e expressões que o intérprete/bailarino utiliza para criar uma relação entre ele e o mundo; um poderoso mestre capaz de indicar o caminho (Nietzsche, 1972). Através dos seus movimentos e ações, o corpo constrói formas e sentidos para dar à dança um propósito muito mais íntimo do que uma mera reflexão do exterior. (Fazenda, 2012 em Louppe, 2012) “(...) o corpo, e sobretudo o corpo em movimento, seja ao mesmo tempo sujeito, objecto e ferramenta do seu próprio saber, e é a partir dela<sup>8</sup> que uma outra percepção e uma outra consciência do mundo poderão emergir.” (Louppe, 2012, p. 21) A verdade é que não podemos pensar na dança sem um corpo que a concretize e que assume, historicamente, vários significados sociais, culturais e artísticos. (Bauman & Carvalho, 2004) Ou seja, para a dança ser capaz de “dominar, vivenciar e exprimir o movimento” (Carmo, 2013, p. 228), o corpo deve passar por processos de aprendizagem e interiorização de forma a elevar o potencial específico do intérprete/bailarino. (Carmo, 2013; Fazenda, 2012; Glusberg, 2013) Segundo Almeida (2006), citado em Nascimento (2010, p. 75),

É imperativo assegurar o ensino de uma Técnica de Dança Clássica [ou outra], que se apresente bem fundamentado metodologicamente, transmitido por profissionais acreditados, com competências artísticas, técnicas metodológicas e pedagógicas, para além de outras que lhes permitam articular os seus saberes específicos com o contexto educativo em que se inserem.

Rudolf Laban, citado em Carmo (2013), criou componentes (peso, espaço, tempo e fluência) para ser possível ao intérprete/bailarino e aluno desencadear movimentos de forma eficaz e progressiva. Ele, à semelhança de Almeida, defendia que a prática para a aquisição de competências obrigava a um treino sistemático, progressivo e objetivo que deveria fomentar uma procura pelo pensamento e raciocínio através do movimento e não da palavra.

---

8 Referência à dança. (Louppe, 2012)

Seguindo o pensamento de Laban, a professora estagiária utilizou algumas das componentes acima mencionadas como estratégia para ser possível o desenvolvimento da capacidade de identificação e expressão das 5 emoções primárias.

A Royal Academy of Dance (2023) criou um programa de treino com a devida progressão (graus) que trabalha as relações corpo/espço e artista/público através da subdivisão do termo *performance* em 4 categorias: expressão, projeção, interpretação e comunicação. Para cada categoria define:

- Expressão: ato de se exprimir através do rosto, corpo e dinâmica do movimento;
- Projeção: a capacidade de projetar expressões, sentimentos e emoções para um público;
- Interpretação: dançar com compreensão e resposta inteligente ao que se está a dançar, ou seja, a motivação para o movimento;
- Comunicação: envolvimento adequado com o público e parceiros de dança.

Para o objetivo deste estudo, a professora estagiária valeu-se do *syllabus* de grau 5 da RAD, mais especificamente das danças, como ferramenta para estimular as potencialidades técnicas e artísticas da amostra de alunos, de forma a incentivar a procura da individualidade e da melhor *performance*.

### **2.2.1 Emoções no intérprete/bailarino e aluno**

Com a evolução do uso de conceitos como a singularidade e o individualismo no mundo da dança, novas necessidades emergem, nomeadamente, na ligação entre a obra e o seu público; cada vez mais se cinge a distância entre o intérprete/bailarino e a sua audiência. (Fernandes & Xavier, 2019)

Assim, surge a necessidade de o corpo assumir, não um “virtuosismo técnico”, mas a expressividade do movimento e as suas capacidades emotivas, dramáticas e de

comunicação. (Burrows, citado em Xavier & Monteiro, 2017) “Sublinha-se para o corpo da dança uma dimensão plural, um corpo cujas capacidades se revelam através das múltiplas formas que assume através do movimento.” (Xavier & Monteiro, 2017, p. 24)

Sendo a dança o retrato de emoções e ideias (Smith-Autard, 2010) capaz de comunicar, com uma linguagem específica, o potencial comunicativo do corpo (Batalha, citado em Silva & Garcia, 2021), cada vez mais se procura uma forte presença do intérprete/bailarino em palco (Xavier & Monteiro, 2017). Para coreógrafos portugueses como Madalena Vitorino, só acontece dança “(...) quando o corpo começa a escrever no espaço e no tempo uma narrativa”; “(...) quando o corpo surge e fala; quando transmite ideias, imagens e emoções”. (Xavier & Monteiro, 2017, pp. 94–95)

Torna-se assim fundamental trabalhar com os alunos, os futuros intérpretes/bailarinos, o corpo “pensante e emotivo”, que a coreógrafa Olga Roriz invoca como capaz de “convocar as emoções para o corpo e o movimento” (Xavier & Monteiro, 2017, p. 100); o corpo que resulta de emoções, revela ser mais intenso, na opinião da coreógrafa Marlene Freitas. (Xavier & Monteiro, 2017)

Nesta linha de pensamento, podemos concluir que quando é possível colocar as emoções ao serviço da dança criamos alunos mais versáteis na sua linguagem. Através da aprendizagem de como exteriorizar as emoções, o aluno adquire ferramentas para desenvolver a sua capacidade interpretativa, comunicativa e expressiva.

### **2.2.2 Expressividade na dança**

Existem vários autores que determinam a dança como um movimento intimamente ligado à expressão, à criatividade, à intensa vivência do homem com a natureza e a sua sociedade. (M. G. M. S. Silva & Schwartz, 1999)

Segundo Carmo (2013, p. 233), “a dança é movimento, é expressão que envolve corpo, músculos, ossos, sentimento e liberdade.” Para Silva e Schwartz (1999, p. 168), “a

dança é vista como um meio de comunicação, de auto-afirmação e, principalmente, uma forma de expressar um sentimento (...). Fazenda (2012) completa a definição de dança como forma de expressão, mencionando que esta exige, tanto do corpo que a manifesta como do olhar de quem a vê (o espectador), um conhecimento específico sobre a riqueza dos sentidos que o corpo em movimento é capaz de gerar. (Louppe, 2012)

Tal como a dança, o conceito de expressividade também adquiriu vários parâmetros quanto à sua conceção. Esta pode ser vista como uma linguagem corporal, como uma forma de comunicação ou como uma prática com a finalidade de desenvolver, no ser humano, as potencialidades ligadas ao movimento corporal. (M. G. M. S. Silva & Schwartz, 1999) A cabeça, por exemplo, não deve ter mais o monopólio expressivo com as suas expressões faciais. Esta deve ceder ao corpo o seu olhar, sentido e linguagem. (Louppe, 2012)

Um movimento tão subtil como o respirar consegue inspirar o intérprete/bailarino ou aluno a elevar, quanto à qualidade e essência, a expressão do movimento. (Carmo, 2013; Louppe, 2012) “A respiração comanda silenciosamente as funções musculares e articulatórias, sabe inflamar a paixão e o relaxamento, excitar e refrear, (...) e, acima de tudo, modula a expressão na sua cor rítmica e melódica.” (Wigman, citado em Louppe, 2012, p. 91)

É claro que, para ser possível ao intérprete/bailarino e aluno chegar ao auge da sua expressividade, é preciso trabalhar simultaneamente a técnica<sup>9</sup> com a expressão corporal, pois é através desta que o ser humano expõe sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com o seu corpo. (M. G. M. S. Silva & Schwartz, 1999) “A técnica precisa ser dominada pelo corpo-sujeito que dança a fim de ser logo esquecida, a fim de que, fluindo por seu corpo de forma natural, seja apenas um suporte para a sensibilidade, para a expressão da arte da dança.” (Bauman & Carvalho, 2004, p. 67) O intérprete/bailarino e aluno deve possuir uma dimensão física com limites e capacidades e uma dimensão sensível com experiências para ser capaz de preencher consigo mesmo e com a sua identidade o esqueleto dado pelo coreógrafo, pois não é possível separar o corpo que dança

---

9 Define-se por técnica um “conjunto de procedimentos que visam desenvolver no corpo competências para se mover de determinadas formas e com determinados fins.” (Fazenda, 2012, p. 61)

do corpo que viveu e vive uma história, como já mencionado anteriormente. Do intérprete/bailarino e aluno espera-se que este conjugue todas as ferramentas que tem no seu interior para usar o movimento como meio de expressão primordial, para que o seu corpo se torne espaço e o espaço adquira uma textura semelhante ao corpo. (Bauman & Carvalho, 2004; Gil, 2001) Para tal, é importante que o professor aumente o seu portefólio do saber para dar ao aluno mecanismos que o ajude a enriquecer a sua linguagem de movimento para conseguir libertar as suas emoções e sentimentos. Daí ser relevante o trabalho da dança junto ao da expressividade. (M. G. M. S. Silva & Schwartz, 1999)

### 2.2.3 Interpretação

Às vezes é exigido ao intérprete/bailarino que o seu corpo represente emoções ou ideias que apelem exclusivamente à composição coreográfica. Embora seja essencial a demonstração de uma interpretação sincera para ser convincente, a verdade é que o intérprete/bailarino nem sempre sente o que a composição reflete. Para Smith-Autard (2010) é por vezes necessário que haja uma seleção cuidadosa de movimentos, desprovidos de sentimentos e acontecimentos reais, para ser possível o aparecimento de significados que façam mais sentido à ideia da composição coreográfica.

Stanislavsky (2005) menciona que a procura por uma interpretação sincera passa por reconhecer gestos supérfluos ou movimentos excessivos, que levem o corpo a uma desonestidade de sentimentos, antes da haver a procura interna de um papel para a sua imagem particular. Ou seja, deve haver um domínio dos gestos de forma a promover controle e não o contrário. “Só nestas condições poderá alcançar suficiente nitidez de contorno para a sua corporificação física.” (Stanislavsky, 2005, p. 114)

Em rigor, uma boa *performance* depende de até que ponto o intérprete/bailarino tornou a composição sua. Para tal, é necessário a integração de uma interpretação individual verdadeira que incorpore o estilo e expressão que a composição necessita com o estilo e

expressão do intérprete/bailarino. Esta simbiose contribui para uma *performance* individual de excelência. (Smith-Autard, 2010)

Compreender todo o sentido da composição para entrar no seu interior é tão importante como refletir sobre as formas distintas como o intérprete/bailarino interpreta a composição. É evidente que é necessário um equilíbrio entre a mensagem da composição e a interpretação individual do intérprete/bailarino. (Smith-Autard, 2010) "Quando vocês mesmos, pessoalmente, tiverem feito a experiência do que significa essa contenção e controle do gesto, sentirão quanto vai-se expandir sua expressão física, como vai-se tornar mais cheia, mais bem talhada, transparente." (Stanislavsky, 2005, p. 117) É então proposto que a qualidade da aprendizagem de uma composição coreográfica e o nível a que o aluno envolve a sua capacidade cognitiva, artística e estética no processo físico, determine a qualidade final da *performance*. (Smith-Autard, 2010)

Há muito tempo que a profissão de professor de dança se baseia em práticas tradicionais onde o aluno não tem voz. Esta pedagogia precisa de mudar para que o aluno aprenda a dirigir a sua própria aprendizagem na busca pelo real sentido da composição, para que possa verdadeiramente entrar em cada composição e torná-la sua. (Smith-Autard, 2010) Tal como definido em programas de estudo em escolas e universidades de todo o mundo, o desempenho nas artes do espetáculo - música, teatro e dança - exige a interpretação de uma partitura ou guião. É esta interpretação que expõe a individualidade da arte. No entanto, para atingir o nível de *performance* que integra tanto a exatidão da interpretação da mensagem como a interpretação artística individual, o aluno precisa de desenvolver as suas capacidades de *performance* muito para além da mera aquisição da técnica e da capacidade de reproduzir os passos da composição. (Smith-Autard, 2010)

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

## 2.3 Graded examinations

Tendo em conta que o trabalho desenvolvido pela professora estagiária tem por reta final a submissão da amostra de estudo ao exame de grau 5 da RAD, torna-se essencial compreender a essência por detrás destes exames.

Os *graded examinations* surgiram a partir da estrutura de exames convencionais criados pelos conservatórios de música, em meados do século XIX, que visavam avaliar o desenvolvimento dos jovens músicos e apoiar os padrões de ensino. No início do século XX, o âmbito destas avaliações acabou por se expandir para incluir o teatro e a dança. (*Graded Examinations - History*, sem data)

Estes sistemas de avaliação proporcionam uma série de qualificações que oferecem uma estrutura de aprendizagem progressiva para o desenvolvimento dos artistas. Formam um conjunto de marcos motivacionais desde a iniciação até um padrão de excelência apropriado para a entrada no ensino superior; quer em escolas especializadas em artes performativas, como no setor universitário e conservatório. A gama de especialidades performativas inclui uma extensa lista de instrumentos e estilos musicais, géneros de dança, disciplinas dramáticas e teatro musical. (*Graded Examinations - History*, sem data; *Graded Examinations - What are the Grades?*, sem data)

A abordagem avaliativa dos *graded exams*, que normalmente engloba 8 graus, encoraja os alunos a desenvolver todos os níveis de competências. Além disso, presta uma estrutura de ensino, monitorização e recompensa de resultados individuais através de uma avaliação independente (*result forms*) de cada candidato por um examinador externo. (*Graded Examinations - What are the Grades?*, sem data)

A preparação dos *graded exams* desenvolve elevados padrões de desempenho, perceção, criatividade, conhecimento e compreensão. Adicionalmente, as notas fornecem esquemas claros de padrões evolutivos que os candidatos, professores, pais/encarregados de educação e empregadores podem medir o progresso na aquisição das competências

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

exigidas em cada item, seja para fins educativos, profissionais ou sociais. (*Graded Examinations - What are the Grades?*, sem data)

Os *graded exams*, conforme aludido anteriormente, são reconhecidos pela *Ofqual* (Imagem 4) em Inglaterra e pelos seus parceiros País de Gales e Irlanda do Norte.

**Imagem 4:** Qualificações *graded exams*

Qualifications	RQF
Grades 1 to 3 in Music, Dance, Drama and Musical Theatre	Level 1
Grades 4 to 5 Music, Dance, Drama and Musical Theatre Vocational Grades-Intermediate Foundation in Dance	Level 2
Grades 6 to 8 in Music, Dance, Drama and Musical Theatre Vocational Grades-Intermediate and Advanced Foundation in Dance	Level 3
Vocational Grades-Advanced 1 and 2 in Dance	Level 4

**Legenda:** Quadro de reconhecimento dos *graded exams* pela *Ofqual* (*Graded Examinations - Government recognition*, sem data)

A RAD é uma das *Awarding Organisations* que oferece exames em Dança. No seu portefólio inclui os seguinte exames (Royal Academy of Dance, 2021):

- *Dance to Your Own Tune (demonstration classes)* para candidatos dos 2½ aos 5 anos;
- *Graded syllabus (Pre-Primary in Dance, Primary in Dance and Grades 1 – 8)* para candidatos a partir dos 5 anos, de forma a fornecer uma ampla educação prática de dança centrada na técnica de dança clássica e nas suas competências técnicas, musicais e performativas;
- *Vocational graded syllabus (Intermediate Foundation, Intermediate, Advanced Foundation, Advanced 1, Advanced 2, Solo Seal)* para candidatos a partir dos 11 anos, com o objetivo de proporcionar um estudo aprofundado da técnica de dança

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

clássica, de forma a preparar os candidatos para uma carreira profissional em Dança.

As danças do exame de grau 5 foram usadas como ferramentas para a implementação do objeto de estudo deste relatório. Através do anexo A é possível observar a grelha de avaliação<sup>10</sup> que contém todos os conteúdos e critérios de avaliação deste exame, bem como a ponderação da nota final.

### 3. Enquadramento metodológico

A metodologia preocupa-se com as técnicas e princípios que designarei por métodos. Os métodos são técnicas suficientemente gerais para serem comuns às diferentes ciências ou a uma parte significativa delas (...). Incluem procedimentos como formar conceitos e hipóteses, fazer observações e medidas, descrever protocolos experimentais, construir modelos e teorias (...). A metodologia, por seu lado, procura descrever e analisar os métodos, alertar para os seus limites e recursos, clarificar os seus pressupostos e consequências, relatar as suas potencialidades nas zonas obscuras das fronteiras do conhecimento. (...) Convida (a metodologia) a uma especulação sobre a ciência e o sentido prático da filosofia. Em suma, o objetivo da metodologia é ajudar-nos a compreender, no sentido mais amplo do termo, não os resultados do método científico mas o próprio processo em si. (Kaplan, citado em C. M. P. Coutinho, 2013, pp. 22–23)

Na secção seguinte são descritos os conceitos e procedimentos a desenvolver neste relatório: caracterização da população e amostra, classificação do tipo de paradigma, classificação da metodologia de investigação, divulgação dos instrumentos a utilizar, considerações éticas e tratamento de dados.

---

<sup>10</sup> Com a denominação de *markscheme*.

### 3.1 População e Amostra

Segundo Fortin (1999, pp. 363–373), população é “um conjunto de todos os sujeitos ou outros elementos de um grupo bem definido tendo em comum uma ou várias características semelhantes e sobre o qual assenta a investigação” e amostra é o “conjunto de sujeitos retirados de uma população”.

Para Ribeiro (2010, p. 46),

o número óptimo de participantes depende das características da investigação e do contexto onde a amostra é recolhida. É suposto que quanto maior é o número de participantes na amostra menor é o erro de amostragem. Tal é verdadeiro em parte, mas o aumento do número de participantes não constitui o elemento mais crítico para tornar a amostra representativa.

Considerando os conceitos acima descritos, a população é constituída pelos alunos do 2º e 3º ano do EAE, enquanto a amostra é constituída pelos alunos do 2º e 3º ano, foco clássico, do EAE do CDVS.

### 3.2 Paradigma

Este relatório enquadra-se num paradigma sócio-crítico uma vez que pretende melhorar, transformar, criticar e identificar mudanças. Os investigadores têm um carácter participativo, já que há inter-relação por compromisso. Este paradigma apresenta semelhanças com o paradigma qualitativo, mas com a inclusão de conceções ideológicas e valorativas assume uma posição muito mais interventiva, que está associada a estudos de formação de professores e na metodologia de investigação com designação geral de I-A. (C. M. P. Coutinho, 2013)

### 3.3 Metodologia de investigação

No seguimento do exposto, a metodologia a ser aplicada será a de I-A uma vez que esta utiliza processos que alternam entre a ação e a reflexão crítica. “O essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.” (C. M. P. Coutinho, 2013, p. 313) Simões (1990), citado em C. M. P. Coutinho (2013), reconhece que esta metodologia tem a ação tripla de produzir conhecimento, alterar a realidade e transformar os intervenientes.

Esta perspetiva teórica, sendo caracterizada por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interactividade social, maior proximidade do real pela predominância da *praxis*, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora, torna-se num verdadeiro esteio onde acabam por vir apoiar-se muitos dos investigadores que desenvolvem os seus estudos no seio das ciências sociais em geral e da educação em particular. (C. M. P. Coutinho, 2013, p. 312)

### 3.4 Instrumentos

O investigador tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria acção ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua acção, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” (...) reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase de reflexão. (Latorre, citado em C. M. P. Coutinho, 2013, p. 317)

Para o presente relatório foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados:

### 3.4.1 Técnica tendo por base a observação

Centrada na perspetiva e observação do investigador por ter um contacto direto com o objeto de estudo. (C. M. P. Coutinho, 2013) Como instrumentos foram utilizados:

- Observação não-estruturada: diário de bordo

Anastasi (1990), citado em Ribeiro (2010), define esta técnica de observação como um método rigoroso onde é possível registar uma amostra de comportamento mais ampla.

Por esse motivo foi utilizado o diário de bordo da professora estagiária para recolha semanal de informações sobre a amostra, pensamentos da própria e possíveis alterações ao plano inicial e o diário de bordo do aluno, aplicado pela Psicóloga da escola cooperante nas assembleias semanais, apesar de este instrumento diferir do diário de bordo sugerido no projeto de estágio, na medida em que trabalhou a perceção das emoções em contextos genéricos e não aplicado ao contexto específico de cada aula de dança.

As assembleias semanais são momentos destinados ao incremento de competências psicossociais, onde é promovido o desenvolvimento da literacia em saúde mental e competências pessoais, sociais e psicoemocionais. É um espaço criado para promover ações de intervenção psicológica em grupo de forma a capacitar os alunos com ferramentas de prevenção e promoção do bem-estar emocional. (Conservatório de Dança do Vale de Sousa, 2020)

- Observação estruturada: tabelas de observação estruturada

De forma a criar uma “estratégia de observação que vise diretamente a recolha de dados que interessam para a validação ou invalidação das hipóteses” (Sousa, 2005, p. 113) foram criadas pela professora estagiária tabelas de observação estruturada para uma recolha mais concreta, organizada e eficaz. “A observação estruturada opõe-se à simples na medida em que é previamente organizada de modo a que a recolha dos dados seja mais objetiva e concreta.” (Sousa, 2005, p. 113) O objetivo destas tabelas foi a criação de momentos de observação, de cariz neutro, nas horas de observação estruturada.

### 3.4.2 Inquérito explicativo

Centrado na necessidade de obtenção de dados com o objetivo de medir ações, opiniões, valores e características de um determinado grupo de pessoas. O inquérito designa-se por explicativo pela tentativa de encontrar e explicar as relações entre variáveis. (C. M. P. Coutinho, 2013) Como instrumento foi utilizado:

- *Emotion Awareness Questionnaire (EAQ)*

Recentemente adaptado e validado para português (Questionário de Consciência Emocional para Crianças), o EAQ foi o questionário escolhido pelas suas boas capacidades psicométricas para a avaliação em crianças e adolescentes. O objetivo deste questionário é avaliar a consciência emocional, ou seja, o sentido de monitorizar, diferenciar e compreender as emoções. (Sebastião et al., 2014) Uma vez que a professora estagiária pretendeu procurar a relação das competências emocionais entre o início e o termo do ano letivo, houve a necessidade de entregar à amostra de alunos o mesmo questionário em momentos distintos; o primeiro foi entregue na primeira aula de participação acompanhada e o segundo na última aula de participação acompanhada.

O EAQ é um instrumento de avaliação validado para idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, com o propósito de identificar de que forma a população sente e pensa as suas próprias emoções, ou seja, as componentes chave do conceito de consciência emocional. Constituído por um total de 30 itens, o EAQ encontra-se organizado em 6 dimensões, são elas (Sebastião et al., 2014):

- “Diferenciar Emoções” (p. 33): formado por um total de 7 itens;
- “Partilhar Verbalmente Emoções” (p. 33): formado por um total de 3 itens;
- “Não Esconder Emoções” (p. 33): formado por um total de 5 itens;
- “Consciência Corporal” (p. 33): formado por um total de 5 itens;
- “Atender às Emoções dos Outros” (p. 33): formado por um total de 5 itens;

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

- “Analisar as (próprias) Emoções” (p. 33): formado por um total de 5 itens.

A avaliação das 6 dimensões é feita através de uma escala de 3 pontos: não verdadeira (1 ponto), por vezes verdadeira (2 pontos) e verdadeira (3 pontos). Quanto maior a pontuação maior a presença dessa capacidade. No entanto, na dimensão Consciência Corporal uma pontuação alta traduz uma menor predisposição a ter em vista sintomas físicos. Verifica-se que alguns itens do EAQ, versão portuguesa, foram formulados no sentido inverso o que leva à sua escala de avaliação ser também inversamente aplicada. Esses itens encontram-se assinalados com IN na tabela 2. (Sebastião et al., 2014)

**Tabela 2:** Itens do EAQ, versão portuguesa

<b>Parâmetros</b>	<b>Itens</b>
<b>Diferenciar Emoções</b>	1.1 Sinto-me muitas vezes confuso(a) ou baralhado(a) sobre o que estou a sentir. IN
	1.2 É difícil saber se estou a sentir-me triste ou zangado(a) ou outra coisa qualquer. IN
	1.3 Eu nunca sei exatamente que tipo de sentimento estou a ter. IN
	1.4 Quando me sinto chateado(a), não sei se estou triste, assustado(a) ou zangado(a). IN
	1.5 Às vezes, sinto-me chateado(a) e não faço ideia do porquê. IN
	1.6 Muitas vezes, eu não sei porque estou zangado(a). IN
	1.7 Eu não sei quando algo me vai chatear ou não. IN

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

<b>Parâmetros</b>	<b>Itens</b>
<b>Partilhar Verbalmente Emoções</b>	2.1 Tenho dificuldade em explicar como me sinto a um amigo. IN
	2.2 Tenho dificuldade em dizer o que sinto a qualquer pessoa. IN
	2.3 Eu consigo explicar facilmente a um amigo como me sinto por dentro.
<b>Não Esconder Emoções</b>	3.1 As outras pessoas não precisam de saber como me estou a sentir. IN
	3.2 Quando estou chateado(a) com alguma coisa, a maior parte das vezes guardo isso para mim. IN
	3.3 Quando estou zangado(a) ou chateado(a), tento esconder. IN
	3.4 Quando estou chateado(a), tento não demonstrar. IN
	3.5 Quando me sinto mal, é um assunto meu e de mais ninguém. IN
<b>Consciência Corporal</b>	4.1 Quando estou assustado(a) ou nervoso(a), sinto algo na minha barriga. IN
	4.2 Quando me sinto chateado(a), consigo sentir isso também no meu corpo. IN
	4.3 Eu não sinto nada no meu corpo quando estou assustado(a) ou nervoso(a).
	4.4 O meu corpo parece diferente quando eu estou chateado(a) com alguma coisa. IN
	4.5 Quando estou triste, o meu corpo sente-se fraco. IN

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

<b>Parâmetros</b>	<b>Itens</b>
<b>Atender às Emoções dos Outros</b>	5.1 É importante saber como os meus amigos se estão a sentir.
	5.2 Eu não quero saber como os meus amigos se estão a sentir. IN
	5.3 Se um amigo está chateado(a), tento compreender o porquê.
	5.4 Eu não quero saber a maneira como os meus amigos se estão a sentir por dentro. IN
	5.5 Geralmente sei como os meus amigos se estão a sentir.
<b>Analisar as (próprias) Emoções</b>	6.1 Quando estou zangado(a) ou chateado(a) tento compreender o porquê.
	6.2 Os meus sentimentos ajudam-me a compreender o que aconteceu.
	6.3 Quando tenho um problema, ajuda-me saber como me sinto em relação a ele.
	6.4 É importante compreender como me estou a sentir.
	6.5 Eu quero sempre saber porque me sinto mal em relação a alguma coisa.

Na sequência do estudo de validação do EAQ para a sua versão em português, realizada por Diana Sebastião (2014), não iremos considerar, para este relatório, o item 1.7 (Eu não sei quando algo me vai chatear ou não) pelas razões que a própria investigadora enuncia:

Relativamente ao item 30 (Eu não sei quando algo me vai chatear ou não), este mostrou-se o único item que não apresentou qualquer valor de saturação na dimensão prevista pelo modelo teórico. (...) Tal como aconteceu na primeira versão do EAQ, em que alguns dos itens não apresentaram qualquer carga fatorial na dimensão tendo em conta o modelo empírico, também neste item isso foi verificado. Assim, este item foi excluído da versão portuguesa do EAQ. (Sebastião et al., 2014, p. 49)

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

### 3.4.3 Leitura de documentos

Centrada na perspetiva do investigador onde é realizado uma leitura de documentos escritos considerados como uma boa fonte de informação. (C. M. P. Coutinho, 2013)

Foi feita uma leitura e análise do *Results Listing* de grau 3 de forma a perceber o valor atribuído à *performance* (Anexo B). Os dados analisados incluem apenas os pontos 8 e 10 pela sua avaliação às danças. A RAD utiliza uma escala de 0 a 10 para ilustrar a avaliação dos vários pontos.

### 3.4.4 Meios audiovisuais

Foi utilizado o registo de vídeo para obter um registo físico que seja “o mais fielmente e completamente possível uma determinada ação durante um determinado tempo.” (Sousa, 2005, p. 201) Este instrumento teve como objetivo a comparação de resultados, durante todo o período do estágio, quer para a professora estagiária, como para os alunos. É uma ferramenta de extrema importância para a perceção da evolução da comunicação e expressividade.

Apesar de este instrumento carecer de um consentimento livre e informado aos encarregados de educação dos participantes menores, tal não foi necessário uma vez que o CDVS tem já em sua posse um consentimento devidamente assinado de acordo com o normal funcionamento da instituição.

## 3.5 Considerações éticas

Assumindo que este projeto procura encontrar e explicar relações entre variáveis que estão diretamente relacionadas com participantes menores, é relevante atuar em

consonância com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e das diversas Convenções das Nações Unidas, que alertam que os participantes têm o direito de serem informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relacionados com a sua participação na investigação, podendo alterar, a qualquer momento, os termos da sua autorização e até efetuar a anulação do seu consentimento, sem prejuízo.

O consentimento livre e informado por escrito, elaborado pelo CDVS, foi concedido por todos os encarregados de educação dos alunos, de acordo com o normal funcionamento da instituição. Adicionalmente, na primeira aula de lecionação supervisionada com a professora estagiária, foi apresentado à amostra de alunos os objetivos e metodologia do estágio. De seguida, foi feita verificação verbal de concordância em participar neste estudo.

### **3.6 Tratamento de dados**

Os dados referentes às variáveis atributo (idade, género e ano de escolaridade) estão apresentados de acordo com análise descritiva: média, desvio-padrão e percentagem, de acordo com a tipologia de dados. Os dados referentes às aulas de observação estruturada estão apresentados de acordo com escala de Likert de frequência, cuja análise será descritiva. As variáveis de item da consciência emocional do questionário EAQ serão apresentadas em percentagem, média e desvio-padrão. As variáveis de parâmetro da consciência emocional do questionário EAQ serão apresentadas em mediana e desvio-padrão.

Para análise de normalidade das variáveis de parâmetro (antes e após a aplicação do plano de ação descrito no capítulo seguinte), aplicou-se o teste de Shapiro-Wilk, com nível de significância de 0,05 (Anexo C). Dado que algumas das variáveis analisadas não apresentaram distribuição normal (se  $p < 0,05$ ), optou-se por aplicar testes não-paramétricos (teste estatístico de Wilcoxon para amostras emparelhadas), com igual valor de nível de significância. Os teste estatísticos foram aplicados através do programa *IBM SPSS Statistics* versão 26.0.

## 4. Plano de ação

De forma a cumprir com o estipulado no Artigo 9º (Avaliação do Estágio) do Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa, o presente capítulo visa apresentar o processo de trabalho da professora estagiária na implementação do seu tema de estágio.

Numa primeira fase foram criadas estratégias para a amostra de alunos ser capaz de desenvolver a capacidade de identificação e expressão das 5 emoções primárias. Para tal, a professora estagiária procurou uma relação entre as emoções, o conteúdo do exame de grau 5 e os domínios do movimento, conforme é possível visualizar na tabela 3. É de notar que nesta tabela foram mencionados os exercícios de barra, centro e saltos porque todos eles preparam os conteúdos programáticos das danças deste exame. As emoções e seus domínios foram introduzidas em paralelo com a especificidade de cada exercício.

Tabela 3: Emoções, conteúdos e domínios

Emoções Primárias	Conteúdos grau 5 RAD	Domínios do Movimento
<b>Alegria</b>	<u>Barra:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Battements tendus and battements glissés</i> (com foco no <i>battement tendu</i>)</li><li>• <i>Ronds de jambe à terre and battements fondus</i> (com foco no <i>rond de jambe</i>)</li><li>• <i>Grands battements</i></li></ul> <u>Centro:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Centre Practice</i></li><li>• <i>Pirouettes</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tamanho – grande</li><li>• Dinâmica de tempo – urgente</li><li>• Dinâmica de fluência – fluente</li></ul>

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

	<p><u>Salto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Glissades and sissonnes</i></li> <li>• <i>Sissonnes ordinaires and pas de valse</i></li> <li>• <i>Grand allegro</i></li> </ul> <p><u>Danças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança A (de forma geral)</li> <li>• Dança E (de forma geral)</li> </ul>	
<b>Nojo</b>	<p><u>Barra:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ronds de jambe à terre and battements fondus</i> (com foco no <i>battement fondu</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tamanho – pequeno</li> <li>• Dinâmica de peso – pesado (com resistência)</li> </ul>
<b>Tristeza</b>	<p><u>Barra:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pliés</i></li> <li>• <i>Développés</i></li> </ul> <p><u>Centro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Port de bras</i></li> <li>• <i>Adage</i></li> </ul> <p><u>Danças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança A (com foco nos movimentos suspensos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tamanho – pequeno ou grande</li> <li>• Dinâmica de tempo – suspenso</li> </ul>
<b>Medo</b>	<p><u>Salto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Petit allegro</i></li> <li>• <i>Turns</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tamanho – pequeno</li> <li>• Dinâmica de peso – leve</li> <li>• Dinâmica de fluência – interrompido</li> </ul>

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

<b>Raiva</b>	<p><u>Barra:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Battements tendus and battements glissés</i> (com foco no <i>battement glissé</i>)</li> </ul> <p><u>Centro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Centre Practice</i> (com foco no <i>battement glissé</i>)</li> </ul> <p><u>Danças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança E (com foco nos ritmos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica de peso – pesado</li> <li>• Dinâmica de espaço – direto</li> </ul>
--------------	---	--

**Legenda:** Relação entre as emoções primárias, os conteúdos do exame de grau 5 e os domínios do movimento

Após a conceção destas relações, foi criada uma lista de conteúdos programáticos (Tabelas 4 e 5) que a amostra de alunos teve de aprender para concretizar a execução da Dança A (dança clássica) e Dança E (dança carácter). Na Dança A, pela diferença coreográfica entre a versão feminina e masculina, foi criada uma lista separada (os conteúdos correspondentes foram assinalados com a mesma cor).

**Tabela 4:** Lista de conteúdos programáticos da Dança A (dança clássica)

Conteúdos programáticos (versão feminina)	Conteúdos programáticos (versão masculina)
4ª posição em <i>demi-plié</i>	<i>Assemblé en avant</i>
<i>Assemblé dessus</i>	<i>Changement</i> com meia volta
<i>Battement piqué en fondu to 2<sup>nd</sup> e derrière</i>	<i>Chassé en avant</i>
<i>Changement</i>	<i>Classical walks</i>

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

Conteúdos programáticos (versão feminina)	Conteúdos programáticos (versão masculina)
<i>Chassé en avant</i>	<i>Coupé dessous</i> sem e com volta
<i>Classical run</i>	<i>Détourné</i>
<i>Grand jeté en avant</i>	<i>Jeté ordinaire derrière de côté</i>
<i>Pas de chat</i>	<i>Pirouette en dedans</i>
<i>Petit assemblé derrière</i>	<i>Posé de côté to 2<sup>nd</sup> en fondu</i>
<i>Pivot step</i>	<i>Posé en avant</i> para 5ª posição em meia ponta
<i>Posé de côté</i> com meia volta em <i>parallel retiré</i>	<i>Posé temps levé in 1<sup>st</sup> arabesque e retiré derrière</i>
<i>Posé en avant</i> para 5ª posição em meia ponta	<i>Relevé</i> em 5ª posição
<i>Posé en avant to retiré devant e derrière</i> em meia ponta	<i>Sissonne ordinaire</i>
<i>Posé temps levé in attitude devant</i>	<i>Soubressault</i>
<i>Posé temps levé in 1<sup>st</sup> arabesque e retiré derrière</i>	<i>Tour en l'air</i>
<i>Relevé</i> em 5ª posição	
<i>Soutenu en tournant</i>	
<i>Spring pointe</i>	

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

**Tabela 5:** Lista de conteúdos programáticos da Dança E (dança carácter)

<b>Conteúdos programáticos</b>
<i>Brush foot to low devant en l'air</i>
<i>Brush foot to low parallel retiré en fondu</i>
<i>Clap</i>
<i>Galops travelling sideways</i>
<i>Half break</i>
<i>Holubetz step</i>
<i>Petit temps levé na perna de suporte to dégagé in 2<sup>nd</sup></i>
<i>Pivot step</i>
<i>Posé de côté com meia volta em parallel retiré</i>
<i>Posé temps levé in petit retiré devant e derrière</i>
<i>Relevé in parallel retiré</i>
<i>Stamp</i>
<i>Step to dégagé in 2<sup>nd</sup> en fondu com calcanhar ou ponta</i>

Conciliando as concepções criadas e os conteúdos programáticos, as 119 horas e 30 minutos de práticas pedagógicas foram organizadas em 6 fases (Apêndice A), com os respetivos planos de aulas, por forma a responder à pergunta de investigação deste relatório: de que forma o uso de estímulos emocionais pode melhorar a *performance* do aluno?

#### **4.1 Fase 1: 7 de outubro a 4 de novembro 2022**

##### Observação estruturada: 4 horas e 30 minutos (3 aulas)

As aulas de observação estruturada tiveram como objetivo a contextualização da turma ao nível do conhecimento técnico e da consciência interpretativa, comunicativa, expressiva e de projeção de movimento (Tabela 6). Foi também durante esta fase que a professora estagiária tomou conhecimento que a amostra de alunos teria de ser sujeita a níveis superiores de progressão na aprendizagem dos conteúdos acima descritos, uma vez que, pela circunstância da pandemia da doença COVID-19, os conhecimentos técnicos estariam apenas ao nível do grau 3 da RAD.

##### Lecionação supervisionada: 1 hora e 30 minutos (1 aula)

A primeira aula de lecionação supervisionada ofereceu à professora estagiária a oportunidade de apresentar o seu projeto de estágio, criar uma relação de empatia com a amostra de alunos e desvendar as primeiras relações com a temática das emoções na expressividade e projeção de movimento. Quanto aos conteúdos programáticos (Apêndice B), a professora estagiária optou por dar continuidade à lecionação de elementos introduzidos, nas aulas de observação estruturada, pela professora cooperante já que estariam em relação de simbiose com a seleção de conteúdos programáticos feita inicialmente por ela.

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

#### Participação acompanhada: 1 hora e 30 minutos (1 aula)

Durante esta aula, a professora estagiária solicitou o preenchimento do EAQ (Anexo D) com o objetivo de realizar a primeira avaliação da consciência emocional da amostra de alunos, ou seja, o sentido de monitorizar, diferenciar e compreender as emoções.

## **4.2 Fase 2: 11 de novembro a 21 de dezembro 2022**

#### Lecionação supervisionada: 13 horas e 30 minutos (8 aulas)

Durante esta fase, a professora estagiária teve a oportunidade de aplicar o seu tema de estágio de duas formas distintas. A primeira, tal como na fase 1, dentro da estrutura formal de uma aula de TDC (Apêndice C), porém a segunda através de um contexto prático de recriação de 2 composições coreográficas do bailado *La Fille mal Gardée*. Tendo em conta o contexto performativo das composições coreográficas<sup>11</sup>, as aulas de ensaio para o bailado tiveram de ser restritas a uma única emoção – a alegria. Fora do contexto de ensaio, foi possível dar continuidade ao trabalho de identificação e expressão das emoções primárias em estudo, de modo a desenvolver a capacidade de autoconhecimento do que é uma emoção.

#### Participação acompanhada: 2 horas e 30 minutos (2 aulas)

As aulas de participação acompanhada serviram para dar continuidade ao trabalho coreográfico do bailado *La Fille mal Gardée* e da exploração consciente da emoção alegria na sua forma interpretativa, comunicativa e expressiva.

---

11 A coreografia dos arcos e a coreografia do mastro são apresentadas em contexto de festa e alegria por parte dos ceifeiros da fazenda.

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

#### Observação estruturada: 1 hora e 30 minutos (1 aula)

Nesta fase 2, a observação estruturada teve lugar na prova prática de TDC do 1º período escolar. Esta análise teve por objetivo a anotação do efeito da metodologia anteriormente aplicada no desenvolvimento da expressividade e projeção de movimento da amostra de alunos em questão (Tabela 7).

#### Colaboração em outras atividades: 13 horas e 30 minutos

Foi sugerido pela professora estagiária a sua inclusão na atividade *Live Cinema*: O Quebra-nozes do Plano Geral de Atividades do 1º Período do ano letivo 2022/2023 do CDVS (Anexo E), que decorreu nos Cinemas NOS do centro comercial Norteshopping, pela sua pertinência na criação de momentos de observação e reflexão quanto à qualidade da *performance* dos bailarinos da *Royal Opera House*. As restantes horas foram concretizadas em formato de assistência aos ensaios e *backstage* do bailado *La Fille mal Gardée*, que decorreu no Pavilhão Multiusos de Paredes.

### **4.3 Fase 3: 6 de janeiro a 24 de fevereiro 2023**

#### Observação estruturada: 1 hora e 30 minutos (1 aula)

A visualização desta aula contribuiu para a realização de um ponto de situação quanto ao nível de evolução da amostra de alunos no desenvolvimento da consciência interpretativa, comunicativa, expressiva e de projeção de movimento (Tabela 8). Além disso, foi importante para a análise dos novos conteúdos programáticos, incluídos pela professora cooperante, com vista à criação de um pequeno *enchaînement*<sup>12</sup>, pela professora estagiária. Este *enchaînement* seria introduzido à posteriori nas aulas de participação acompanhada.

---

12 Frase ou combinação coreográfica; sequência de passos de dança. (Ryman, 2007)

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

#### Participação acompanhada: 6 horas (4 aulas)

Conforme dito anteriormente, nas aulas de participação acompanhada a professora estagiária dedicou-se à leção do *enchaînement* que seria alvo de melhoria técnica associada ao sentido de *performance* nas aulas de leção supervisionada.

#### Lecionação supervisionada: 4 horas e 30 minutos (3 aulas)

Além da execução de um trabalho mais performativo, foi lecionado novas combinações programáticas sem nunca perder de vista a aprendizagem eficaz de todos os conteúdos inicialmente selecionados (Apêndice D). Estas aulas foram também importantes para a amostra de alunos se focar na aprendizagem de estratégias psico-motoras, de forma a serem capazes de contar uma história usando apenas um corpo em movimento.

#### Participação acompanhada com a Psicóloga do CDVS: 8 horas e 30 minutos

Este acompanhamento extra surgiu dentro da semana sensorial em atividades relacionadas com a temática das emoções - o inventário emocional e as emoções captadas (Anexo F). Estas atividades proporcionaram novos momentos de pesquisa e análise sobre como diferenciar emoções, atender às emoções dos outros e analisar as próprias emoções.

A semana sensorial (intercalar) compreende um conjunto de atividades realizadas ao longo de uma semana, dirigidas a todos os alunos, docentes e não docentes, a meio de cada período (por norma são criadas 3 semanas intercalares). Estas atividades promovem oportunidades de desenvolvimento de competências psicossociais e um tempo de recuperação física e psicológica. Cada semana sensorial é baseada em diferentes dimensões tendo por base o tema do ano letivo em curso; neste caso, o sentir e o transmitir. (Conservatório de Dança do Vale de Sousa, 2020)

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

#### **4.4 Fase 4: 3 a 29 de março 2023**

##### Lecionação supervisionada: 3 horas (2 aulas)

No início do mês de março, a professora estagiária deu por terminado a lecionação dos conteúdos programáticos com exercícios de progressão desde o grau 4. A partir da fase 4, o foco direcionou-se para a aquisição dos conteúdos programáticos com maior dificuldade de aprendizagem da Dança A do exame de grau 5 (Apêndice E). Fora do esperado, este plano de trabalho teve que ser redefinido para metade do número de aulas inicialmente proposto, pela necessidade de outra professora da escola cooperante precisar das horas para preparar a prova final do 2º período escolar.

##### Observação estruturada: 1 hora e 30 minutos (1 aula)

Mais uma vez, a observação estruturada teve lugar na prova prática de TDC, neste caso, do 2º período escolar. Esta análise teve por objetivo a anotação do efeito da metodologia aplicada até então (Tabela 9).

##### Participação acompanhada com a Psicóloga do CDVS: 7 horas

Surgiu mais um acompanhamento extra, desta vez, após a participação da professora estagiária na segunda semana sensorial. O objetivo da sua integração, nas assembleias semanais de turma, foi proporcionar uma ligação entre as temáticas abordadas (com especial atenção às atividades relacionadas com as emoções) e as aulas de TDC. No anexo G é possível observar o plano semanal das assembleias de turma do 2º período escolar, elaborado pela Psicóloga do CDVS. Pela separação das assembleias por turma, a professora estagiária teve de participar em dias distintos conforme a calendarização das turmas de 2º e 3º ano do EAE.

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

#### **4.5 Fase 5: 17 a 28 de abril 2023**

Lecionação supervisionada: 4 horas e 30 minutos (3 aulas)

Na fase 5, a professora estagiária dedicou-se exclusivamente à lecionação dos conteúdos programáticos da Dança E do exame de grau 5 (Apêndice F). Pela imponente força destes conteúdos a emoção mais trabalhada foi a raiva através das dinâmicas de peso e espaço.

Participação acompanhada com a Psicóloga do CDVS: 4 horas

À semelhança da fase 4, o objetivo da participação da professora estagiária nas assembleias semanais de turma foi proporcionar uma ligação entre as temáticas abordadas (com especial atenção às atividades relacionadas com as emoções) e as aulas de TDC. No anexo H é possível observar o plano semanal das assembleias de turma do 3º período escolar, elaborado pela Psicóloga do CDVS.

#### **4.6 Fase 6: 1 de maio a 11 de julho 2023**

Lecionação supervisionada: 13 horas e 30 minutos (9 aulas)

Na última fase das práticas pedagógicas, a professora estagiária colmatou todo o trabalho desenvolvido com a lecionação integral das Danças A e E, assegurando toda a qualidade técnica e sentido de *performance* (Anexo I e J).

Participação acompanhada com a Psicóloga do CDVS: 14 horas

Foi mantido ao longo desta última fase o objetivo, já referido, desta participação.

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

### Colaboração em outras atividades: 13 horas

Mantendo a sua participação ativa em outras atividades da escola cooperante, a professora estagiária tomou parte dos últimos dois dias dos exames da RAD (Anexo K) para ajudar na logística e para proporcionar momentos de encorajamento e reforço positivo nos elementos da amostra de alunos que decidiram avançar com a realização deste exame. Sendo uma escolha opcional a participação neste tipo de exames, comunica alegremente a professora estagiária que apenas 4 elementos da amostra de alunos não realizou o exame de grau 5 da RAD.

## **5. Apresentação dos resultados**

No presente estudo, a amostra é composta por um total de 17 alunos do 2º e 3º ano, foco clássico, do EAE do CDVS, dos quais 8 pertencem ao 2º ano do EAE e 9 ao 3º ano do EAE. A sua média de idades é de 12,29 ( $\pm 0,69$ ) anos. Quanto ao género, 11,76% são do sexo masculino e 88,24% do sexo feminino.

### **5.1 Aulas de observação estruturada**

Foram delineadas aulas de observação estruturada para as fases 1, 2, 3 e 4 das práticas pedagógicas. As tabelas que se seguem foram redigidas utilizando uma escala de Likert de frequência e representam a avaliação do desempenho global da turma.

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

**Tabela 6:** Tabela de observação estruturada da fase 1

Capacidades	Escala de Likert				
	Muito frequente	Frequente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Interpretativa				x	
Comunicativa				x	
Expressiva			x		
Projeção de movimento			x		
<b>Reflexão final</b>					
A amostra de alunos demonstra, de uma forma geral, falta de expressão e envolvimento. Em alguns elementos é visível esse cuidado, mas não na sua maioria. A capacidade de <i>performance</i> tem que ser trabalhada para ficar equiparada à qualidade técnica. Falta presença performativa!					

**Tabela 7:** Tabela de observação estruturada da fase 2

Capacidades	Escala de Likert				
	Muito frequente	Frequente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Interpretativa			x		
Comunicativa		x			
Expressiva		x			
Projeção de movimento			x		
<b>Reflexão final</b>					
É de clara perceção que o trabalho ativo com composições coreográficas eleva a motivação para o trabalho da <i>performance</i> , principalmente quando a emoção trabalhada é a alegria.					

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

**Tabela 8:** Tabela de observação estruturada da fase 3

Capacidades	Escala de Likert				
	Muito frequente	Frequente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Interpretativa		x			
Comunicativa		x			
Expressiva			x		
Projeção de movimento		x			
<b>Reflexão final</b>					
<p>Mais uma vez o trabalho ativo com composições coreográficas elevou a motivação para o trabalho da <i>performance</i>. Contudo, com o avançar da exposição da amostra de alunos às emoções, surgiram emoções secundárias como a vergonha. Tal facto pode explicar o retrocesso na expressividade.</p>					

**Tabela 9:** Tabela de observação estruturada da fase 4

Capacidades	Escala de Likert				
	Muito frequente	Frequente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Interpretativa	x				
Comunicativa	x				
Expressiva		x			
Projeção de movimento		x			
<b>Reflexão final</b>					
<p>Apesar da vergonha e falta de confiança se manterem firmes, é possível observar uma evolução nas capacidade acima descritas. A procura por tirar boas notas no exame de grau 5 cria um misto de nervosismo e incentivo para elevar a capacidade de <i>performance</i>.</p>					

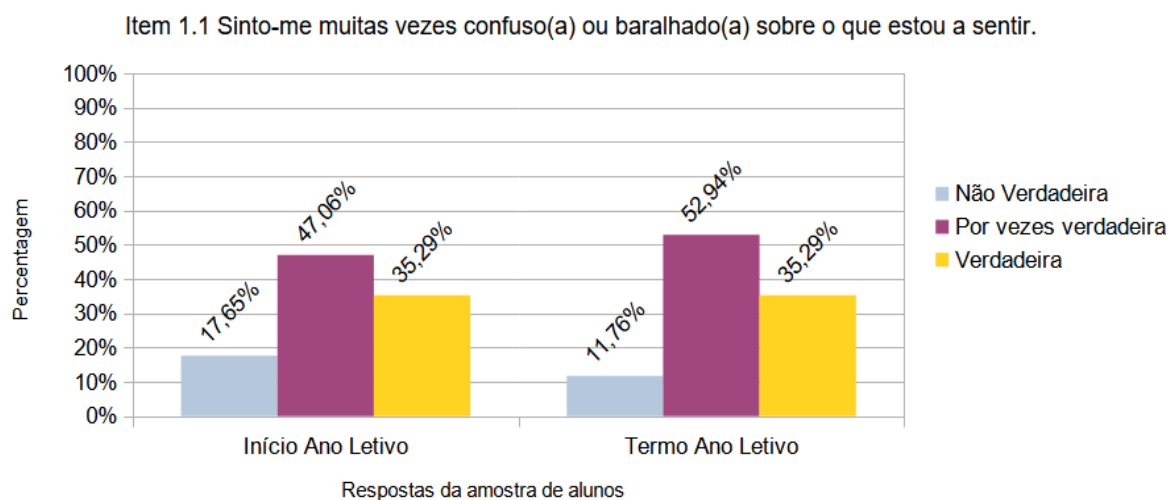
As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

As tabelas de observação estruturada permitiram à professora estagiária visualizar uma mudança gradual nos critérios da escala de Likert com todas as capacidades a deslocarem-se da direita para a esquerda. Inicialmente as capacidades interpretativa e comunicativa surgiram no critério “raramente”, tendo evoluído para o critério “muito frequente”. A mesma leitura foi feita para as capacidades expressiva e projeção de movimento com evolução do critério “ocasionalmente” para “frequente”. Para além desta evolução, as tabelas de observação estruturada permitiram visualizar o aparecimento involuntário de emoções secundárias, em fase tardio do estudo, como a vergonha.

## 5.2 Questionário EAQ

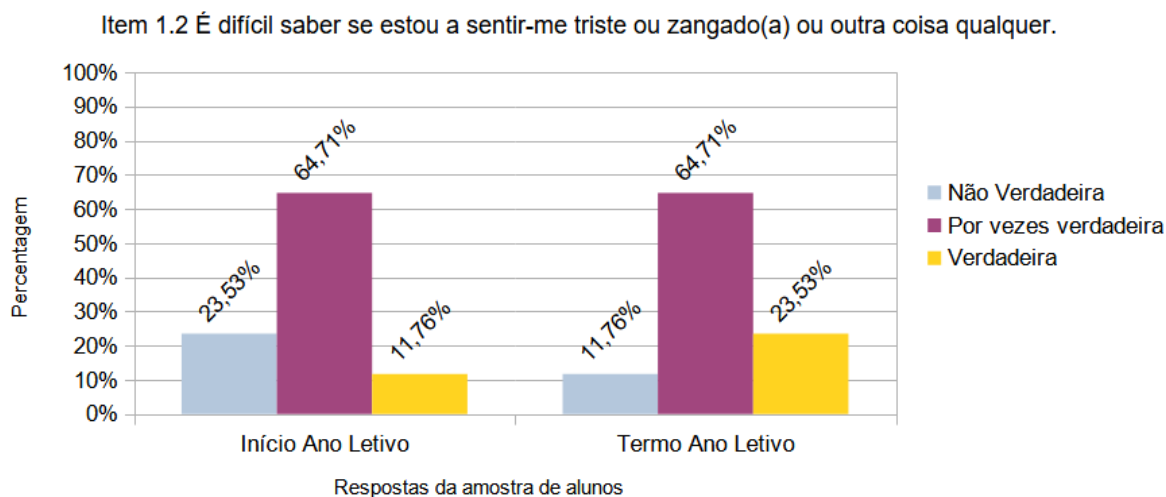
Numa primeira etapa, a professora estagiária efetuou uma análise descritiva percentual (Gráficos 1-29), média e desvio padrão (Tabela 10) para cada item dos 6 parâmetros do EAQ, discriminando os resultados obtidos no início e termo do ano letivo, ou seja, antes e após a aplicação do plano de ação aludido anteriormente.

### 5.2.1 Parâmetro: Diferenciar Emoções (6 itens)

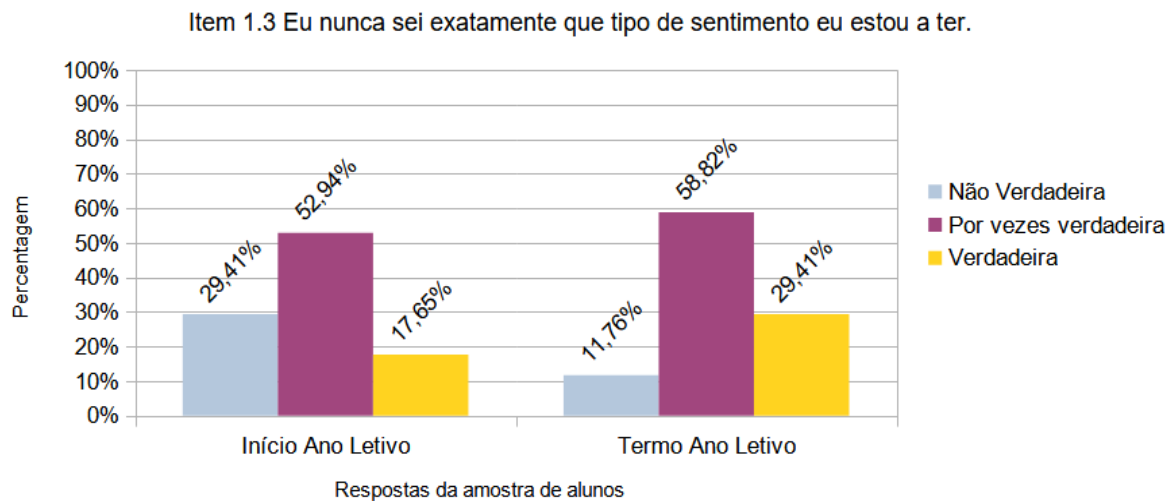


**Gráfico 1:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 1.1 do EAQ

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

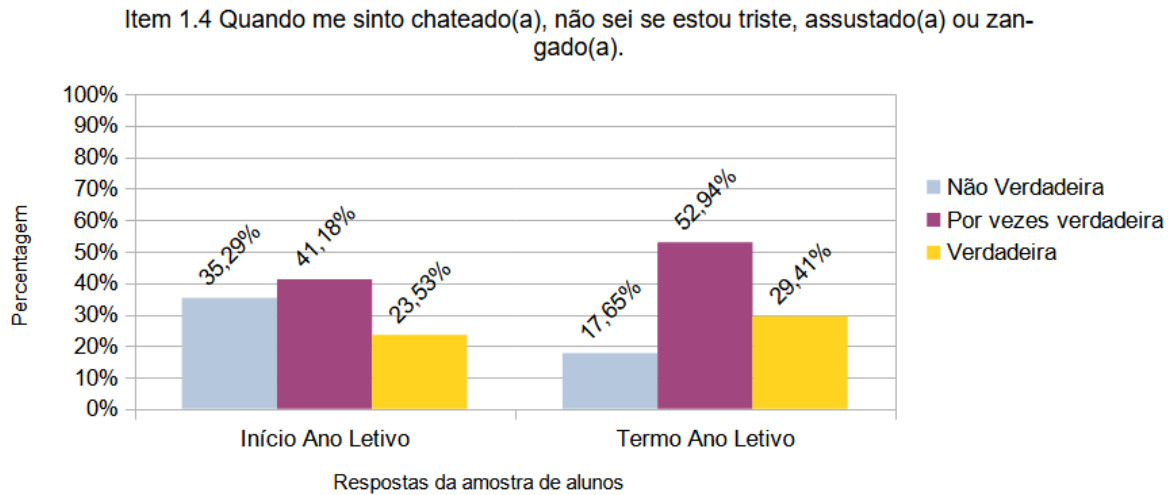


**Gráfico 2:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 1.2 do EAQ

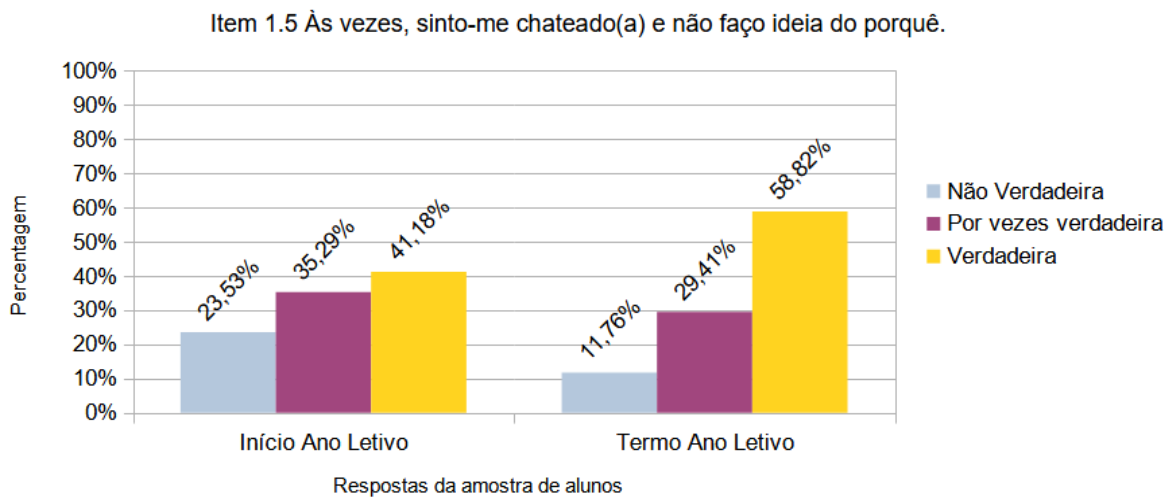


**Gráfico 3:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 1.3 do EAQ

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

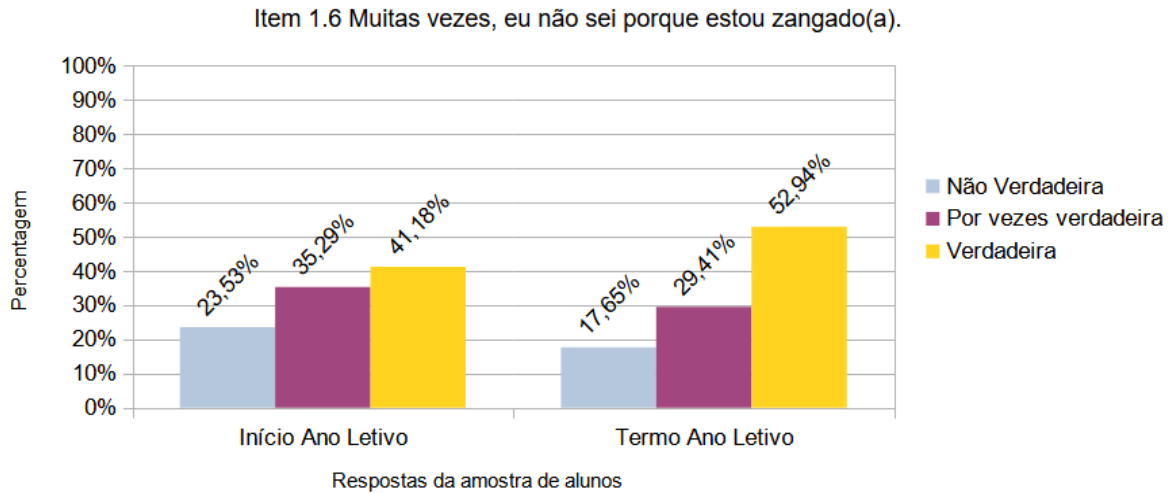


**Gráfico 4:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 1.4 do EAQ



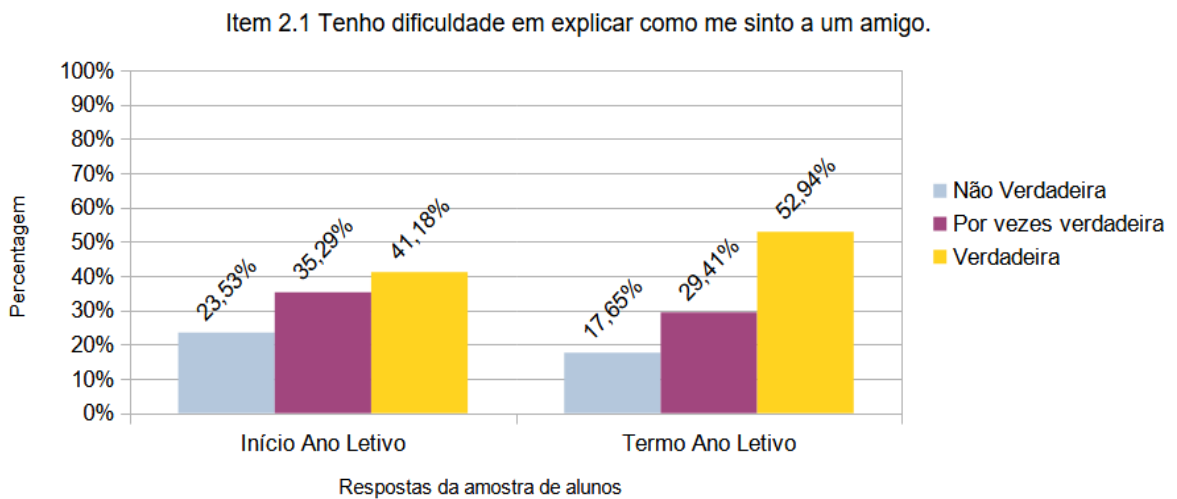
**Gráfico 5:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 1.5 do EAQ

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa



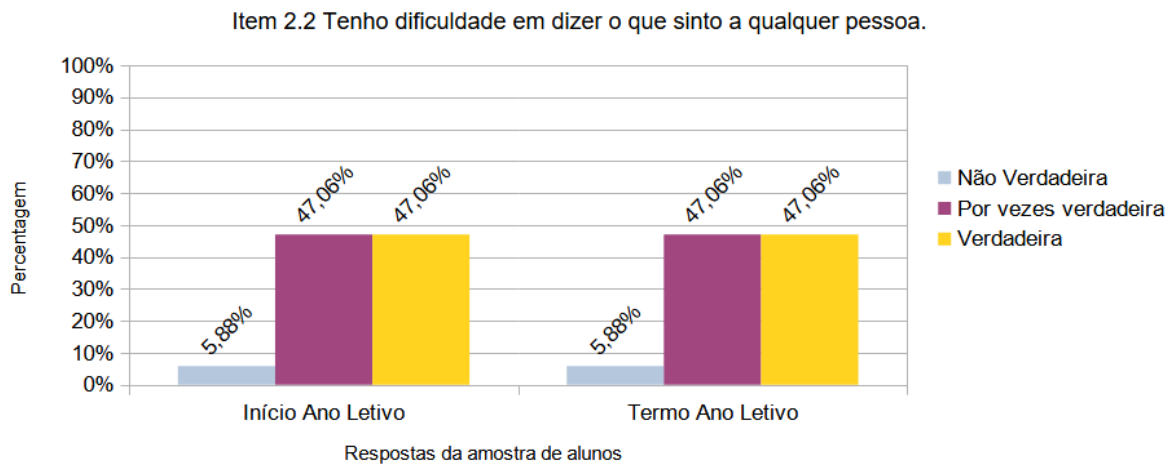
**Gráfico 6:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 1.6 do EAQ

### 5.2.2 Parâmetro: Partilhar Verbalmente Emoções (3 itens)

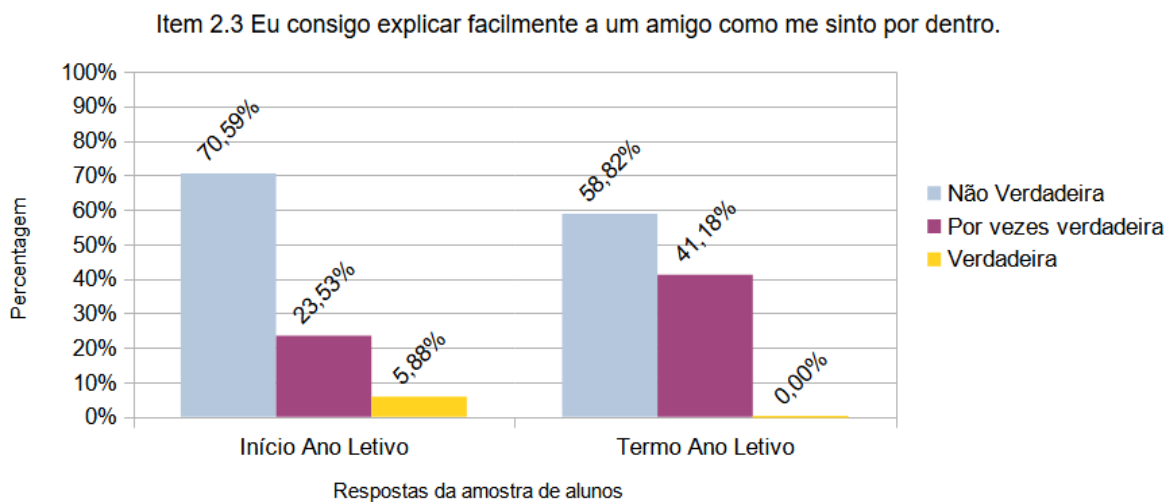


**Gráfico 7:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 2.1 do EAQ

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa



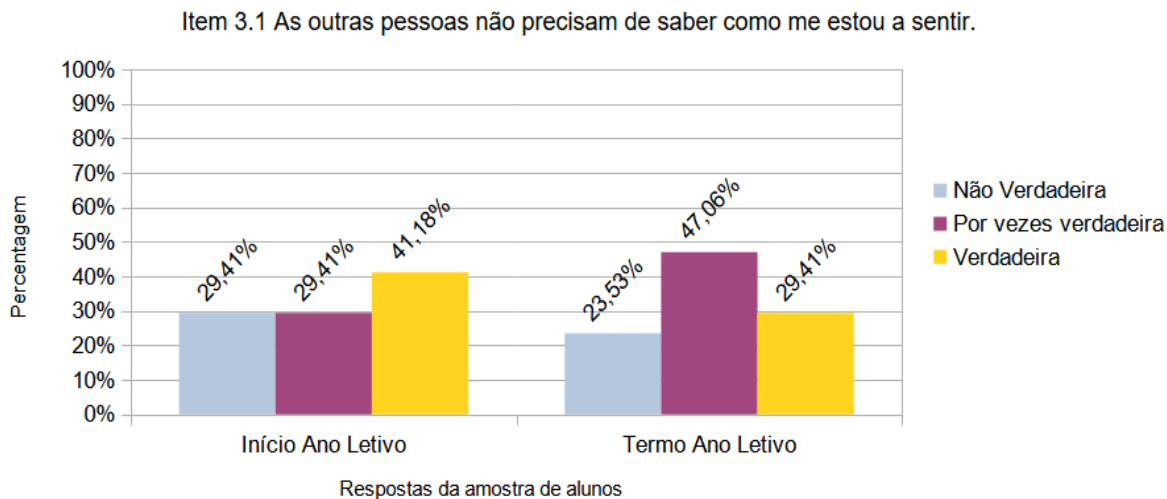
**Gráfico 8:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 2.2 do EAQ



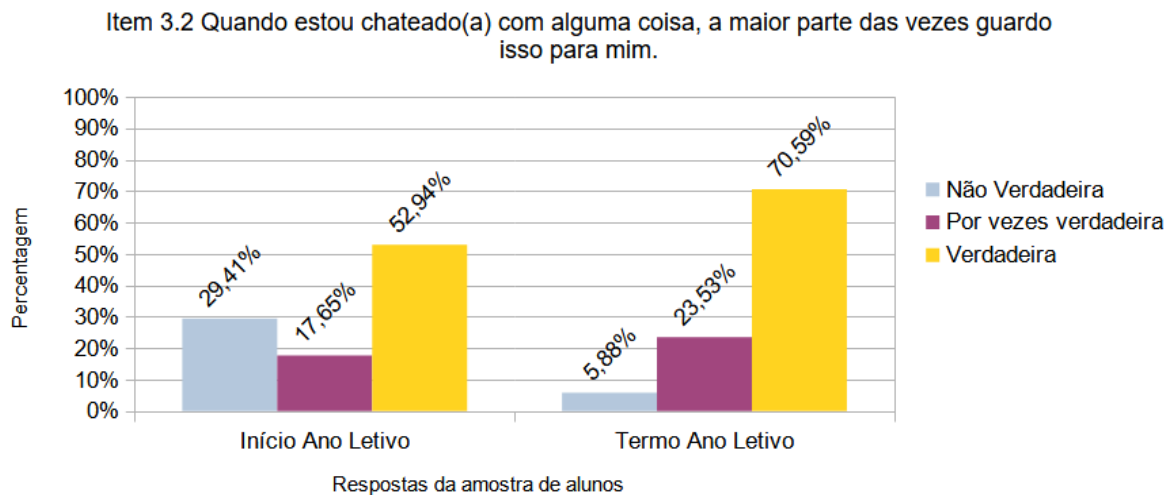
**Gráfico 9:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 2.3 do EAQ

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

### 5.2.3 Parâmetro: Não Esconder Emoções (5 itens)

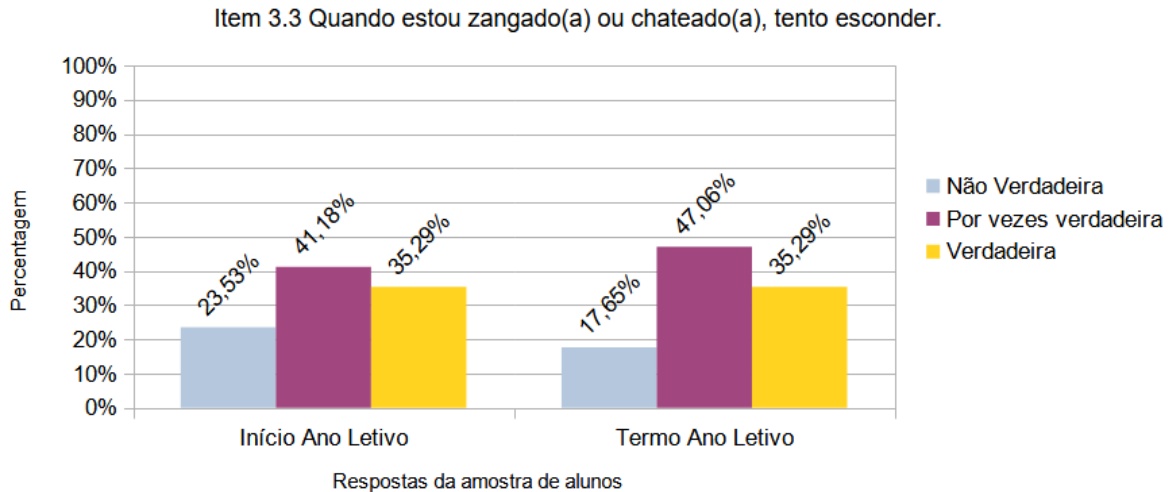


**Gráfico 10:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 3.1 do EAQ

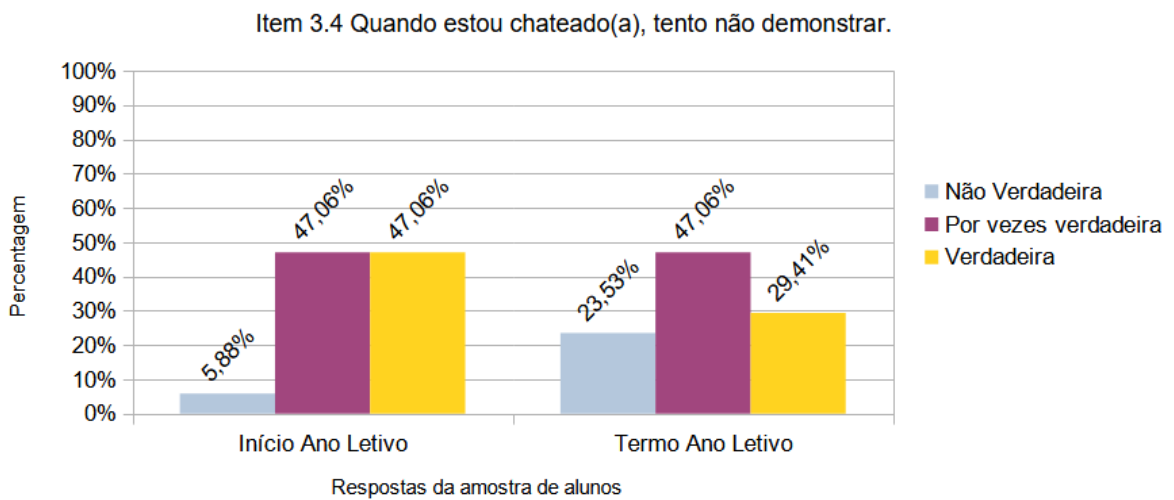


**Gráfico 11:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 3.2 do EAQ

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

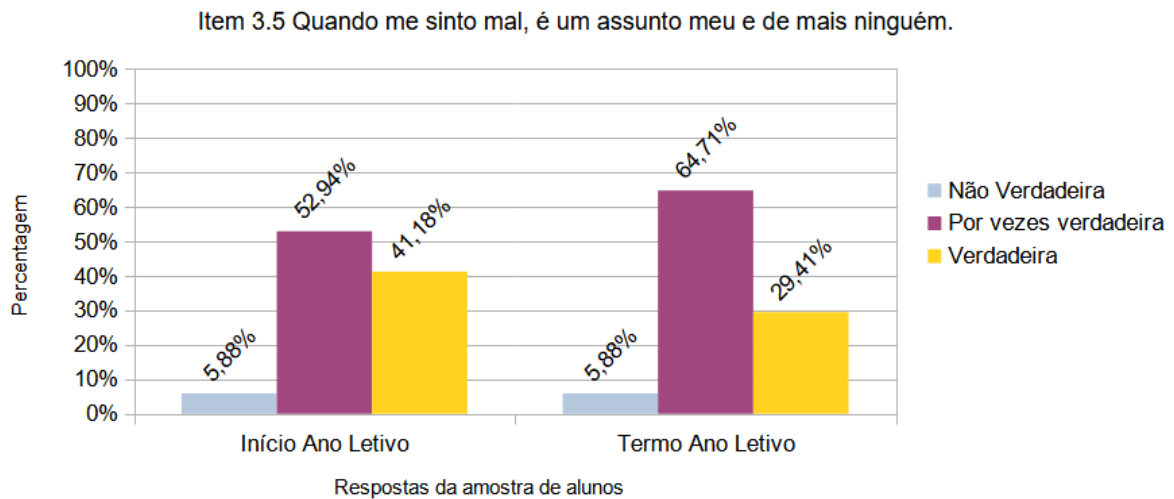


**Gráfico 12:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 3.3 do EAQ



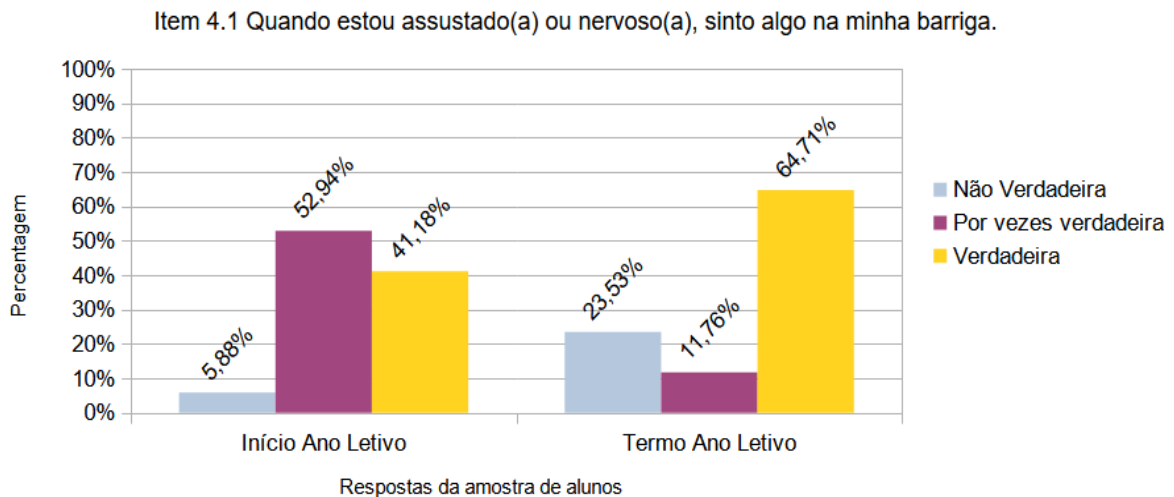
**Gráfico 13:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 3.4 do EAQ

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa



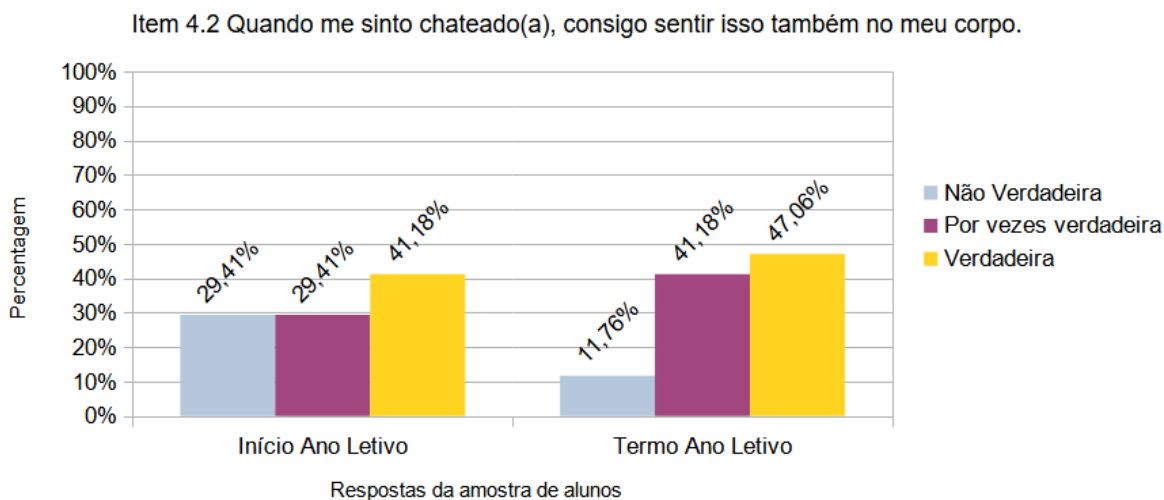
**Gráfico 14:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 3.5 do EAQ

## 5.2.4 Parâmetro: Consciência Corporal (5 itens)

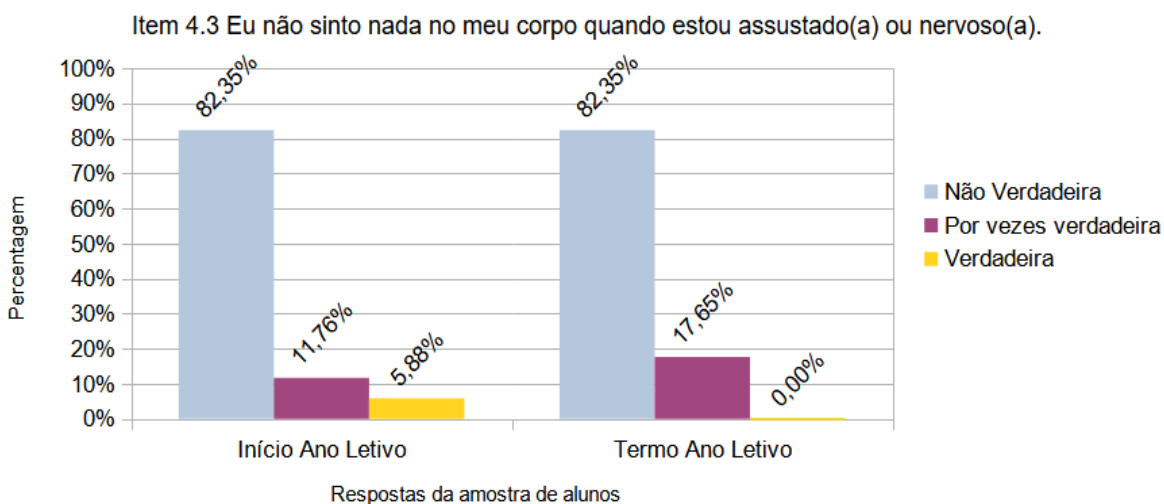


**Gráfico 15:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 4.1 do EAQ

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

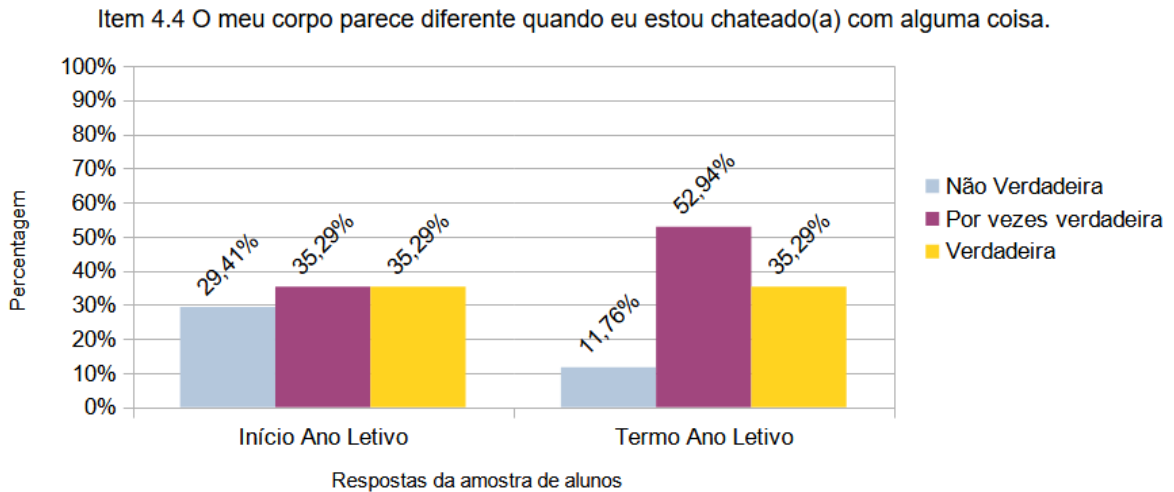


**Gráfico 16:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 4.2 do EAQ

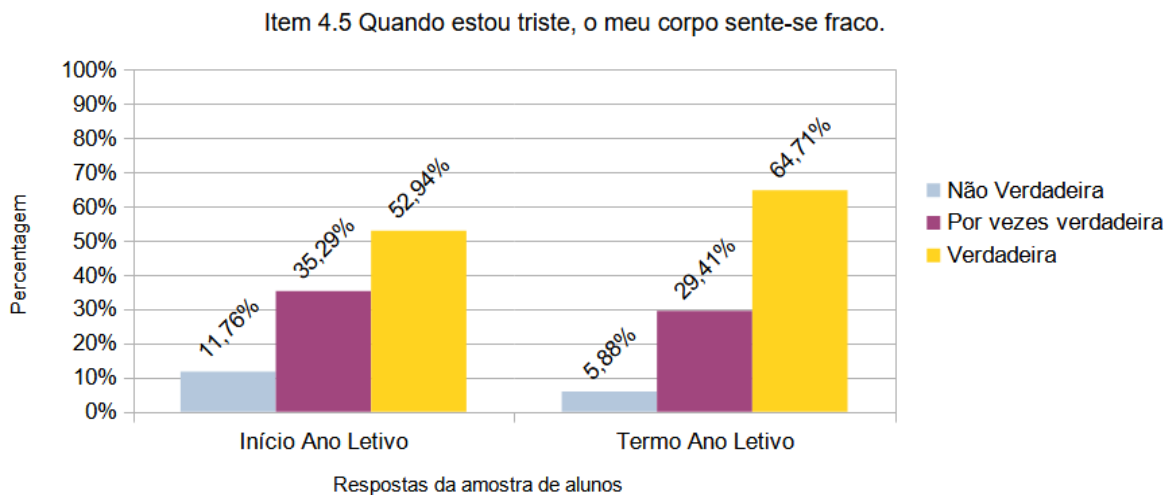


**Gráfico 17:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 4.3 do EAQ

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa



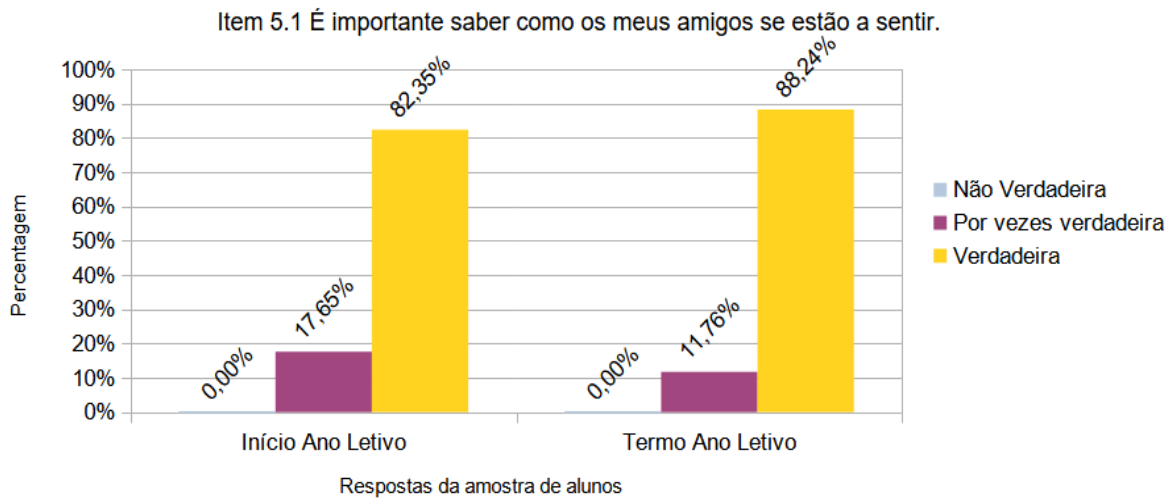
**Gráfico 18:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 4.4 do EAQ



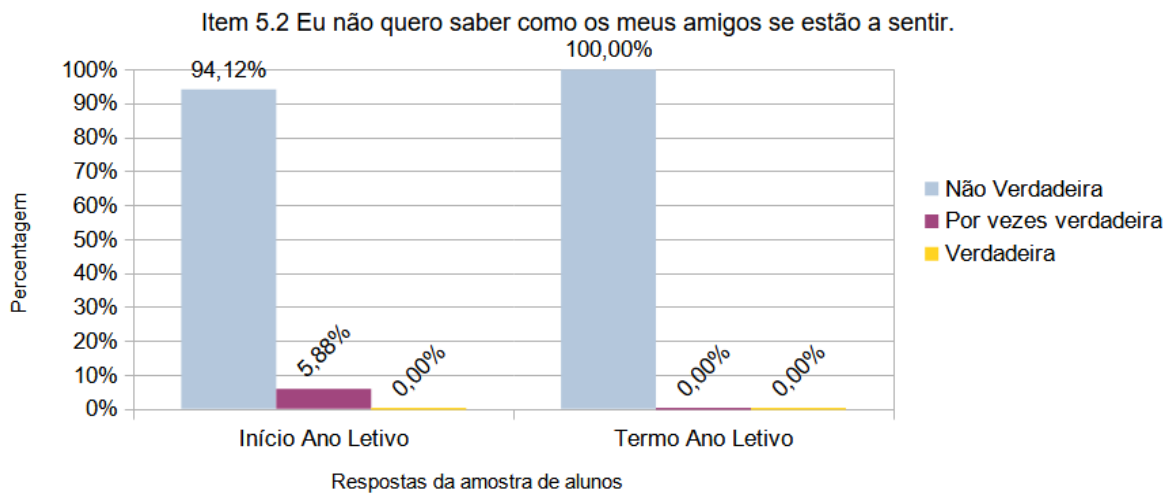
**Gráfico 19:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 4.5 do EAQ

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

### 5.2.5 Parâmetro: Atender às Emoções dos Outros (5 itens)

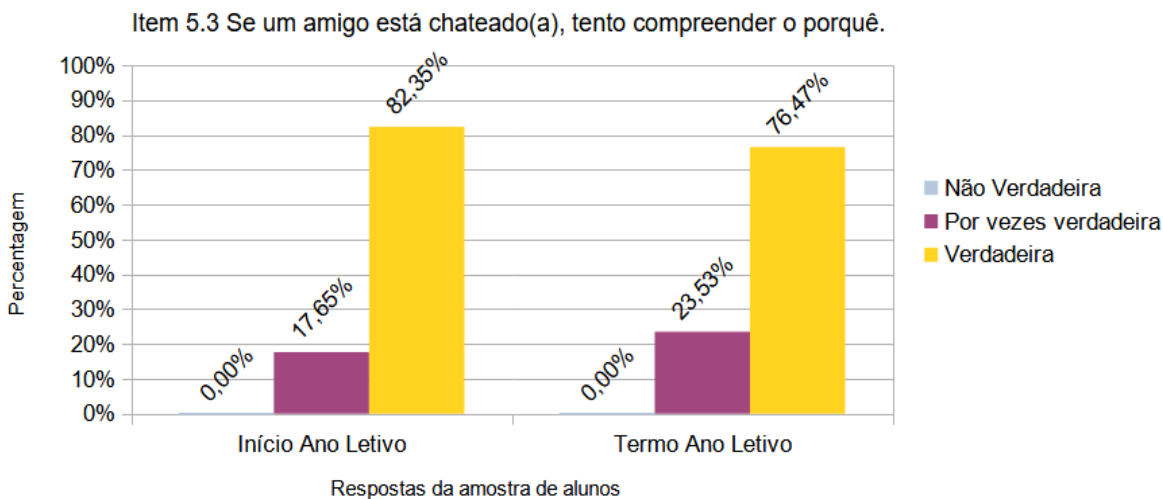


**Gráfico 20:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 5.1 do EAQ

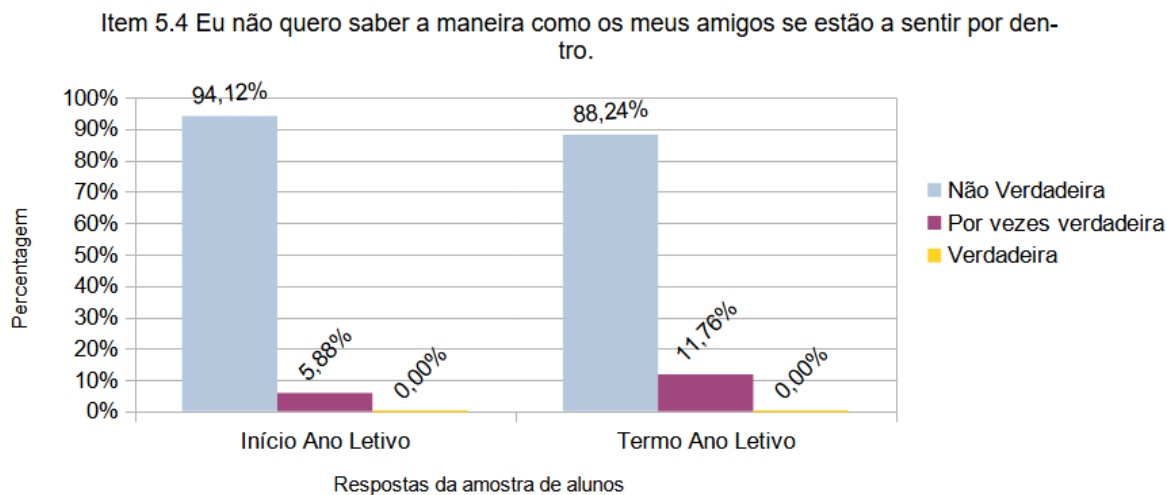


**Gráfico 21:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 5.2 do EAQ

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

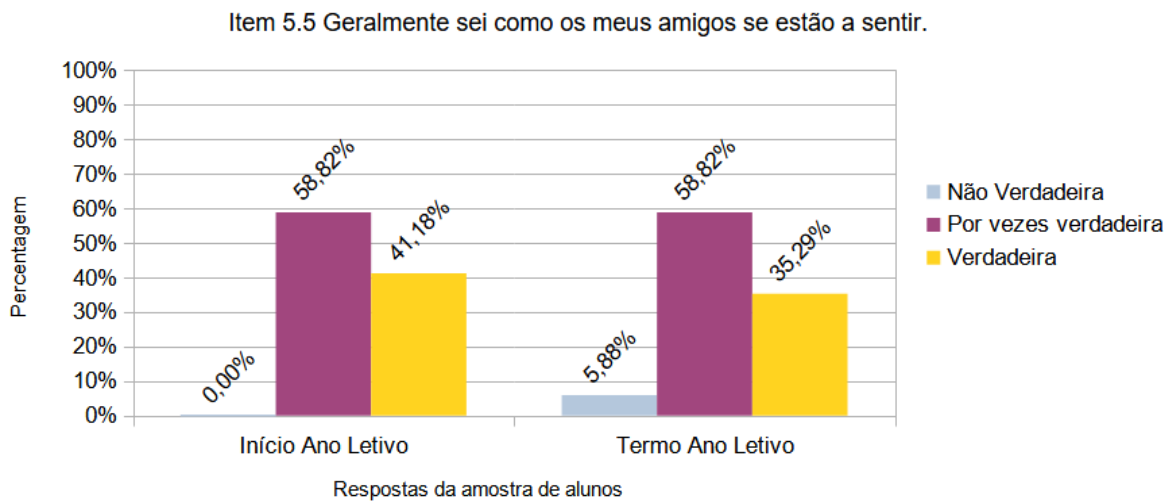


**Gráfico 22:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 5.3 do EAQ



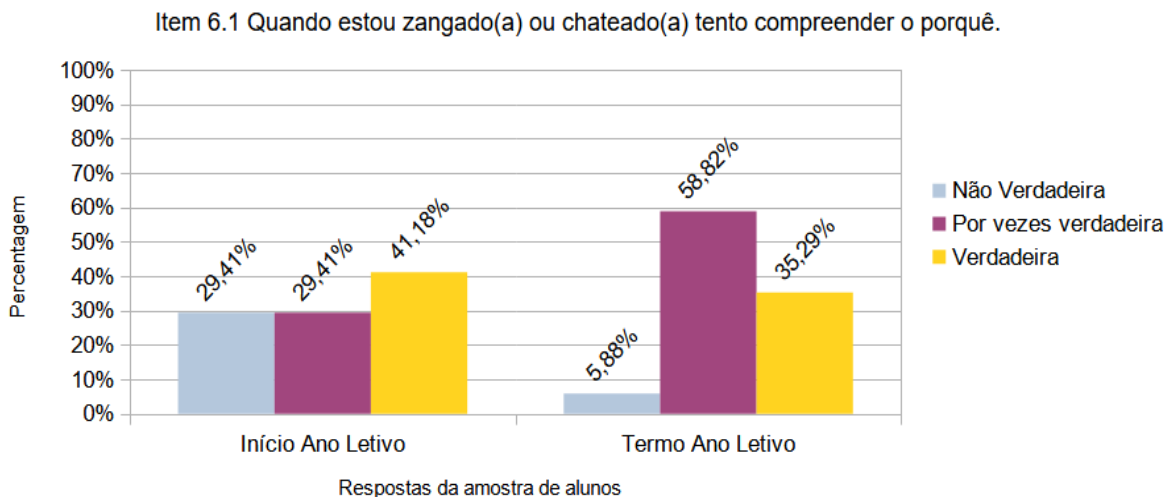
**Gráfico 23:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 5.4 do EAQ

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa



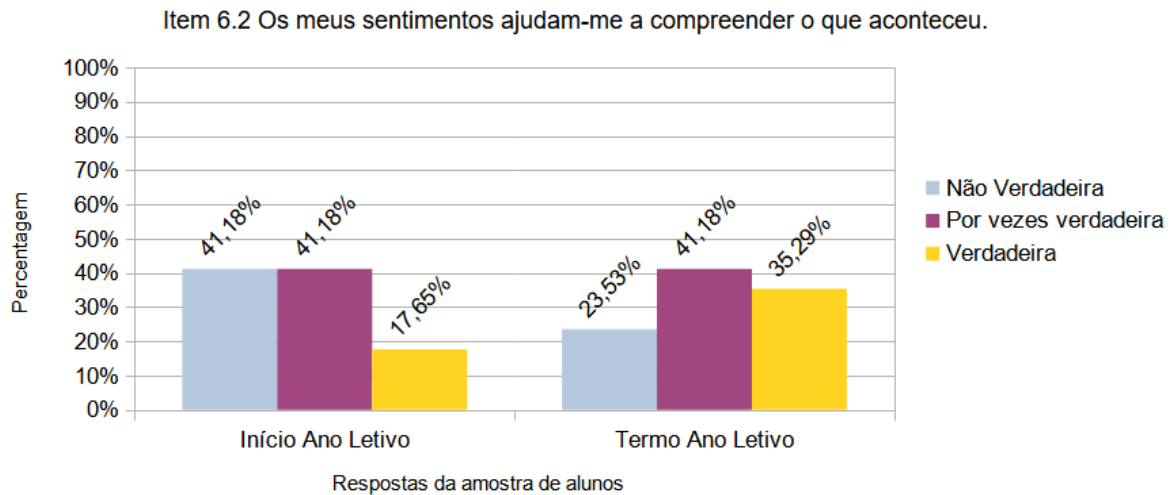
**Gráfico 24:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 5.5 do EAQ

### 5.2.6 Parâmetro: Analisar as (próprias) Emoções (5 itens)

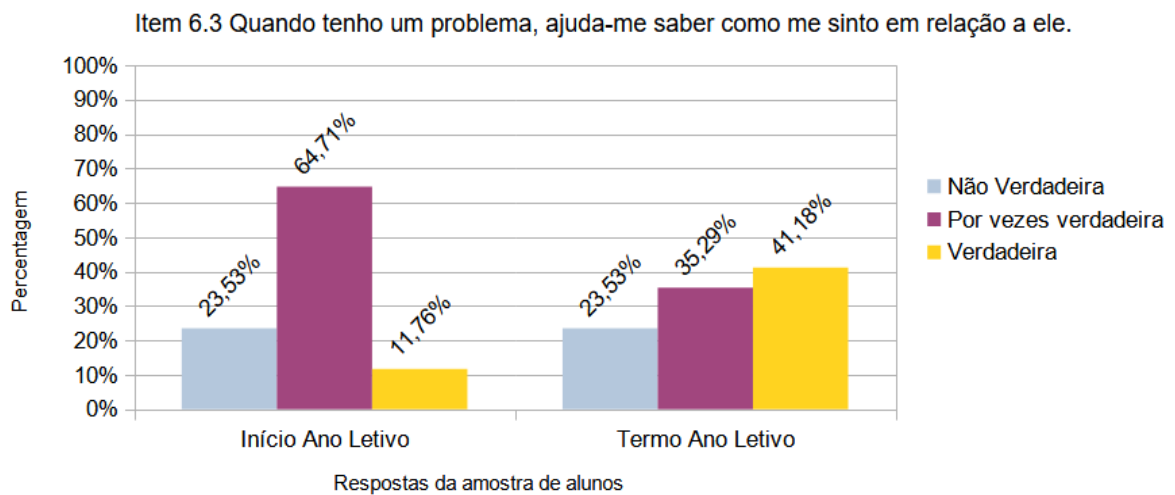


**Gráfico 25:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 6.1 do EAQ

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

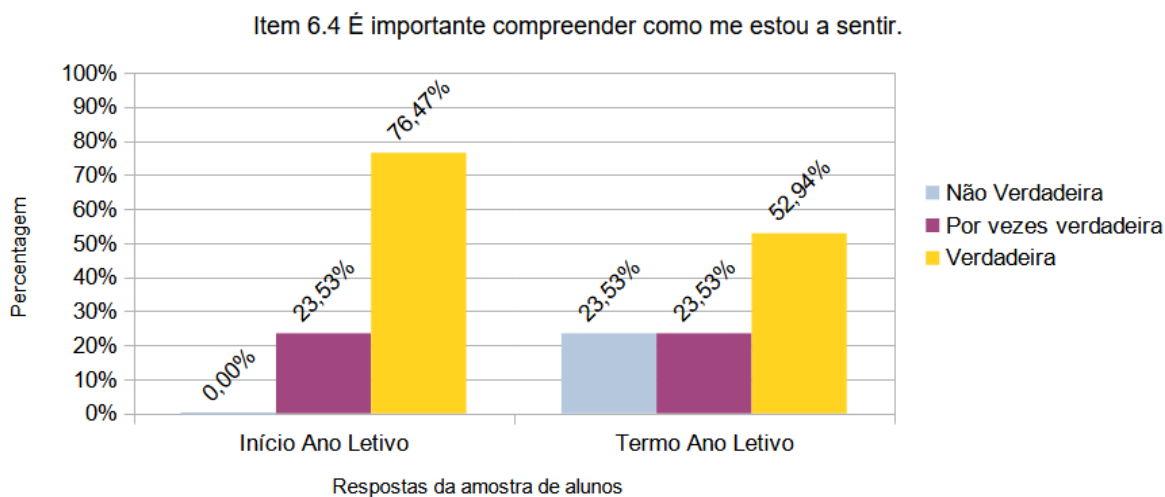


**Gráfico 26:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 6.2 do EAQ

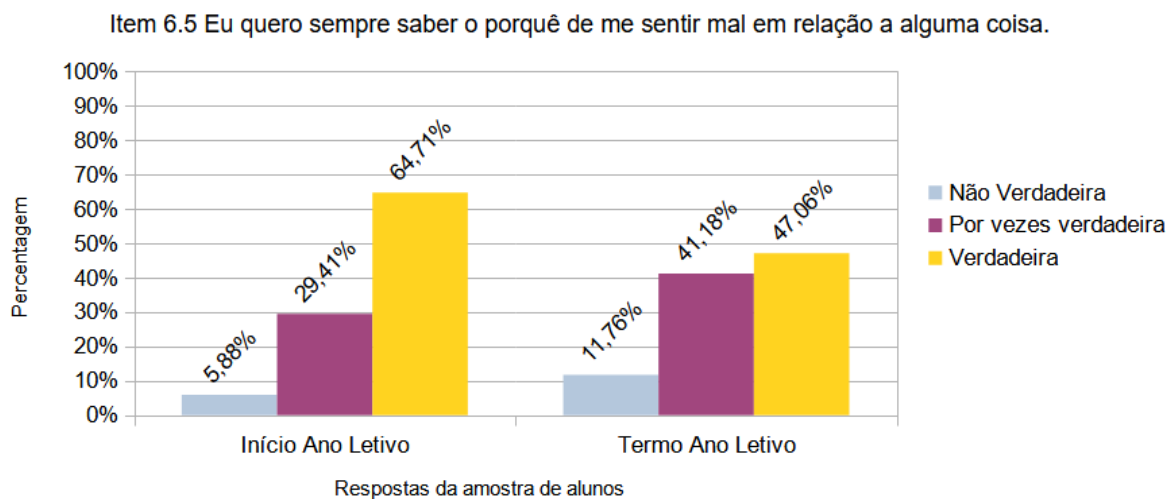


**Gráfico 27:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 6.3 do EAQ

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa



**Gráfico 28:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 6.4 do EAQ



**Gráfico 29:** Relação dos resultados obtidos no início e termo do ano letivo no item 6.5 do EAQ

A análise descritiva percentual dos gráficos 1 ao 29 permitiram à professora estagiária fazer uma avaliação correlativa, da evolução da consciência emocional, entre o início e termo do ano letivo. Esta comparação ofereceu os primeiros resultados do EAQ que serão apresentados por parâmetros. Assim, no parâmetro “Diferenciar Emoções” verificou-se que a amostra de alunos evoluiu para um estado de maior confusão quanto aos sentimentos mencionados (itens 1.1, 1.3 e 1.4), além de terem obtido maior consciência de não saberem o porquê de se sentirem chateados ou zangados (itens 1.5 e 1.6). No parâmetro “Partilhar Verbalmente Emoções” verificou-se alguma discrepância quanto à interpretação do item 2.1 (item formulado no sentido inverso) tendo em conta que no item 2.3 (a mesma pergunta mas formulada de forma positiva) a amostra de alunos apresenta resultados que demonstram uma evolução na capacidade de conseguir explicar melhor a um amigo como se sente por dentro. No parâmetro “Não Esconder Emoções” verifica-se que a amostra de alunos guarda mais para si aquilo que sente (itens 3.2 e 3.3), mas tenta evoluir para não esconder tanto os seus sentimentos, mesmo que maus (itens 3.1 e 3.5); há uma diminuição na tentativa de não demonstrar sentimentos (item 3.4). No parâmetro “Consciência Corporal” averigua-se, de uma forma geral, um aumento da consciência nas alterações corporais. No parâmetro “Atender às Emoções dos Outros” a preocupação por saber como o amigo se está a sentir aumenta (itens 5.1 e 5.2), no entanto nem sempre consegue perceber a razão pela qual o amigo se sente assim (itens 5.3, 5.4 e 5.5). Por último, no parâmetro “Analisar as (próprias) Emoções” a amostra de alunos demonstra aumento na tentativa de compreender o porquê da emoção recorrendo aos seus sentimentos como um bom motor de busca (itens 6.1, 6.2 e 6.3). Apesar disso, afirmam que não é importante saber a razão pela qual se sentem mal (item 6.5). Em suma, os gráficos demonstram uma evolução significativa nos parâmetros “Não Esconder Emoções”, “Consciência Corporal” e “Analisar as (próprias) Emoções”, ao contrário do parâmetro “Diferenciar Emoções”.

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

**Tabela 10:** Medidas descritivas de cada item do EAQ

Parâmetro	Item	N	Início Ano Letivo		Termo Ano Letivo	
			Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Diferenciar Emoções	1.1	17	1,82	0,73	1,76	0,66
	1.2	17	2,12	0,60	1,76	0,56
	1.3	17	2,12	0,70	1,82	0,64
	1.4	17	2,12	0,78	1,88	0,70
	1.5	17	1,82	0,81	1,53	0,72
	1.6	17	1,82	0,81	1,65	0,79
Partilhar Verbalmente Emoções	2.1	17	1,82	0,81	1,65	0,79
	2.2	17	1,59	0,62	1,59	0,62
	2.3	17	1,35	0,61	1,41	0,51
Não Esconder Emoções	3.1	17	1,88	0,86	1,94	0,75
	3.2	17	1,76	0,90	1,35	0,61
	3.3	17	1,88	0,78	1,82	0,73
	3.4	17	1,59	0,62	1,94	0,75
	3.5	17	1,65	0,61	1,76	0,56
Consciência Corporal	4.1	17	1,65	0,61	1,59	0,87
	4.2	17	1,88	0,86	1,65	0,70
	4.3	17	1,24	0,56	1,18	0,39
	4.4	17	1,94	0,83	1,76	0,66
	4.5	17	1,59	0,71	1,41	0,62
Atender às Emoções dos Outros	5.1	17	2,82	0,39	2,88	0,33
	5.2	17	2,94	0,24	3,00	0,00
	5.3	17	2,82	0,39	2,76	0,44
	5.4	17	2,94	0,24	2,88	0,33
	5.5	17	2,41	0,51	2,29	0,59

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

Parâmetro	Item	N	Início Ano Letivo		Termo Ano Letivo	
			Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Analisar as (próprias) Emoções	6.1	17	2,12	0,86	2,29	0,59
	6.2	17	1,76	0,75	2,12	0,78
	6.3	17	1,88	0,60	2,18	0,81
	6.4	17	2,76	0,44	2,29	0,85
	6.5	17	2,59	0,62	2,35	0,70

**Legenda:** Relação média e desvio padrão de cada item do EAQ antes e após a aplicação do plano de ação, utilizando uma escala de 3 pontos

A tabela 10 foi criada revertendo os resultados do EAQ numa escala de 3 pontos: não verdadeira (1 ponto), por vezes verdadeira (2 pontos) e verdadeira (3 pontos). Nos itens que foram formulados no sentido inverso a sua escala de avaliação foi também inversamente aplicada: não verdadeira (3 pontos), por vezes verdadeira (2 pontos) e verdadeira (1 ponto). (Sebastião et al., 2014) Após esta conversão foi calculada a média das 17 respostas para cada item do EAQ. Os valores concebidos ajudaram a professora estagiária a perceber para que medida de avaliação os respetivos itens tiveram tendência para se aproximar; por exemplo, o item 1.1 com média de 1,82 no início do ano letivo relaciona-se com a resposta “por vezes verdadeira” pela sua aproximação aos 2 pontos. Para melhor compreensão da avaliação correlativa entre o início e termo do ano letivo, a professora estagiária coloriu a verde os itens que apresentam melhoria e a vermelho os itens que apresentam um retrocesso. Esta coloração vem corroborar os resultados obtidos nos gráficos 1-29. Note-se que, conforme reporta Sebastião (2014), no parâmetro “Consciência Corporal” uma pontuação baixa traduz uma maior predisposição a ter em vista sintomas físicos.

Numa segunda etapa, a professora estagiária efetuou uma análise global de cada parâmetro do EAQ (Rocha, 2017), considerando os resultados obtidos no início e termo do ano letivo (Tabela 11). Nesta análise apresenta-se a mediana e desvio-padrão por serem as medidas utilizadas no teste de Wilcoxon (teste usado para auferir a diferença estatística

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

entre os resultados globais dos 6 parâmetros antes e após a aplicação do plano de ação). Estas medidas descritivas foram calculadas através da mesma escala de avaliação de 3 pontos da tabela 10.

**Tabela 11:** Medidas descritivas de cada parâmetro do EAQ

Parâmetro	N	Início Ano Letivo		Termo Ano Letivo		Teste Wilcoxon
		Mediana	Desvio padrão	Mediana	Desvio padrão	
Diferenciar Emoções	17	2,17	0,46	1,67	0,39	p=0,010*
Partilhar Verbalmente Emoções	17	1,33	0,55	1,67	0,55	p=0,899
Não Esconder Emoções	17	1,80	0,53	1,80	0,43	p=0,915
Consciência Corporal	17	1,80	0,44	1,60	0,42	p=0,184
Atender às Emoções dos Outros	17	2,80	0,18	2,80	0,23	p=0,527
Analisar as (próprias) Emoções	17	2,20	0,45	2,40	0,57	p=0,752

**Legenda:** Relação mediana e desvio padrão, antes e após a aplicação do plano de ação, para cada parâmetro do EAQ utilizando uma escala de 3 pontos e valores resultantes, também para cada parâmetro do EAQ, do teste de Wilcoxon (valores estatisticamente significativos quando  $p < 0,05$  (\*)).

Na tabela 11 foi usado o mesmo esquema de cores para melhor compreensão da evolução da consciência emocional entre o início e termo do ano letivo. Através desta tabela, a professora estagiária voltou a corroborar os resultados até aqui reportados.

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

### 5.3 Exame grau 5 RAD

**Tabela 12:** Valores atribuídos à *performance* nas danças do exame de grau 3 e 5 da RAD

Aluno	Grau 3		Grau 5	
	Ponto 8	Ponto 10	Ponto 8	Ponto 10
1	não realizou exame de grau 3		8	8
4	8	8	8	8
5	8	8	8	8
6	não realizou exame de grau 3		7	7
7	9	9	9	9
8	não realizou exame de grau 3		8	8
9	9	8	9	9
10	8	7	8	8
11	9	9	9	9
12	9	9	9	9
14	não realizou exame de grau 3		7	8
16	8	6	7	8
17	7	8	9	9

**Legenda:** Relação entre os valores atribuídos à *performance* das danças do exame de grau 3 e grau 5 da RAD, através de uma escala de 0 a 10.

A tabela 12 permitiu a comparação dos resultados obtidos, quanto à *performance* das danças, entre o exame de grau 3 (realizado em março de 2022) e o exame de grau 5 (realizado em julho de 2023). Note-se que o ponto 8 é referente à música e *performance* da dança A, B ou C, enquanto o ponto 10 é referente à música e *performance* da dança D, E ou

F. Comparando o ponto 8 do exame de grau 3 com o do exame de grau 5, foi oportuno a observação de uma igualdade de valores em 7 elementos da amostra de alunos, uma diminuição de 1 ponto em 1 elemento da amostra de alunos e um aumento de 2 pontos em 1 elemento da amostra de alunos. Quanto ao ponto 10, observou-se uma igualdade de valores em 5 elementos da amostra de alunos e um aumento de 1 ou 2 pontos em 4 elementos da amostra de alunos. Nesta análise comparativa ficaram de fora 4 elementos da amostra de alunos por não haver valores de comparação quanto ao exame de grau 3. Contudo, nesses elementos foi feita uma análise observatória para se verificar a aproximação do valor da *performance* ao valor mais alto da escala de avaliação (10 pontos).

## 6. Discussão dos resultados

Este estudo teve como objetivos o desenvolvimento da capacidade interpretativa, comunicativa, expressiva e de projeção de movimento através do uso da emoção como estímulo, a ampliação da capacidade de autoconhecimento do que é uma emoção, o desenvolvimento da capacidade de identificação e expressão das 5 emoções primárias - raiva, medo, nojo, tristeza e alegria e a criação de estratégias psico-motoras para o aluno ser capaz de contar uma história usando apenas um corpo em movimento.

Tanto quanto é do conhecimento da professora estagiária são escassos os estudos que relacionam o uso das emoções como estímulo para a melhoria da *performance*.

A análise e reflexão efetuada às tabelas de observação estruturada (Tabelas 6-9), leva a professora estagiária a acreditar que é seguro atestar que o trabalho das emoções pode servir de estímulo para a melhoria da *performance*, apesar de se ter observado oscilações durante as diferentes fases de implementação do plano de ação. Ou seja, a amostra de alunos obteve uma evolução significativa na capacidade de interpretar e comunicar, no entanto na capacidade de expressar e projetar a evolução foi irregular, talvez pelo facto da

mesma ter começado a exibir outras emoções que possam ter prejudicado a sua evolução (o aparecimento da vergonha na maioria dos elementos da amostra de alunos, em fase tardia do estudo). A verdade é que se relacionarmos estes resultados com as fases de desenvolvimento de Erik Erikson (1972, citado em Magalhães, 2003), percebemos que este período da adolescência é caracterizado por comportamentos inconstantes e imprevisíveis que levam o adolescente a sentir estados de isolamento, angústia e indecisão devido ao período de confusão de identidade que este experiência. O medo que sente no relacionamento com outros gera desequilíbrios emocionais que pode desencadear o aparecimento da vergonha e falta de confiança pela sensação de fragilidade e insegurança. Tais comportamentos são explicados pelo desenvolvimento imaturo dos lobos pré-frontais. (Palhete-Ferreira, 2022)

Quanto à análise e reflexão do ponto percentual de cada item do EAQ (Gráficos 1-29), é interessante revelar que a amostra de alunos evoluiu, na sua maioria, para dar respostas mais assertivas independentemente do carácter mais ou menos positivo; em outras palavras houve uma diminuição na escolha da opção “por vezes verdadeira”. Tal situação pode ser novamente explicada com as fases de desenvolvimento de Erik Erikson quando este deteta a influência do meio ambiente para o início da tomada de decisões. (Magalhães, 2003) Neste caso, a influência pode ter surgido nos vários momentos de tomada de decisão criados pela professora estagiária, quando, por exemplo, esta pedia à amostra de alunos para escolherem a ação corporal que iria refletir a emoção que estaria a ser trabalhada. Esta observação só foi possível através dos gráficos por estes apresentarem dados brutos, ou seja, sem haver o cálculo de uma média ou mediana.

A análise à pontuação média de cada parâmetro do EAQ (Tabela 11) permite reportar que o plano de ação levou à alteração do parâmetro “Diferenciar Emoções”, mas não da forma como a professora estagiária esperava. A diferença de valores entre o início e termo do ano letivo (houve um decréscimo de 5 décimas) revela que a amostra de alunos perdeu capacidade de diferenciar emoções, com resultados estatisticamente significativos ( $p < 0,05$ ). Contudo, nos parâmetros “Partilhar Verbalmente Emoções”, “Consciência Corporal” e “Analisar as (próprias) Emoções” foi possível observar uma tendência de aumento destas

capacidades já que houve alteração nos valores de mediana entre o início e termo do ano letivo. Note-se que, conforme reporta Sebastião (2014), no parâmetro “Consciência Corporal” uma pontuação baixa traduz uma maior predisposição a ter em vista sintomas físicos. Assim, com a diminuição do valor de 1,80 para 1,60 dá indícios que a amostra de alunos adquiriu uma maior capacidade de consciência corporal. Apesar dos resultados positivos nestes 3 parâmetros, é importante expor que o aumento observado é denominado apenas como tendência uma vez que os resultados não apresentam diferenças estatisticamente significativas. A amostra de 17 alunos do 2º e 3º ano, foco clássico, do EAE do CDVS pode ser representativa quando enquadrada no universo do EAE do CDVS, contudo o número de elementos constituintes pode não ser robusto o suficiente para obter dados estatisticamente significativos em alguns parâmetros. Avaliando a globalidade de todos os parâmetros do EAQ, acredita-se ser possível estabelecer uma relação entre o desenvolvimento da consciência emocional e o desenvolvimento da inteligência emocional. (San-Juan-Ferrer & Hípola, 2020)

Por fim, a análise aos valores atribuídos à *performance* na Dança A (ponto 8) e E (ponto 10) do exame de grau 5 (Tabela 12), permite reportar que o plano de ação implementado facilitou a criação de estratégias psico-motoras para o aluno ser capaz de contar uma história usando apenas um corpo em movimento, devido à pontuação média de 8 valores nas 2 danças. Em estudos futuros, acredita a professora estagiária ser interessante o desenvolvimento de uma avaliação de correlação, por aluno, entre a capacidade de melhoria da consciência emocional e os resultados obtidos neste tipo de exames. No presente estudo não foi possível esta abordagem atendendo à insuficiência de dados disponíveis (apenas 9 elementos da amostra de alunos disponham de todos os dados para o estudo desta correlação).

Em suma, a utilização do EAQ pode ter condicionado a recolha de dados por utilizar muitos itens formulados no sentido inverso (pela negativa) que levou a muitas dúvidas de interpretação. Além disso, a análise sobretudo por parâmetros pode ter escondido valores significativamente relevantes. Acrescenta-se ainda que pode ter havido condicionantes quanto à idade da própria amostra de alunos que, pela entrada recente na fase da

adolescência, ainda demonstra conflitos quando incentivados a desenvolver temas de maior sensibilidade emocional.

Termina-se esta discussão com o reconhecimento de que o plano de ação poderia ter tido mais elementos que trabalhassem a diferenciação das emoções através das componentes peso e tempo de Rudolf Laban (Lagerlöf & Djerf, 2009) ou componentes teatrais.

## 7. Considerações finais

Ver um bailarino a dançar na sua plenitude é algo mágico com capacidade de elevar a mente do público a lugares de sonho, pura excitação e até outra dimensão. A combinação do corpo com a sua expressão e projeção de movimento cria a imagem de um ser sub-natural que consegue arrancar do espetador sentimentos inesperados. No entanto, quando vemos um intérprete/bailarino sem alma, nada acontece. O corpo torna-se num simples instrumento de gerar movimento, como se de um robô se trata-se. A face ilustra a inexistência de personalidade, enfatizando ainda mais a ausência do ser; apesar da formidável execução técnica, os olhos da audiência dizem que algo continua em falta.

Conforme alegado no resumo deste relatório, a motivação para este estudo surgiu da perceção de que o trabalho da *performance* é muitas vezes descuidado ou quase inexistente para se dar mais ênfase à execução técnica do movimento. Neste contexto de ensino, o corpo do aluno deixa de ser um instrumento com capacidade interdisciplinar de transmitir uma mensagem e movimento, para ser só movimento.

É tarefa do professor criar ferramentas de forma a consciencializar os seus alunos de que a capacidade interpretativa, comunicativa, expressiva e de projeção de movimento deve ser trabalhada logo desde o início, de mãos dadas com a técnica. É tão importante a ação como a sua comunicação.

Foi com estas premissas que a professora estagiária conduziu todo o seu estágio de forma a ser capaz de desenvolver, na amostra de alunos, a capacidade de autoconhecimento corporal por forma a elevar a capacidade de contar uma história. Entende a mesma que, perante os resultados, é seguro relatar que torna-se um estímulo eficaz, de elevação da capacidade de *performance* dos futuros intérpretes/bailarinos, a transposição da emoção para o movimento. Além disso, o trabalho da consciência emocional, ou seja o sentido de monitorizar, diferenciar e compreender as emoções, leva a que os indivíduos se tornem mais conscientes de si próprios e dos outros numa perspetiva de se tornarem adultos felizes.

No entanto, este estágio também mostrou que aliado às emoções é também necessário trabalhar a confiança. Sem ela a qualidade de *performance* não consegue atingir o seu ponto mais alto. Se o aluno não tiver coragem para mostrar aquilo que adquiriu, os esforços serão em vão. Nesse campo acredita a professora estagiária que o seu plano de ação poderia ter tido mais elementos que trabalhassem esse aspeto.

Apesar de tudo, o presente relatório aborda uma temática pouco explorada na literatura e, tanto quanto é do conhecimento da professora estagiária, singular na análise da emoção como estímulo da *performance* numa população portuguesa.

Analisando todo o processo de chegada até aqui, é notório o aumento de ferramentas que a professora estagiária leva consigo para planos futuros. Apesar do caminho sinuoso, é altamente recomendável, a futuros colegas, pela obrigação de parar, pensar e analisar novas estratégias e formas de atuar. Espera a professora estagiária que a conclusão desta etapa lhe abra novas portas ou janelas para chegar a alunos que sonhem colocar a dança no topo do seu caminho.

## Referências Bibliográficas

- About us | Royal Academy of Dance. (sem data). *United Kingdom*. Obtido 31 de maio de 2023, de <https://www.royalacademyofdance.org/about-us/>
- Bauman, C., & Carvalho, J. (2004). Técnica e expressividade: Análise fenomenológica do corpo na dança. *the body*.
- Carmo, M. E. S. (2013). *O corpo que dança: Reflexões sobre as pesquisas do corpo nos legados de Pina Bausch e Rudolf Von Laban e as suas influências no processo de composição cênica na dança contemporânea*.
- Caruso, D., & Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership* (1st ed). Jossey-Bass.
- Conservatório de Dança do Vale de Sousa. (2020). *Projeto Educativo—Ano Letivo 2020/21 —2021/22—2022/23*.
- Coutinho, C. do C. (2016). *Psicologia da Motivação e Emoção* (1ª Edição). Estácio.
- Coutinho, C. M. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Damásio, A. R. (1996). *O Erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano* (D. Vicente & G. Segurado, Trads.). Companhia das Letras.
- Damásio, A. R. (2010). *O Livro da Consciência: A Construção do Cérebro Consciente*. Temas e Debates.
- Dias, S. I. das candeias G., Nascimento, R. M. B. do, & Portela, M. J. de F. (2015). *O Corpo como Texto: Poesia, Performance e Experimentalismo nos Anos 80 em Portugal, Volume I*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

- Emoções Básicas*. (sem data). Sociedade dos Psicólogos. Obtido 17 de maio de 2022, de <https://spsicologos.com/tag/emocoes-basicas/>
- Emotions and Types of Emotional Responses*. (sem data). Verywell Mind. Obtido 17 de maio de 2022, de <https://www.verywellmind.com/what-are-emotions-2795178>
- Fazenda, M. J. (2012). *Dança teatral: Ideias, experiências, ações* (2a. edição revista e atualizada). Edições Colibri : Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fernandes, J., & Xavier, M. (2019). *Criação coreográfica, interpretação contemporânea e mediação artística em dança*. 10.
- Fortin, M.-F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização* (N. Salgueiro, Trad.; Lusociência).
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th anniversary ed). BasicBooks.
- Gil, José. (2001). *Movimento total: O corpo e a dança*. Antropos.
- Glusberg, J. (2013). *A arte da performance* (R. Cohen, Trad.; 2º edição). Perspectiva.
- Goleman, D. (2011). *Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente* (M. Santarrita, Trad.). Objetiva Ltda.
- Graded Examinations—History*. (sem data). Obtido 5 de junho de 2022, de <http://www.gradedexams.com/index.php/the-grades/history>
- Graded Examinations—What are the Grades?* (sem data). Obtido 5 de junho de 2022, de <http://www.gradedexams.com/index.php/the-grades/what-are-the-grades>
- History | Royal Academy of Dance. (sem data). *United Kingdom*. Obtido 29 de maio de 2022, de <https://www.royalacademyofdance.org/about-us/history/>

- Infopédia. (sem data). *Performance* | *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. infopedia.pt - Porto Editora. Obtido 21 de fevereiro de 2023, de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/performance>
- Kaas, J. H. (2019). The origin and evolution of neocortex: From early mammals to modern humans. Em *Progress in Brain Research* (Vol. 250, pp. 61–81). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2019.03.017>
- Lagerlöf, I., & Djerf, M. (2009). Children's understanding of emotion in dance. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(4), 409–431. <https://doi.org/10.1080/17405620701438475>
- LeDoux, J. (2011). *O cérebro emocional: Os misteriosos alicerces da vida emocional* (T. B. Santos, Trad.). Objetiva Ltda.
- Lent, R. (2010). *Cem Bilhões de Neurônios? Conceitos Fundamentais de Neurociência*. Atheneu.
- Lindner, E. G. (2013). O que são emoções (M. G. P. Koury, Trad.). *BSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 25.
- Loupe, L. (2012). *Poética de dança contemporânea*. Orfeu Negro.
- Machado, L. V., Facci, M. G. D., & Barroco, S. M. S. (2011). Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 647–657. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000400015>
- Magalhães, F. (2003). *Psicologia da Criatividade: Estudo sobre o desenvolvimento da expressão criadora da criança* (7ª Edição ISCE – Instituto Superior de Ciências Educativas). Centro de Estudos e Investigação - Departamento de Psicologia.

- Miguel, F. K. (2015). Psicologia das emoções: Uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico-USF*, 20(1), 153–162. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200114>
- Nascimento, V. (2010). *Os professores de técnicas de dança das escolas de educação artística vocacional em Portugal continental: Caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da sua prática docente*. Universidade de Sevilha.
- Oxford Learners Dictionaries. (sem data). *Performance | Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Obtido 21 de fevereiro de 2023, de <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/performance>
- Palhete-Ferreira, L. (2022). Prefrontal cortex: The ultimate human evolution. *Saúde & Tecnologia*, 26, 05–09. <https://doi.org/10.25758/set.588>
- Ribeiro, J. L. P. (2010). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde* (2ª Edição). Placebo.
- Rocha, C. C. P. P. (2017). *Vinculação, estilos parentais, resiliência e consciência emocional: Um estudo com crianças e adolescentes*. Universidade Portucalense.
- Royal Academy of Dance. (2021). *Specifications for qualifications regulated in England, Wales and Northern Ireland*.
- Royal Academy of Dance. (2023). *RAD exams—Specifications, rules and regulations for qualifications regulated in England, Wales and Northern Ireland and Scotland*.
- Ryman, R. (2007). *Dictionary of Classical Ballet Terminology* (3rd edition). Royal Academy of Dance Enterprises Ltd.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

- Salzman, C. D., & Fusi, S. (2010). Emotion, Cognition, and Mental State Representation in Amygdala and Prefrontal Cortex. *Annual Review of Neuroscience*, 33(1), 173–202. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.051508.135256>
- San-Juan-Ferrer, B., & Hípola, P. (2020). Emotional intelligence and dance: A systematic review. *Research in Dance Education*, 21(1), 57–81. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1708890>
- Sebastião, D., Fernandes, J., & Moutinho, G. (2014). *Validação do Questionário de Consciência Emocional para crianças na população portuguesa*. Universidade de Évora - Escola de Ciências e Tecnologias.
- Silva, I. M., & Garcia, V. (2021). *As emoções como estímulo no desenvolvimento da expressividade e da criatividade na disciplina de Expressão Criativa, com os alunos do 2º ano do Conservatório Regional Silva Marques*. Escola Superior de Dança - Instituto Politécnico de Lisboa.
- Silva, M. G. M. S., & Schwartz, G. M. (1999). A expressividade na dança: Visão do profissional. *MOTRIZ*, 5(2).
- Sistema límbico*. (sem data). Kenhub. Obtido 5 de setembro de 2023, de <https://www.kenhub.com/pt/library/anatomia/anatomia-do-sistema-limbico>
- Smith-Autard, J. M. (2010). *Dance composition* (Sixth ed). Methuen drama.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Horizonte.
- Stanislavsky, K. (2005). *A construção da personagem* (15. ed). Civilização Brasileira.
- Tavares, B. (2014). *Elaboração e aplicação de um Programa de Treino aos alunos do 2º ano de Dança, da Academia de Dança do Vale do Sousa, com vista à realização do*

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

*exame de Grau 5 da Royal Academy of Dance*. Escola Superior de Dança - Instituto Politécnico de Lisboa.

Xavier, M., & Monteiro, E. (2017). *Processos de Criação Coreográfica Contemporânea em Portugal: Uma proposta de intervenção artístico-pedagógica*. Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

## Anexos

### Anexo A

#### Markscheme Exame Grau 5 RAD

Examination content	Component marks
<b>EXERCISES</b>	
<b>1. Technique 1: Barre</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correct posture and weight placement</li> <li>• Co-ordination</li> <li>• Control</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Line</li> <li>• Spatial awareness</li> <li>• Dynamic values</li> </ul> <p style="text-align: center;">10</p>
<b>2. Technique 2: Centre</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correct posture and weight placement</li> <li>• Co-ordination</li> <li>• Control</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Line</li> <li>• Spatial awareness</li> <li>• Dynamic values</li> </ul> <p style="text-align: center;">10</p>
<b>3. Technique 3: Allegro</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correct posture and weight placement</li> <li>• Co-ordination</li> <li>• Control</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Line</li> <li>• Spatial awareness</li> <li>• Dynamic values</li> </ul> <p style="text-align: center;">10</p>
<b>4. Technique 4: Turns and Grand allegro</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correct posture and weight placement</li> <li>• Co-ordination</li> <li>• Control</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Line</li> <li>• Spatial awareness</li> <li>• Dynamic values</li> </ul> <p style="text-align: center;">10</p>
<b>5. Music</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Timing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsiveness to music</li> </ul> <p style="text-align: center;">10</p>
<b>6. Performance</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expression</li> <li>• Communication</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretation</li> <li>• Projection</li> </ul> <p style="text-align: center;">10</p>
<b>DANCES</b>	
<b>7. Dance A, B or C: Technique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correct posture and weight placement</li> <li>• Co-ordination</li> <li>• Control</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Line</li> <li>• Spatial awareness</li> <li>• Dynamic values</li> </ul> <p style="text-align: center;">10</p>
<b>8. Dance A, B or C: Music and performance</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Timing</li> <li>• Responsiveness to music</li> <li>• Expression</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication</li> <li>• Interpretation</li> <li>• Projection</li> </ul> <p style="text-align: center;">10</p>
<b>9. Character dance D, E or F and Révérence: Technique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correct posture and weight placement</li> <li>• Co-ordination</li> <li>• Control</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Line</li> <li>• Spatial awareness</li> <li>• Dynamic values</li> </ul> <p style="text-align: center;">10</p>
<b>10. Character dance D, E or F and Révérence: Music and performance</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Timing</li> <li>• Responsiveness to music</li> <li>• Expression</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication</li> <li>• Interpretation</li> <li>• Projection</li> </ul> <p style="text-align: center;">10</p>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

## Anexo B

### Results Listing Grau 3 RAD

**Royal Academy of Dance - Results Listing**

Tour: POR01 / PORTUGAL 2022      Dates: 22 Mar 2022/22 Mar 2022  
 Exam Entry Id: 829565  
 Examiner: Rosana Presente  
 Centre Id: 23765  
 Centre: Conservatório de Dança do Vale do Sousa, PAREDES  
 Applicant: Bianca Tavares

Candidate	Exam	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SC	Medal	Total	%age	Result
G3		6	6	6	6	8	7	6	7	6	8	0	SILVER	66	66	HIGH MERIT
G3		9	8	8	8	9	9	8	9	8	9	0	GOLD	85	85	HIGH DISTINCTION
G3		8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	0	GOLD	80	80	DISTINCTION
G3		8	8	9	9	9	9	8	9	8	8	0	GOLD	85	85	HIGH DISTINCTION
G3		7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	0	SILVER	70	70	HIGH MERIT
G3		8	8	8	7	8	8	8	8	7	8	0	GOLD	78	78	DISTINCTION
G8		8	9	8	8	8	9	8	8			0	GOLD	66	83	DISTINCTION
G8		7	8	8	9	7	8	8	8			0	GOLD	63	79	DISTINCTION
INTF		8	8	7	8	7	7	8	7	7	8	0		75	75	DISTINCTION
INTF		8	7	8	7	7	7	8	8	7	8	0		75	75	DISTINCTION
INTF		8	8	8	8	7	7	8	8	7	8	0		77	77	DISTINCTION
INT		7	8	7	7	7	6	8	8	7	8	0		73	73	HIGH MERIT
INT		7	7	7	7	7	7	8	8	7	8	0		73	73	HIGH MERIT
INT		8	7	7	7	6	6	8	7	7	8	0		71	71	HIGH MERIT
INT		7	8	8	8	7	6	8	7	7	7	0		73	73	HIGH MERIT
INT		8	8	7	8	7	7	8	8	7	8	0		76	76	DISTINCTION
INT		8	7	7	7	6	7	8	8	7	8	0		73	73	HIGH MERIT
ADV1		8	8	7	8	7	7	8	8	7	8	0		76	76	DISTINCTION

Candidate	Exam	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SC	Medal	Total	%age	Result
G3		8	9	9	8	9	9	8	9	8	9	0	GOLD	86	86	HIGH DISTINCTION
G3		8	8	8	8	8	8	8	8	6	6	0	GOLD	76	76	DISTINCTION
G3		9	9	9	9	9	9	8	9	8	9	0	GOLD	88	88	HIGH DISTINCTION
G3		8	8	8	8	8	8	7	8	7	7	0	GOLD	88	88	HIGH DISTINCTION
INT		8	7	7	7	7	6	8	8	7	8	0		77	77	DISTINCTION
INT		7	7	6	6	6	5	8	7	7	8	0		73	73	HIGH MERIT
INT		8	8	8	7	7	7	8	7	7	8	0		67	67	HIGH MERIT
									7	7	8	0		75	75	DISTINCTION

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

## Anexo C

### Teste de normalidade Shapiro-Wilk

Parâmetros	Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.
Parâmetro Diferenciar Emoções   Início Ano Letivo	,952	17	,488
Parâmetro Partilhar Verbalmente Emoções   Início Ano Letivo	,885	17	,038
Parâmetro Não Esconder Emoções   Início Ano Letivo	,940	17	,313
Parâmetro Consciência Corporal   Início Ano Letivo	,913	17	,112
Parâmetro Atender às Emoções dos Outros   Início Ano Letivo	,768	17	,001
Parâmetro Analisar as (próprias) Emoções   Início Ano Letivo	,952	17	,496
Parâmetro Diferenciar Emoções   Termo Ano Letivo	,947	17	,406
Parâmetro Partilhar Verbalmente Emoções   Termo Ano Letivo	,854	17	,012
Parâmetro Não Esconder Emoções   Termo Ano Letivo	,928	17	,198
Parâmetro Consciência Corporal   Termo Ano Letivo	,861	17	,016
Parâmetro Atender às Emoções dos Outros   Termo Ano Letivo	,840	17	,008
Parâmetro Analisar as (próprias) Emoções   Termo Ano Letivo	,929	17	,211

\*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

## Anexo D

### ***Emotion Awareness Questionnaire (EAQ)***

#### ***Como me sinto***

Por favor indica o teu primeiro nome: \_\_\_\_\_

A tua data de nascimento: \_\_\_\_\_

Se és rapaz ou rapariga: \_\_\_\_\_

Nas próximas páginas irás encontrar 30 frases curtas. Cada frase é uma afirmação sobre a maneira como sentes ou pensas acerca dos teus sentimentos. Podes marcar cada frase como sendo verdadeira, por vezes verdadeira ou como não verdadeira. Escolhe a frase que melhor se aplica a ti mesmo(a). Só podes marcar uma única resposta. Se sentires que é difícil, escolhe a resposta que melhor se aplica a ti na maior parte das vezes. Cada um sente e pensa os seus próprios sentimentos de forma diferente. Por isso, não existem respostas certas nem erradas, porque elas são simplesmente sobre o que tu pensas!

Por exemplo, a frase: "Quando me sinto chateado(a), tento esquecer-me disso."

Se a frase é verdadeira para ti, então marca "verdadeira".

não verdadeira	por vezes verdadeira	verdadeira
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Se a frase é por vezes verdadeira para ti, então marca "por vezes verdadeira".

não verdadeira	por vezes verdadeira	verdadeira
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se a frase não é verdadeira para ti, então marca "não verdadeira".

não verdadeira	por vezes verdadeira	verdadeira
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

	Não verdadeira	Por vezes verdadeira	Verdadeira
Sinto-me muitas vezes confuso(a) ou baralhado(a) sobre o que estou a sentir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho dificuldade em explicar como me sinto a um amigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As outras pessoas não precisam de saber como me estou a sentir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando estou assustado(a) ou nervoso(a), sinto algo na minha barriga.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É importante saber como os meus amigos se estão a sentir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando estou zangado(a) ou chateado(a) tento compreender o porquê.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É difícil saber se estou a sentir-me triste ou zangado(a) ou outra coisa qualquer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho dificuldade em dizer o que sinto a qualquer pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando estou chateado(a) com alguma coisa, a maior parte das vezes guardo isso para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando me sinto chateado(a), consigo sentir isso também no meu corpo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu não quero saber como os meus amigos se estão a sentir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus sentimentos ajudam-me a compreender o que aconteceu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu nunca sei exatamente que tipo de sentimento estou a ter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu consigo explicar facilmente a um amigo como me sinto por dentro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando estou zangado(a) ou chateado(a), tento esconder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu não sinto nada no meu corpo quando estou assustado(a) ou nervoso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se um amigo está chateado, tento compreender o porquê.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando tenho um problema, ajuda-me saber como me sinto em relação a ele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando me sinto chateado(a), não sei se estou triste, assustado(a) ou zangado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando estou chateado(a), tento não demonstrar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O meu corpo parece diferente quando eu estou chateado(a) com alguma coisa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu não quero saber a maneira como os meus amigos se estão a sentir por dentro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É importante compreender como me estou a sentir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Às vezes, sinto-me chateado(a) e não faço ideia do porquê.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando me sinto mal, é um assunto meu e de mais ninguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando estou triste, o meu corpo sente-se fraco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente sei como os meus amigos se estão a sentir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu quero sempre saber porque me sinto mal em relação a alguma coisa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muitas vezes, eu não sei porque estou zangado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu não sei quando algo me vai chatear ou não.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, confirma que marcaste todas as respostas.

Obrigado!

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

## Anexo E

### Plano Geral de Atividades do 1º Período do CDVS



#### Plano Geral de Atividades

Ano Letivo 2022/2023

#### 1º Período

DATA	ATIVIDADE	DESTINATÁRIOS	PROFESSOR RESPONSÁVEL
1 de setembro	Início das Atividades de Ocupação dos Tempos Livres	Alunos inscritos a partir dos 6 anos	Prof.ª Angélica Loureiro
5 de setembro	Início das Atividades Letivas	Cursos Livres	Profs do Curso Livre
5 a 10 de setembro	V Curso Intensivo de Regresso às Aulas	Alunos a partir dos 6 anos	Prof.ª Catarina Pacheco
10 de setembro	Reuniões de Encarregados de Educação	Curso Oficial: Encarregados de Educação do 1º e 2º ano de Dança	Prof.ª Bianca Tavares
12 de setembro	Início Ano Letivo	Curso Oficial: Iniciação	-----
12 de setembro	Receção aos Alunos do Curso Oficial Básico e Secundário	Curso Oficial: 1º ano e 6º ano	-----
12 a 15 de setembro	Período de Recuperação Física	Curso Oficial: Básico e Secundário	Prof.ª Elisabeth Lambeck
10 a 17 de setembro	Reuniões de Encarregados de Educação	Curso Oficial: Encarregados de Educação do 3º ao 5º ano de Dança	Prof.ª Bianca Tavares Prof. Tutores
16 de setembro	Início das Atividades Letivas	Curso Oficial: Básico e Secundário	-----
Outubro	Parceria – ROPE – gravação de vídeo	Curso Oficial: Secundário	Prof.ª Catarina Pacheco
3 a 7 de outubro	Reuniões de Encarregados de Educação	Curso Oficial: Encarregados de Educação do nível secundário de Dança	Prof.ª Bianca Tavares Prof. Tutores
8 de outubro às 12h	Audição Projeto Companhia do 1º Período	Curso Oficial: a partir do 3º ano de Dança Cursos Livres: Jazz Nível 2	Prof.ª Elisabeth Lambeck Prof.ª Margarida Garcez
8 de outubro	Reuniões de Reunião de Encarregados de Educação do Curso Oficial e Curso Livre	Curso Oficial e Curso Livre: Encarregados de Educação	Prof.ª Bianca Tavares Prof.ª Salette Vieira
11 e 14 de Outubro 14h30	Apresentação do Projeto “Escola Portuguesa” - Sentir para Transmitir - Câmara Municipal de Paredes	Curso Oficial	Prof.ª Bianca Tavares Dra. Flávia Borges
15 de outubro 21h00	Visita de Estudo da Companhia Juvenil “Ballet do Douro” - Espetáculo (THSC)	Comunidade Escolar a partir dos 11 anos	Prof.ª Catarina Pacheco
21 de outubro 19h30	Reunião Conselho Eco-Escolas	Conselho Eco-Escolas	Prof. Bianca Tavares



As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

CONSERVATÓRIO DE  
**DANCA**  
DO VALE DO SOUSA

24 a 28 de outubro	Decoração Halloween	Alunos do Centro de Estudos	Prof.ª Angélica Loureiro Dra. Flávia Borges
28 de outubro	Sessão de Cinema no CDVS	A definir	Prof.ª Carolina Carvalho
29 de outubro às 10h	Workshop de Nutrição: "O Béabá da Nutrição"	Encarregados de Educação e Comunidade Escolar	Prof.ª Elisabeth Lambeck
31 de outubro	Interrupção Letiva	Todos os Cursos	-----
outubro / novembro	Filmagens Projeto "Sangue Novo Veias Antigas" na Capela de São Pedro Balsemão, Lamego	Curso Oficial: 5º Ano	Prof.ª Andrea Gaipo
2 de novembro	World Ballet Day	Toda a Comunidade Escolar	Prof.ª Andrea Gaipo
2 de novembro às 18h00	Workshop de Nutrição: "Do plié ao grand jeté da alimentação saudável"	Curso Oficial: Secundário	Prof.ª Elisabeth Lambeck
2 a 5 de novembro	Semana Intercalar – Semana Sensorial	Todos os Alunos	Dra. Flávia Borges Dra. Rita Soeiro
16 de novembro 19h15	Live Cinema: "Bodas de Diamante" – Norte Shopping	Todos os alunos a partir do 7º ano de escolaridade	Prof.ª Bianca Tavares
25 de novembro	Sessão de Cinema no CDVS	A definir	Prof.ª Carolina Carvalho
30 de novembro a 9 de dezembro	Provas Práticas	Curso Oficial	Todos os Professores do Curso Oficial
8 de dezembro 19h15	Live Cinema: "O quebra-nozes" – Norte Shopping	Toda a comunidade escolar	Prof.ª Salete Vieira
10 de dezembro	Apresentação de Trabalhos do 1º Período Entrega de Diplomas e Certificados 2021/2022	A definir	Prof.ª Elisabeth Lambeck
12 a 16 de dezembro	Alive Story: Gata Borradeira	Curso Oficial: 5º Ano e Secundário	Prof.ª Margarida Garcez
14 de dezembro	Visita de Estudo: "Giselle" Companhia Nacional de Bailado	Todos os alunos a partir do 7º ano de escolaridade	Prof. Catarina Pacheco
17 de dezembro	Término do 1º período	Todos os Alunos	-----
17 a 20 de dezembro	Período intensivo de preparação para o espetáculo de Natal	Curso Oficial e Curso Livre de Ballet	Todos os Professores do Curso oficial
19 a 23 de dezembro	Ocupação dos Tempos Livres – 1ª semana	Todos os Alunos a partir dos 6 anos	Prof.ª Angélica Loureiro
21 de dezembro	Espectáculo de Natal – "La Fille mal Gardée" – Pavilhão Multiusos de Paredes	Curso Oficial e Curso Livre de Ballet	Todos os Professores do Curso oficial
26 a 30 de dezembro	Ocupação dos Tempos Livres – 2ª semana	Todos os Alunos a partir dos 6 anos	Prof.ª Angélica Loureiro

As emoções como estímulo para a melhoria da *performance* das danças do exame de grau 5 da *Royal Academy of Dance*, com os alunos do 2º e 3º ano de dança (foco clássico) do Conservatório de Dança do Vale de Sousa

---

## Anexo F

### Plano de Atividades da 2ª semana sensorial

SENTIR

2

TRANSMITIR

// 23-25 de Fevereiro

