



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

A imagética como recurso pedagógico para a expressividade artística: uma investigação técnico-artística com estudantes do 5.º ano do Conservatório Regional Silva Marques através do excerto coreográfico Pas de Petits Cygnes de O Lago dos Cisnes de 1895

Sofia Reis Giro

Orientadora Professora Especialista Sylvia Rijmer

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

novembro 2025



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

A imagética como recurso pedagógico para a expressividade artística: uma investigação técnico-artística com estudantes do 5.º ano do Conservatório Regional Silva Marques através do excerto coreográfico Pas de Petits Cygnes de O Lago dos Cisnes de 1895

Sofia Reis Giro

Orientadora Professora Especialista Sylvia Rijmer

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

*Ao meu filho Duarte, por cada sorriso e abraço que renovam a minha força.
Aos meus pais, pelo amor incondicional e confiança para cada passo neste caminho.*

Agradecimentos

A todas os(as) estudantes do 5.º ano do Conservatório Regional Silva Marques que abraçaram este projeto como sendo vosso também, o meu mais sincero agradecimento pelo vosso empenho e generosidade com que nos acolheram. Cada momento partilhado em estúdio foi essencial para a concretização do projeto e para o meu crescimento enquanto professora.

À minha orientadora, professora especialista Sylvia Rijmer, deixo uma palavra de gratidão pelo seu carinho, humanismo e compreensão, pela exigência académica e pela inspiração constante no desenvolvimento do pensamento crítico e artístico.

À diretora pedagógica do curso e professora Catarina Ribeiro, ao músico e pianista Carlos Pereira pela orientação musical na experiência com música ao vivo, à Maitê pelo interesse e preocupação constantes e a toda a extensa equipa do Conservatório Regional Silva Marques, expresso a minha gratidão pelo acolhimento e confiança depositada em mim e no projeto.

Às professoras cooperantes Ana Margarida Tito e Margarida Carlos, agradeço profundamente a partilha de conhecimento, a orientação e o diálogo aberto e construtivo que contribuíram para a concretização deste estágio.

À minha querida amiga Lúcia Roque agradeço a amizade e apoio incondicional em todas as etapas.

Ao meu irmão Afonso agradeço o companheirismo e colaboração.

Ao meu companheiro de vida André agradeço a paciência e compreensão durante todos estes anos.

Aos meus pais e ao meu filho Duarte agradeço o apoio incondicional, a paciência e o amor que me sustentaram em cada etapa deste percurso. Sem o vosso suporte, esta jornada não teria sido possível.

Resumo

O presente Relatório de Estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, centra-se na aplicação da imagética como ferramenta metodológica no ensino da Técnica de Dança Clássica e na interpretação artística de um excerto de Repertório Clássico de 1895. O estágio foi realizado no ano letivo 2024/2025, com a turma do 5.º ano do Ensino Artístico Especializado do Conservatório Regional Silva Marques, em Alhandra, Portugal.

O principal objetivo desta intervenção pedagógica consistiu na estimulação da expressividade artística nos(as) discentes, com recurso à imagética como um instrumento de auxílio do processo de ensino-aprendizagem. Considerando a importância desta ferramenta no contexto da dança, estudou-se o papel da metáfora e da imagem mental na interiorização da técnica, na expressividade e na conexão entre intenção e movimento.

A observação contínua, a comunicação com os(as) estudantes e o diálogo com as professoras cooperantes, assim como a abordagem metodológica aplicada neste estágio, no caso a metodologia da Royal Academy of Dance, foram essenciais para destacar a relevância de uma perspetiva holística na formação dos/as bailarinos/as. Esta abordagem resultou na aprendizagem do *Pas de Petits Cygnes* na íntegra, um dos excertos do Repertório Clássico *O Lago dos Cisnes* na versão de 1895, coreografado por Marius Petipa e Lev Ivanov. A versão do excerto utilizada, dançada pela The Royal Ballet and Opera, é da autoria de Liam Scarlett, inspirado na versão mais conhecida de Lev Ivanov.

A reflexão analítica dos resultados obtidos no estágio, permitiu concluir que a estratégia implementada se traduziu na melhoria da execução dos movimentos de braços e cabeça. Permitiu ainda a solidificação de outros detalhes técnicos e artísticos, o que culminou na aprendizagem do repertório *Pas de Petits Cygnes* do bailado *O Lago dos Cisnes*, e respetiva apresentação final.

Este relatório constitui, uma reflexão crítica sobre práticas pedagógicas que valorizam a criatividade no uso da imagética e a expressividade como competências essenciais a desenvolver durante o percurso académico de um(a) jovem bailarino(a).

Palavras-chave: expressividade artística, imagética, *o lago dos cisnes*, pedagogia, técnica de dança clássica.

Abstract

This internship report, developed as part of the Master's Degree in Dance Teaching at the Escola Superior de Dança of the Instituto Politécnico de Lisboa, focuses on the application of imagery as a methodological tool in the teaching of Classical Dance Technique and in the interpretation of an excerpt of a Classical Dance repertoire from 1895. The internship took place during the 2024/2025 academic year with the 5th grade class of the Specialised Artistic Education at the Conservatório Regional Silva Marques in Alhandra, Portugal.

The main objective of this pedagogical intervention was to stimulate the artistic expressivity of the students, using imagery as a tool to aid the teaching-learning process. Considering the importance of this tool in the context of dance, the role of metaphor and mental imagery in the internalisation of a technique, expressiveness and the connection between intention and movement was studied.

Continuous observation, communication with the students and dialogue with the cooperating teachers, as well as the methodological approach applied in this internship, in this case the Royal Academy of Dance methodology, were essential in highlighting the relevance of a holistic perspective in the training of dancers. This approach resulted in the learning of the *Dance of the Little Swans* in its entirety, one of the excerpts from the 1895 version of the classical repertoire *Swan Lake*, choreographed by Marius Petipa and Lev Ivanov. The version of the excerpt, performed by The Royal Ballet and Opera, was choreographed by Liam Scarlett, inspired by Lev Ivanov's best-known version.

Analytical reflection on the results obtained in the internship, led to the conclusion that the strategy implemented resulted in improved execution of arm and head movements. The learning of the *Dance of the Little Swans* consolidated the technical and artistic details implemented during the technique classes.

This report is a critical reflection on pedagogical practices that value creativity in the use of imagery and expressivity as essential skills to be developed during the academic career of a young dancer.

Keywords: artistic expressiveness, classical dance technique, imagery, pedagogy, *swan lake*.

Lista de siglas e acrónimos

APA – American Psychological Association

CBD – Curso Básico de Dança

CRSM – Conservatório Regional Silva Marques

DC – Dança Clássica

EAE – Ensino Artístico Especializado

ESD – Escola Superior de Dança

IPL – Instituto Politécnico de Lisboa

RAD – Royal Academy of Dance

RC – Repertório Clássico

SEA – Sociedade Euterpe Alhandrense

TDC – Técnica de Dança Clássica

Índice

Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract	6
Lista de siglas e acrónimos	7
Introdução	11
Capítulo I: Enquadramento geral	13
1. Caracterização da instituição de acolhimento	13
2. Descrição dos recursos físicos e humanos	14
3. Oferta educativa da escola cooperante	15
4. Caracterização da população em estudo	16
5. Objetivos	18
6. Calendarização	19
7. Plano de ação	20
Capítulo II: Enquadramento teórico	23
1. A dança enquanto linguagem expressiva	24
2. Da origem do <i>ballet</i> ao <i>ballet</i> clássico russo	24
3. A eternidade de um clássico: <i>O Lago dos Cisnes</i>	28
4. Royal Academy of Dance e a sua herança clássica	30
5. Pedagogia na dança e métodos de ensino	33
6. Imagética na Dança Clássica	36
Capítulo III: Enquadramento metodológico	41
1. Metodologia investigação-ação	41
2. Instrumentos de recolha de dados	43
Capítulo IV: Estágio – Análise de dados	44

1. Implementação do projeto de estágio	44
1.1. Fase I - Observação	44
1.2. Fase II - Lecionação acompanhada	45
1.3. Fase III - Lecionação autónoma	46
1.4. Fase IV - Outras atividades pedagógicas	55
2.1. Grelhas de observação	55
2.2. Registo audiovisual	58
2.3. Questionário	59
Capítulo V: Conclusão	78
Referências bibliográficas	81
Apêndices	86
Apêndice A - Descrições imagéticas da mestrandia: terminologias tradicionais da Dança Clássica	86
Apêndice B - Expressões, metáforas e imagens mentais utilizadas em aula pela mestrandia	88
Apêndice C – Lista de excertos de Repertório Clássico escolhidos pela professora titular	89
Apêndice D - Aula 1: Diagnóstico	90
Apêndice E - Aula 2: Básico	97
Apêndice F - Aula 3: Intermédio	106
Apêndice G - Aula 4: Avançado	115
Apêndice H - Autorização facultada aos encarregados de educação para recolha de imagem das suas educandas	127
Apêndice I - Questionário implementado à turma no fim do estágio	128
Apêndice J - Transcrição das respostas dos áudios da questão 8 do questionário	129

Apêndice K - Transcrição das respostas dos áudios da questão 20 do questionário	130
Anexos	131
Anexo A - Conteúdos programáticos 3.º ciclo CRSM	131
Anexo B - Ministério da Educação e Ciência: Decreto-Lei n.º 139/2012	134
Anexo C - Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Dança e Regulamento de Estágio	136

Introdução

O ensino da Dança Clássica (DC) requer, para além do domínio técnico, uma abordagem pedagógica que valorize o desenvolvimento artístico do(a) estudante enquanto intérprete. Neste sentido, o presente Relatório de Estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança (MED) na Escola Superior de Dança (ESD) do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), propõe uma pesquisa de investigação centrada na imagética como ferramenta potenciadora da expressividade artística no ensino da Técnica de Dança Clássica (TDC). O estágio decorreu no Conservatório Regional Silva Marques (CRSM), em Alhandra, Portugal, ao longo do 2.º período do ano letivo 2024/2025, com a turma feminina de 5.º ano do Ensino Artístico Especializado (EAE), correspondente ao 9.º ano de escolaridade do ensino regular.

Esta proposta pedagógica parte do princípio de que a expressividade é uma competência de essencial domínio por parte do(a) bailarino(a), que lhe permite estabelecer uma conexão emocional com o público, comunicar intenções artísticas e, simultaneamente, enriquecer a sua experiência performativa. Deste modo, o objetivo geral deste estágio consistiu no desenvolvimento e consolidação da expressividade artística dos(as) discentes, através da aplicação da imagética como recurso metodológico.

Como objetivos específicos procurou-se desenvolver competências expressivas e interpretativas, promover a lecionação com recurso às imagens mentais e metáforas, e favorecer um ambiente de aprendizagem sustentado por *feedback* individual positivo e construtivo, que valorize o bem-estar emocional e a confiança dos(as) discentes.

A implementação deste estágio foi realizada com base na metodologia da Royal Academy of Dance (RAD), adotada pelo CRSM e já dominada pela mestranda, assegurando, assim, a coerência com a lecionação dos conteúdos programáticos da instituição. Em termos de metodologia de investigação, opta-se por uma abordagem de investigação-ação, de natureza qualitativa, que inclui observação, gravações audiovisuais e diálogo com os(as) discentes.

A escolha deste tema reflete a convicção de que a imagética, enquanto ferramenta de ensino, permite ao(à) bailarino(a) um meio de aceder a uma interpretação mais sentida, consciente e envolvente. Ao recorrer a metáforas, visualizações e sugestões sensoriais,

pretende-se não apenas facilitar a aprendizagem técnica, mas também estimular a criação de significado no movimento, promovendo uma abordagem mais holística no ensino da dança.

Para uma melhor compreensão, este relatório encontra-se organizado em cinco capítulos, os quais se dividem depois em subcapítulos.

No Capítulo I é apresentado o enquadramento geral, onde se expõem as motivações pessoais da mestranda que fundamentaram o desenvolvimento deste estágio, assim como a caracterização da instituição de acolhimento e respetivos recursos disponíveis, a oferta educativa e uma descrição e contextualização do público-alvo. São ainda referidos os objetivos traçados, o plano de ação na implementação do estágio e a calendarização das várias fases.

O Capítulo II dedica-se ao enquadramento teórico relacionado com o tema abordado, estabelecendo os principais conceitos que sustentam este estudo. São explorados conceitos como a dança enquanto linguagem expressiva, a contextualização da história da dança nas cortes italianas e, posteriormente, francesas, o bailado *O Lago dos Cisnes*, metodologia da RAD e TDC, pedagogia na dança e a expressividade e imagética na DC.

No Capítulo III, referente ao enquadramento metodológico, descreve-se a metodologia de investigação-ação, escolhida para analisar e estudar o estágio realizado, justificando a preferência por este método. Apresentam-se ainda os instrumentos de recolha de dados utilizados.

No Capítulo IV é feita a observação dos dados obtidos neste estudo, em forma de análise descritiva, crítica e reflexiva. Esta análise visa destacar e avaliar as estratégias pedagógicas implementadas ao longo da intervenção, bem como medir os seus efeitos junto do público-alvo.

No Capítulo V é apresentada a conclusão, onde se reflete sobre as abordagens aplicadas no decorrer deste projeto e os respetivos resultados desta prática pedagógica.

Por último encontram-se as referências bibliográficas que contribuíram para a elaboração deste relatório, assim como os apêndices e anexos, respetivamente.

Capítulo I: Enquadramento geral

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a instituição de acolhimento do estágio e os seus recursos, a oferta educativa e os princípios pedagógicos que sustentam a lecionação no CRSM, o público-alvo e os objetivos. O objetivo é fornecer um contexto da situação na qual se desenvolveu o estágio e evidenciar a pertinência da intervenção proposta. A apresentação da população em estudo permitirá compreender o perfil dos(as) estudantes envolvidas, nomeadamente no que se refere à sua faixa etária, nível técnico e percurso artístico, elementos fundamentais para a definição de estratégias pedagógicas ajustadas. Posteriormente são enunciados os objetivos, que funcionaram como eixo estruturante para a implementação prática do projeto.

Serão ainda descritos o plano de ação delineado para o desenvolvimento das atividades e a respetiva calendarização, permitindo uma melhor compreensão da estrutura temporal e metodológica da intervenção. Este enquadramento geral fornece, assim, as bases necessárias para a compreensão global do projeto, justificando as opções tomadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem e sustentando a análise crítica que será posteriormente desenvolvida.

1. Caracterização da instituição de acolhimento

A Sociedade Euterpe Alhandrense (SEA), com 157 (cento e cinquenta e sete) anos de história e 5.000 (cinco mil) associados, destaca-se como a mais antiga coletividade do concelho de Vila Franca de Xira (Sociedade Euterpe Alhandrense, 2024). A sua atividade cultural, educativa, desportiva e recreativa manifesta-se através de uma variedade de projetos direcionados à comunidade, incluindo protocolos com diversas entidades e instituições locais e nacionais.

A história da SEA é profundamente enriquecida pela expressão artística da dança, que se destaca como parte integrante do seu legado cultural. A sua missão institucional consiste em “responder com qualidade às necessidades da comunidade através do desenvolvimento de atividades de âmbito cultural; educação artística; atividades de apoio à família, formação, desporto, saúde e bem-estar e recreativas, inovando e qualificando a sua gestão perseguindo a excelência” (Sociedade Euterpe Alhandrense, 2024). Esta missão orienta para a formação de cidadãos mais autónomos, participativos, informados

e conscientes do mundo ao seu redor, enquanto promove experiências e aprendizagens de qualidade para um desenvolvimento integral dos(as) discentes.

Segundo o *site* da própria SEA (2024),

Valorizamos a individualidade de cada aluno e incentivamos a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração. Acreditamos que a arte tem o poder de transformar vidas e inspirar mudanças, e estamos comprometidos em proporcionar aos nossos(as) estudantes uma educação que os capacite a tornar o mundo um lugar melhor e significativo através da expressão artística.

O CRSM, um dos projetos de maior impacto na região ao longo dos últimos 23 (vinte e três) anos, é um claro exemplo dessa dedicação. Através da sua oferta de cursos de música, dança e teatro, o conservatório tornou-se uma referência no EAE, promovendo uma vivência plena da dança, da música e do teatro como formas de expressão artística essenciais para o desenvolvimento intelectual e emocional. Os seus valores assentam essencialmente na dignidade, cidadania, autonomia, criatividade, responsabilidade, solidariedade, cooperação, sustentabilidade, multiculturalidade, humanismo e excelência. Esses valores não só influenciam as atividades e decisões da escola, mas também moldam a sua identidade e guiam as suas ações, educando a sensibilidade para diferentes formas de expressão artística, incluindo a dança, como parte essencial desse processo.

2. Descrição dos recursos físicos e humanos

No que diz respeito aos recursos físicos, o CRSM desenvolve grande parte da sua atividade letiva no edifício da SEA, onde estão sediados os cursos de dança, música e teatro. A área afeta ao curso de dança inclui um estúdio localizado no piso superior, equipado com espelhos, barras fixas e sistema de som, oferecendo condições adequadas para a prática diária. A instituição dispõe ainda do palco principal da SEA, devidamente equipado para acolher aulas, ensaios, apresentações e espetáculos.

Paralelamente, o CRSM utiliza um segundo espaço, cedido pela Câmara Municipal de Vila Franca de Xira, composto por salas de aula teóricas e um estúdio de dança com linóleo, espelhos móveis, barras fixas e móveis e sistema de som, contribuindo para a diversificação das condições de trabalho e otimização das atividades pedagógicas.

Ao nível dos recursos humanos, o conservatório conta com um corpo docente experiente e multidisciplinar, composto por profissionais com formação académica e percurso artístico nas áreas da dança e das artes performativas. Esta diversidade de experiências e saberes permite oferecer aos(as) estudantes um currículo abrangente e atualizado (Anexo A, p. 131 deste documento), promovendo o contacto com diferentes perspetivas e linguagens artísticas, e favorecendo uma formação sólida e integrada.

3. Oferta educativa da escola cooperante

O CRSM disponibiliza uma oferta educativa abrangente no domínio do EAE, nomeadamente nas áreas da música, dança e teatro. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, as aprendizagens essenciais constituem o referencial para as práticas pedagógicas em Portugal (Anexo B, p. 132 deste documento). Esta oferta evidencia assim o compromisso da instituição com uma formação artística exigente, diversificada e centrada no desenvolvimento integral dos(as) discentes.

No que respeita à dança, o CRSM leciona o Curso Básico de Dança (CBD), em regime articulado com o ensino regular, com uma duração de cinco anos (do 5.º ao 9.º ano). Este curso contempla várias disciplinas nucleares, entre as quais se destacam: Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea, Dança Criativa, Repertório, Composição Coreográfica, Música e Anatomia. A formação visa não só o desenvolvimento técnico, mas também a construção da sensibilidade artística e expressiva dos(as) discentes.

A disciplina de TDC, em particular, é orientada segundo a metodologia da RAD, adotada pela instituição. Esta abordagem metodológica estrutura o processo de ensino de forma progressiva e rigorosa, com especial atenção à musicalidade, ao alinhamento corporal e à expressividade artística. A utilização da metodologia RAD reflete o alinhamento entre a prática pedagógica da escola e os referenciais internacionais de qualidade na formação em dança.

Complementarmente à vertente curricular, o CRSM promove atividades extracurriculares, apresentações públicas, oficinas, intercâmbios e projetos artísticos com a comunidade, proporcionando aos(as) estudantes uma formação performativa rica e multifacetada, sustentada na prática e na experiência real em palco.

4. Caracterização da população em estudo

Este estágio foi implementado com os(as) estudantes do 5.º ano do EAE do CRSM, correspondente ao 9.º ano de escolaridade. A turma é constituída por um total de 17 (dezassete) discentes, todas do sexo feminino. Uma estudante apresentava necessidades educativas especiais e outra estudante revelava carências ao nível dos conteúdos técnicos em comparação com os restantes elementos do grupo, uma vez que possui uma situação de saúde ainda desconhecida que frequentemente a impossibilita de participar nas aulas (informação disponibilizada por uma das professoras cooperantes no primeiro dia de observação). Os(as) estudantes têm idades compreendidas entre os 14 (catorze) e 15 (quinze) anos, uma faixa etária crítica para a construção da identidade do adolescente.

Em concordância com Harter (1999), citado em Quiles e Espada, (2014, p. 42), “a adolescência constitui o período de transição de criança até à idade adulta, caracterizando-se por uma série de mudanças físicas, avanços no desenvolvimento cognitivo e alterações nas expectativas sociais”. Neste período, os jovens enfrentam o desafio de construir a sua identidade pessoal e de delinear objetivos para o futuro, o que se torna especialmente relevante no contexto do EAE, onde são confrontados com decisões que podem influenciar o seu percurso académico e profissional. Nesta fase de reestruturação de pensamento social, mental e físico, o papel do professor fundamental, enquanto agente de apoio e orientação, capaz de reconhecer as mudanças individuais dos(as) estudantes e de oferecer suporte face às suas inquietações e incertezas.

A escola, enquanto espaço formativo, assume uma função estruturante no desenvolvimento global do adolescente. Em particular, no que respeita à prática da dança, esta contribui de forma significativa para este processo, ao proporcionar um ambiente que valoriza a expressão corporal, a comunicação não verbal e a cooperação. A ideia de que o trabalho em grupo promove relações interpessoais e o sentido de pertença pode ser corroborada por Queirós (2014), que afirma que “a tendência para o isolamento e a dificuldade em tomar decisões resultam da limitação do pensamento provocada por emoções negativas” (p. 202), enquanto o movimento artístico permite canalizar as diversas emoções, funcionando como meio de expressão e autorregulação emocional.

A prática regular de atividades físicas como a dança favorece o desenvolvimento neurológico, ao estimular funções cognitivas fundamentais, mantendo o cérebro ágil e saudável (Fonseca, 2021, pp. 51-54). Para além dos benefícios cognitivos, estas práticas promovem a coordenação motora, a lateralidade e a consciência corporal, aspetos essenciais para a interiorização dos conteúdos aprendidos e do desenvolvimento do(a) estudante a nível académico e social (Queirós, 2014). Estudos como *Effects of Physical Exercise on Executive Functions: Going beyond Simply Moving to Moving with Thought*, (Diamond, 2015); *Physical activity, brain, and cognition* (Erickson, Hillman, e Kramer, 2015); *Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition* (Hillman, Erickson, e Kramer, 2008); e *Exercise and Children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement* (Tomporowski, Davis, Miller, e Naglier, 2008), indicam que o movimento físico estimula a plasticidade cerebral, potenciando a criação de novas conexões neuronais e facilitando a aquisição de conhecimentos. Posto isto, podemos afirmar que, ao estimularmos os jovens a praticar regularmente atividades que promovam o desenvolvimento motor, estamos a promover um estilo de vida mais saudável, a contribuir para o aprimoramento de competências essenciais a um bom aproveitamento escolar e a criar jovens equilibrados emocionalmente; “a motricidade pode, assim, influenciar diretamente a nossa habilidade de aprender e de memorizar, dado que ela contém uma componente mental que traz benefícios sociais, comportamentais e também escolares” (Fonseca, 2021, p. 79).

Posto isto, a dança, assim como outras atividades que favoreçam a motricidade, pode ser considerada benéfica no tratamento de perturbações do foro psicológico, como a depressão. Especialmente se o professor recorrer às imagens mentais como técnica para gerar o bom humor, através do pensamento e da invocação dos cinco sentidos. Assim como ao reforço positivo através de afirmações motivadoras que estimulam pensamentos positivos (Queirós, 2014).

Relativamente à possível resposta comportamental quando confrontados com acontecimentos negativos, esta pode diferir de pessoa para pessoa, sendo que pode optar por ruminar sobre o problema ou procurar distração. Sendo que “a distração é indutora de uma mais rápida recuperação do estado depressivo” (Queirós, 2014, p. 215), para

complementar esta afirmação a autora dá como um dos exemplos de distrações possíveis “canto e dança” (Queirós, 2014, p. 215).

O EAE, ao integrar exigência técnica, disciplina e experiências performativas, potencia igualmente o desenvolvimento da autonomia, da resiliência e da autoestima. Segundo Pereira, Sousa, Silva e Silva (2017), a prática da dança promove o bem-estar físico, emocional e social, contribuindo para a saúde mental e a construção de uma identidade mais integrada, enquanto favorece o autoconhecimento e a socialização, com impactos positivos na prevenção de distúrbios como a depressão.

5. Objetivos

O objetivo geral do estágio consistiu na fomentação do desenvolvimento da expressividade artística dos(as) discentes, promovendo uma maior consciência da intenção performativa e da ligação entre emoção e movimento, através da introdução de imagens mentais, metáforas e sugestões sensoriais no processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos específicos que orientaram esta intervenção foram:

- Trabalhar competências interpretativas e expressivas através da aplicação da imagética;
- Estimular o uso da visualização como apoio à execução técnica e ao controlo do movimento;
- Desenvolver a autonomia criativa e a consciência corporal dos(as) discentes;
- Criar um ambiente positivo e seguro, promovendo o bem-estar emocional através de *feedback* individual, construtivo e encorajador;
- Sensibilizar os(as) estudantes para a importância da qualidade do movimento em articulação com a intenção expressiva e a comunicação performativa.

Ao integrar esta abordagem no ensino da TDC, pretendeu-se contribuir para uma prática pedagógica mais sensível, integrada e humana, onde o rigor técnico não se dissocia da dimensão artística e emocional do/a bailarino/a em formação.

6. Calendarização

Com o objetivo de calendarizar e organizar a intervenção pedagógica realizada durante o estágio, foi elaborada a seguinte tabela, onde se encontram estruturadas as diferentes fases do percurso formativo, que decorreu no ano letivo 2024/25. O planeamento foi desenvolvido em articulação entre a mestranda e a escola cooperante, garantindo uma distribuição equilibrada das atividades e o cumprimento dos requisitos do Mestrado em Ensino de Dança (MED), conforme estipulado no Regulamento do MED (Anexo C, p. 136 deste documento).

Como mencionado anteriormente, o estágio dividiu-se em quatro etapas principais: observação, lecionação acompanhada, lecionação autónoma e participação noutras atividades pedagógicas. Esta estrutura permitiu uma progressão gradual das responsabilidades da mestranda, começando pela análise do contexto e práticas pedagógicas em janeiro de 2025, avançando para a lecionação acompanhada em fevereiro de 2025, a lecionação autónoma entre fevereiro e abril de 2025, e por fim, a colaboração em ensaios e apresentações públicas em março e abril de 2025.

Este planeamento assegurou não só o cumprimento das exigências legais e institucionais, como também favoreceu o desenvolvimento progressivo das competências docentes da mestranda. A calendarização detalhada destas fases encontra-se apresentada na tabela 1.

Tabela 1

Calendarização das fases do estágio

Período letivo	Data	Observação	Lecionação acompanhada	Lecionação autónoma	Outras atividades pedagógicas
2.º período	14/01/2025	3h			
	15/01/2025	1h30			
	21/01/2025	3h			
	22/01/2025		1h30		
	28/01/2025		3h		
	29/01/2025		1h30		
	04/02/2025		1h30	1h30	

A imagética como recurso pedagógico para a expressividade artística: uma investigação técnico-artística com discentes do 5.º ano do Conservatório Regional Silva Marques através do excerto coreográfico Pas de Petits Cygnes de O Lago dos Cisnes de 1895

	05/02/2025			1h30	
	11/02/2025			3h	
	12/02/2025			1h30	
	18/02/2025			3h	
	19/02/2025			1h30	
	25/02/2025			3h	
	26/02/2025			1h30	
	11/03/2025			3h	
	12/03/2025			1h30	
	18/03/2025			3h	
	19/03/2025			1h30	
	25/03/2025			3h	
	26/03/2025			1h30	
	27/03/2025			3h	
	28/03/2025			1h30	4h
	01/04/2025			3h	
	02/04/2025			1h30	
	03/04/2025			1h30	
	04/04/2025	1h	30min		
	Total	8h30	8h	40h30	4h

Nota. Esta tabela apresenta de forma sistemática o número total de horas cumprido durante o estágio e os respetivos dias em que foram realizadas, no Conservatório Regional Silva Marques em Alhandra, Portugal, durante o ano letivo 2024/25.

7. Plano de ação

O plano de ação delineado teve como objetivo organizar e estruturar a intervenção pedagógica, garantindo a coerência entre os objetivos definidos, os conteúdos programáticos da disciplina de TDC e de RC, assim como a especificidade do grupo de estudantes com que se trabalhou.

Uma vez que se tratava de estudantes do 9.º ano, a planificação das atividades foi cuidadosamente articulada com os conteúdos programáticos, assegurando o cumprimento do plano de estudos. O estágio foi realizado, maioritariamente, com uma frequência de dois dias por semana, à exceção das duas últimas semanas do período, nas quais foi possível lecionar quatro dias por semana. Esta maior concentração de aulas favoreceu a

continuidade e o aprofundamento do trabalho sem interrupções prolongadas, o que teve um impacto positivo na evolução técnica e expressiva do grupo.

Todas as estratégias pedagógicas posteriormente descritas foram adaptadas às características da turma, promovendo um ambiente de trabalho respeitador do bem-estar físico e emocional dos(as) discentes, nomeadamente, através da alusão a temáticas de conversas informais que a turma teve com a mestrandia. Esta adaptação foi um processo que foi sendo melhorado ao longo do estágio, à medida que a mestrandia ia conhecendo a turma e os(as) estudantes se iam abrindo e confiando mais, não só nos métodos de ensino proporcionados, mas também na mestrandia enquanto pessoa que as apoiou, escutou e compreendeu na sua globalidade.

A demonstração em aula pela mestrandia serviu como ferramenta de referência visual, as expressões utilizadas como meio de estimular a imagética, a consciência cinestésica e a autonomia expressiva, a aprendizagem entre pares e grupo, que promoveu a observação crítica e o reforço positivo entre os(as) discentes, e os *feedbacks*, que possibilitaram um processo de correção contínua e reflexão conjunta sobre o progresso técnico e artístico. A demonstração pela mestrandia foi utilizado com mais frequência, nomeadamente em todos os exercícios e explicações. A alusão à imagética e metáforas foi também bastante utilizado em quase todas as correções que foram aplicadas pela mestrandia. O trabalho a pares foi utilizado duas vezes no trabalho da *glissade* e dos *sissonnes fermée*, e consistia no auxílio do colega para que este ganhasse outra consciência do uso do contacto do pé ao empurrar para os respetivos movimentos. O trabalho em grupo na aula de TDC surgiu por, nessa aula, ter havido vários(as) estudantes que estavam sentadas a assistir, por diversos motivos, deste modo a mestrandia optou por as incluir também na aula, solicitando que estas observassem as colegas, analisassem movimentos específicos, e após a conclusão do exercício indicassem às colegas o que tinham observado. Este trabalho foi maioritariamente realizado na parte dos grandes saltos.

Os critérios de avaliação aplicados à turma consideraram o progresso técnico, nomeadamente a postura, coordenação e execução dos movimentos, o crescimento artístico, a musicalidade e interpretação, e o desenvolvimento cognitivo, relacionado com a compreensão de terminologia, princípios da técnica e capacidade de autorreflexão. Esta

abordagem avaliativa procurou, assim, valorizar o processo de aprendizagem em detrimento do resultado imediato, promovendo uma formação integral e consciente no âmbito da TDC.

A intervenção foi organizada em quatro fases principais, de acordo com os princípios da metodologia de investigação-ação. De acordo com Thiollent (1986), a pesquisa-ação caracteriza-se por um ciclo contínuo e dinâmico que integra etapas de planeamento, execução, observação e reflexão (pp. 48-71). No caso do estágio, este processo iniciou-se com a apresentação da turma, identificação e análise das fragilidades dos(as) discentes, prosseguindo com o planeamento de uma aula e aplicação da mesma. Durante a aplicação desta efetuou-se uma observação que concluiu que a aula precisava de ser reformulada para atender às necessidades da turma. Este processo foi sendo repetido em todas as aulas.

Capítulo II: Enquadramento teórico

Este capítulo procura estabelecer as bases teóricas que sustentam o presente relatório, explorando os conceitos, a história e a metodologia que fundamentam a prática pedagógica e artística desenvolvida. São abordados temas como a dança enquanto linguagem expressiva e forma de comunicação não verbal, a sua evolução histórica e estética, e as metodologias que orientam o ensino da TDC.

Num primeiro momento, propõe-se uma contextualização da história do *ballet*, desde as suas origens nas cortes europeias, com especial destaque para o reinado de Luís XIV, passando pelo apogeu do *ballet* clássico¹ russo e pelas transformações trazidas pelos movimentos modernos e contemporâneos, até à atualidade, em que se valoriza a versatilidade e a expressividade do(a) bailarino(a). O *ballet* é assim compreendido como uma linguagem técnica e artística que, ao longo do tempo, consolidou um vocabulário próprio, simbólico e universalmente reconhecido.

A obra *O Lago dos Cisnes* é analisada como exemplo paradigmático da fusão entre exigência técnica e conteúdo expressivo, destacando-se o *Pas de Petits Cygnes* de Marius Petipa e Lev Ivanov (1895). Esta escolha decorre do facto de o referido excerto ter sido trabalhado com a turma durante o estágio, com base na interpretação da *The Royal Ballet* na remontagem de Liam Scarlett (2018). Esta versão, embora contemporânea, mantém-se fiel à essência coreográfica original, conforme é referido pela Royal Opera House: “Scarlett, while remaining faithful to the Petipa-Ivanov text, brought fresh eyes to the staging of this classic ballet, in collaboration with his long-term designer John MacFarlane” (Royal Ballet and Opera, 2018, descrição do vídeo).

Numa segunda fase, analisa-se a forma como a TDC se articula com o EAE, particularmente através da metodologia da RAD. Esta metodologia apresenta uma estrutura pedagógica progressiva que integra aspetos técnicos, artísticos e expressivos, e

¹ O termo *ballet* clássico começou a ser utilizado no século XIX quando o ensino técnico tradicional foi institucionalizado por academias como a RAD. O objetivo era fazer a distinção entre o estilo académico e codificado desenvolvido nas escolas francesas e russas das formas mais modernas de *ballet* (Homans, 2010).

que orientou a prática docente da mestranda no CRSM, contexto onde o estágio foi desenvolvido.

Por fim, é aprofundado o papel da imagética e da expressividade artística como ferramentas pedagógicas fundamentais no ensino da dança. A comunicação através da imagética é entendida como um meio de potenciar a aprendizagem e a interiorização do movimento, estimulando a criatividade, a consciência corporal e a autonomia do(a) discente, através do uso de metáforas, imagens mentais e linguagem sensorial.

1. A dança enquanto linguagem expressiva

A dança acompanha a humanidade desde os seus primórdios, sendo um dos meios mais antigos de expressão artística e comunicação não-verbal. Tal como defende Hanna (1987), a dança é "a system of physical movements, and interrelated rules guiding performance in different social situations" (p. 5). Isto significa que, para além de uma arte performativa, a dança é também um comportamento social codificado, assumindo funções que vão desde o ritual religioso à manifestação estética e política. A autora sublinha ainda que "dance is a conceptual natural language with intrinsic and extrinsic meanings" (Hanna, 1987, p. 5) destacando a sua capacidade para comunicar tanto emoções subjetivas quanto significados culturais partilhados.

2. Da origem do *ballet* ao *ballet* clássico russo

O termo francês *ballet*, que significa performance de dança que conta uma história através da representação de personagens e emoções por meio de movimentos, gestos e formações espaciais (Harper, s.d.) teve a sua origem no século XV na corte italiana, na época designado por *balletto*. Tanto esta forma de dança como o termo *balletto* emigraram para a França no século XVI pelas mãos da jovem mecenas Catarina de Médici. Catarina teve uma educação bastante ligada às artes através do mecenato prestado pela família em Florença, e pelo qual esta era tão conhecida, que, ao casar com o rei Henri II se mudou para França, levando consigo um vasto repertório de tradições culturais italianas até então desconhecidas em França (Homans, 2010, p. 31). Durante o Renascimento, o *balletto* emergia como uma forma de dança intencionalmente estruturada e coreografada, revelando a passagem de uma prática social para uma expressão artística. Paralelamente, os *balletti* integravam o quotidiano cerimonial das cortes italianas, funcionando como

manifestações de poder e sofisticação, onde se uniam dança, música e poesia num mesmo gesto performativo que antecipava o *ballet* de corte francês (Etymology World Online, s.d.). Foi através deste casamento arranjado que o termo *balletto* se transformou em *ballet*. No entanto, o próprio termo *balletto*, diminutivo de *ballo*, apresenta uma origem ainda mais antiga, sendo uma palavra que provém do latim *ballare*, que significa dançar, e anteriormente do grego *ballizein*, significando também dançar e pular (Etymology World Online, s.d.).

O percurso histórico do *ballet* no seu apogeu artístico evidencia uma transformação profunda desde o *ballet de cour*, praticado nas cortes renascentistas e barrocas como forma de espetáculo político e social, marcado pela ostentação e pela exaltação do poder régio, até ao *ballet d'action*, no século XVIII, que trouxe a narrativa dramática para o centro da cena, privilegiando a expressão gestual e a coerência entre dança e enredo. No século XIX, surge o *ballet* romântico, fortemente influenciado pelo imaginário do sobrenatural, da espiritualidade e da dicotomia entre o real e o ideal, destacando figuras femininas etéreas e a técnica de pontas como símbolo de transcendência. Mais tarde, a tradição do *ballet* clássico russo, impulsionada por coreógrafos como Marius Petipa e, posteriormente, renovada pelas experimentações dos Ballets Russes de Sergei Diaghilev², consolidou e expandiu a técnica, resultando na codificação do *ballet* clássico académico que ainda hoje serve de referência universal na formação de bailarinos e na criação coreográfica.

Apesar de advir originalmente da Itália, o *ballet*, como atividade estruturada e codificada, solidifica as suas raízes no contexto da corte francesa do século XVII. Luís XIV (1638–1715), conhecido como o Rei Sol, foi uma figura fundamental na institucionalização do *ballet* como forma de arte e instrumento político. O rei não só dançava como também usava a dança como meio de demonstração do seu poder absoluto e da ordem que desejava ver refletida na sociedade. Através da sua atuação em bailes da corte, especialmente no famoso *Ballet de la Nuit* (1653), Luís XIV projetava a imagem

² "Sergei Diaghilev (1872–1929) was a Russian impresario who revolutionized ballet with the founding of the Ballets Russes in 1910. Coming from an aristocratic family, he combined his connections with artists of the Mir iskusstva circle, attracting leading composers and visual artists, and transforming ballet into a multidisciplinary art form that toured internationally and reshaped the cultural perception of dance" (Järvinen, 2023).

do governante divino e centralizador, encarnando o papel do Sol, na época visto como centro do universo e símbolo do seu reinado.

O *ballet* na corte de Luís XIV era uma ferramenta política, que simbolizava e encenava a hierarquia, a disciplina e a centralidade do poder régio. A estrutura dos bailes e coreografias refletia a ordem social do *Ancien Régime*³ (Homans, 2010, p. 39), colocando o monarca no centro da cena e os restantes bailarinos e cortesãos em torno dele, numa composição que espelhava a organização do Estado. A dança, neste contexto, era muito mais do que entretenimento, era um instrumento de educação moral e social, cultivando ideais de nobreza, cortesia e refinamento, e servia para reforçar os valores do absolutismo e da autoridade régia. Esta codificação social da dança viria a influenciar profundamente a evolução do *ballet* enquanto disciplina artística.

Em 1661, o rei fundou a Real Academia de Dança, a primeira escola oficial de dança, com o objetivo trazer disciplina e etiqueta à corte, assim como de profissionalizar e regular a prática coreográfica na mesma, fazendo com que esta deixa-se a sua forma de arte militar complementar (Homans, 2010, p. 42). Esta instituição marcou o início da formalização da técnica do *ballet*, estabelecendo princípios técnicos fundamentais como o uso de posições codificadas dos pés e braços, a simetria, o alinhamento corporal e a relação entre movimento e música. Estas codificações foram, mais tarde, sistematizadas por Pierre Beauchamps⁴, mestre de dança da corte, que é tradicionalmente creditado com a definição das cinco posições dos pés – ainda hoje ensinadas como base da TDC (Homans, 2010, pp. 46-56).

Além disso, o *ballet* da corte promovia um ideal estético de contenção, elegância e clareza, características que se tornaram definidoras da linguagem da DC. A codificação da técnica tinha como função a uniformização dos corpos e a criação de uma linguagem comum que permitisse a comunicação entre os(as) bailarinos(as). Estes fundamentos

³ A terminologia *Ancien Régime* traduz-se em português por Antigo Regime – expressão utilizada para se referir ao regime absolutista vigente em França do século XVI até à Revolução Francesa.

⁴ A notação Beauchamp-Feuillet é um sistema de anotação escrita da dança barroca criado por Pierre Beauchamp e publicado por Raoul-Auger Feuillet no século XVII. Este registo procurou descrever as posições e movimentos das danças da época ao mesmo tempo que explicava o ritmo musical, preservando assim a dança barroca através da escrita.

técnicos e filosóficos viriam a influenciar profundamente o desenvolvimento do *ballet* nos séculos seguintes.

A importância de Luís XIV e da sua corte para o *ballet* não reside apenas no apoio institucional que ofereceram, mas sobretudo na forma como transformaram esta prática numa linguagem artística codificada, dotada de estatuto, regras e objetivos estéticos bem definidos. Esta herança persiste até hoje nas escolas de DC, que continuam a transmitir a técnica e a disciplina formal originadas neste contexto histórico-cultural.

Durante o século XVIII, o *ballet* começou a afastar-se da sua função predominantemente cortesã e a ganhar maior autonomia artística. Surgiram as primeiras narrativas dramáticas e a procura por uma expressividade mais emotiva. Já no século XIX, com o aparecimento do Romantismo, o *ballet* adquiriu uma dimensão profundamente emocional e mística, enfatizando o lado fantasioso e a elevação do espírito humano. Nesta época surgiram temas como o sobrenatural, o amor impossível e a morte, celebrados em obras como *La Sylphide* (1832) de Filippo Taglioni para a Ópera de Paris, e *Giselle* (1841) de Jean Coralli e Jules Perrot, que colocam a figura feminina no centro da narrativa e estabelecem o(a) bailarino(a) como símbolo da transcendência e da leveza. Desenvolveu-se, também, o uso e trabalho de pontas, que acentuava esta estética sublime.

No final do século XIX, num contexto de forte investimento cultural por parte da corte imperial e da consolidação das grandes companhias de São Petersburgo e Moscovo, a Rússia afirmou-se como o principal motor do desenvolvimento do *ballet*, criando condições para a sua consolidação estética e projeção internacional, impulsionadas pelo trabalho de coreógrafos como Marius Petipa e pela colaboração com compositores como Piotr Ilitch Tchaikovsky. O período clássico do *ballet* russo, especialmente sob a proteção do Teatro Imperial e mais tarde dos Ballets Russes, ficou marcado pela fusão entre o virtuosismo técnico, a grandeza cénica e a construção de narrativas dramáticas. É neste contexto que surge a primeira versão de *O Lago dos Cisnes* (1877), com música de Piotr Ilitch Tchaikovsky e coreografia de Julius Reisinger, posteriormente revista por Marius Petipa e Lev Ivanov em 1895.

Apesar da evolução da linguagem da dança ao longo dos séculos, a TDC continua a ser considerada, no contexto português, a técnica predominante na maioria das escolas

de EAE, ou com carga horária igual à disciplina de Técnica de Dança Contemporânea e Moderna. É considerada por vários profissionais inseridos neste contexto a base fundamental da formação do(a) bailarino(a), independentemente do estilo que venha a seguir. Hopper, Weidemann e Karin (2018) referem que a TDC “is a multi-faceted human construct (...) the series of codified movements that describe how to move in accordance with ballet aesthetics” (p. 229). Esta técnica exige um trabalho contínuo de consciência corporal, controlo muscular, musicalidade e expressividade, sendo fundamental que o ensino da DC vá além da mera reprodução técnica. Neste sentido, Franklin (1996) realça que “You prepare your whole being for performance, not just the arch of your foot. Your mental state is integral to this preparation and manifests in every cell of your body” (p. 91), sublinhando a importância da integração entre corpo, mente e emoção no processo performativo.

3. A eternidade de um clássico: *O Lago dos Cisnes*

É no contexto da Rússia Imperial que surge a segunda, e mais aclamada, versão de *O Lago dos Cisnes*, após a primeira versão do bailado, originalmente criada por Julius Reisinger em 1877, ter sido mal recebida pelo público “They did not understand *Swan Lake* at the Bolshoi, and they made it into a flop” (Balanchine *como citado em* Volkov, 1985, p. 158). Marius Petipa, um renomado coreógrafo francês que se deslocou da França para a Rússia em 1847, criou, em 1895, uma nova versão de *O Lago dos Cisnes*, em parceria com o seu assistente Lev Ivanov. “(...) they wanted to perform some of the ballet for the tsar, and Tchaikovsky’s publisher asked the composer which act he thought was best musically. Tchaikovsky replied, “The second.” (Balanchine *como citado em* Volkov, 1985, p. 158). O bailado, atualmente, divide-se em 4 (quatro) atos, tendo sido o 1.º e 3.º da responsabilidade coreográfica de Petipa e o 2.º e 4.º de Ivanov. No entanto, segundo a partitura de Pyotr Tchaikovsky, Petipa teria dividido o bailado em 3 (três) atos e 4 (quatro) cenas, sendo que o antigo 1.º ato estaria dividido em duas cenas, são elas, o atual 1.º e 2.º ato (Fazenda, 2018). Contrariamente ao texto de Fazenda (2018), que se refere a Ivanov como um assistente e aprendiz de Petipa, Balanchine em entrevista a Volkov afirma “After Tchaikovsky’s death, Lev Ivanov restaged the second act, and then Marius Petipa himself joined him, and they did the whole ballet at the Maryinsky” (1985, p. 158). Apesar das contradições entre vários autores, nunca poderemos ter a certeza do que aconteceu, no

entanto, é certo que tanto Lev Ivanov como Marius Petipa trabalharam em conjunto na recriação do aclamado *ballet O Lago dos Cisnes*.

Nesta versão de Petipa e Ivanov (Royal Ballet & Opera, 2018) o 1.º ato do *ballet* começa com a celebração do aniversário do príncipe Siegfried que acabara de atingir a maioridade, a rainha, sua mãe, lembra-o que em breve teria de escolher uma noiva e assumir novas responsabilidades, notícia que foi recebida com desagrado pelo jovem. A fim de se demonstrar contra a imposição dos pais, sai para uma caçada, ao entardecer vislumbra cisnes a sobrevoar os céus e decide segui-los até a um lago. No 2.º ato Siegfried observa a transformação dos cisnes em mulheres e avista Odette entre elas, esta revela-lhe o feitiço que as assombra lançado por Rothbart, e que este só poderá ser quebrado quando alguém de coração puro lhe jurar amor eterno. O príncipe já apaixonado por Odette jura-lhe amor eterno, nesse exato momento surge Rothbart que os tenta separar. No 3.º ato dá-se o baile onde Siegfried teria de escolher uma noiva das várias jovens casadoiras presentes, mas este só pensava em Odette. Nisto aparece Rothbart com a sua filha Odile transformada com magia para parecer Odette a fim de enganar o príncipe. Este deixa-se seduzir por Odile e declara-lhe o seu amor, acreditando que estava a cumprir a sua promessa a Odette. Ao aperceber-se do erro já era tarde de mais, acabara de quebrar a promessa que tinha feito a Odette, condenando-a a permanecer no corpo de um cisne para sempre. No 4.º ato Odette revela às amigas o sucedido, entretanto Siegfried aparece e pede perdão, perdão esse que é aceite por Odette, mas que já não pode desfazer o feitiço. O fim do *ballet* tem também vários desfechos, sendo que o mais popular é a versão trágica, na qual o príncipe luta contra o feiticeiro. Não conseguindo vencê-lo Siegfried e Odette atiram-se ao lago escolhendo a morte para quebrar a maldição e permitindo que as suas almas se reúnam noutra mundo.

Esta versão tornou-se o modelo canónico da obra e permanece uma das mais emblemáticas do RC. A narrativa de *O Lago dos Cisnes* integra elementos românticos, como o amor trágico e a luta do bem contra o mal, com a exigência técnica e formal do *ballet*. É uma obra particularmente relevante pela forma como concilia a técnica com a expressividade.

Um dos momentos mais conhecidos do bailado é o *Pas de Petits Cygnes* “(...) this is probably the most familiar number in *Swan Lake*” (Greskovic, 2005, p. 241). Inserido

no atual 2.º ato, antigo 1.º ato cena 2, exemplifica a precisão, sincronia e uniformidade exigidas às bailarinas. Nesta coreografia quatro bailarinas dançam lado a lado, de mãos dadas e braços cruzados entre si, a executar movimentos como *embôité*, *pas de bourrée*, *relevé-passé*, *entrechat quatre*, *échappé* e *pas de chat* executados de forma exímia e de forma idêntica.

Segundo Greskovic,

When people say “original” choreography for Swan Lake in our day they invariably refer to this rethought 1895 staging. The original staging by Julius Reisinger, with subsequent changes along the way, has not survived in any way, and no one to date has even thought to attempt reconstructing it (2005, p. 226).

Marius Petipa consolidou no *ballet* uma estrutura que se tornou canónica, com atos dramáticos intercalados por *divertissements*⁵, variações (solos), *pas de deux* (duetos) e o *corps de ballet* (corpo de baile). Essa fórmula foi aplicada na versão de *O Lago dos Cisnes* de 1895 no Teatro Mariinsky, em São Petersburgo, na qual Petipa coreografou o 1.º e 3.º atos e Lev Ivanov o 2.º e 4.º atos, com música revista por Riccardo Drigo. A interpretação de Pierina Legnani como Odette/Odile, imortalizada pelo célebre *Cisne Negro* com os famosos 32 (trinta e dois) *fouettés*, e de Pavel Gerdt como Siegfried, marcou esta produção, e transformou *O Lago dos Cisnes* num ícone do repertório clássico, cuja organização ainda influencia a criação coreográfica atual (EBSCO Research Starter, s.d.; Petipa Society, s.d.).

4. Royal Academy of Dance e a sua herança clássica

Ao refletir sobre a pedagogia na dança e os diferentes métodos de ensino, torna-se essencial compreender também o papel das instituições que sistematizaram e difundiram modelos pedagógicos de referência. Entre estas, a RAD ocupa um lugar central, pela sua relevância histórica e pela influência que continua a exercer no ensino da DC a nível internacional.

⁵ Segundo o *Concise Oxford Dictionary of Music*, disponível no Oxford Reference, *divertissement* (do francês, “diversão”) significa “Amusement. The same as divertimento, with the additional meaning of an entertainment of dances and songs inserted in an 18th-century stage spectacle or sometimes in a ballet or opera.” (s.d.).

O *ballet* chegou ao Reino Unido no século XVII, influenciado pelas cortes europeias, mais precisamente a francesa, mas foi no século XX que se consolidou como forma de arte distinta no país, graças ao trabalho de pioneiros como Ninette de Valois e Marie Rambert (Greskovic, 1997, p. 73). Dame Ninette de Valois fundou a Royal Ballet School em 1926 com o objetivo de treinar bailarinos para a sua própria companhia, Vic-Wells Ballet, que mais tarde se tornaria o Royal Ballet, sendo hoje uma das instituições mais prestigiadas de formação em DC no Reino Unido. A escola formou gerações de bailarinos que contribuíram para elevar o padrão técnico e artístico do *ballet* britânico (Greskovic, 1997, p. 73). Marie Rambert fundou a Rambert Dance Company⁶, também em 1926, inicialmente sob o nome de Ballet Club, sendo hoje a companhia de dança profissional mais antiga do país. Marie também estabeleceu a Rambert School of Ballet and Contemporary Dance, que continua a ser uma instituição de ensino respeitada e influente na formação de bailarinos contemporâneos (Greskovic, 1997, pp. 73-74).

Neste mesmo contexto de expansão e organização do ensino da dança, em 1920 foi criada a RAD, inicialmente conhecida como Association of Teachers of Operatic Dancing, com o objetivo de padronizar o ensino da DC e desenvolver métodos de exame consistentes para professores e discentes. A RAD procurou preservar o legado do *ballet* clássico ao mesmo tempo que o adaptava às necessidades pedagógicas contemporâneas, desenvolvendo uma metodologia estruturada e progressiva que articula o desenvolvimento técnico com a formação artística (RAD, 2024).

O currículo da RAD é projetado para apoiar o desenvolvimento integral do(a) bailarino(a), desde a iniciação até ao nível avançado, e inclui exercícios específicos que promovem a consciência espacial, a coordenação, o controlo postural, a musicalidade e a expressão artística. Além disso, incentiva os professores a recorrer à imagética como ferramenta pedagógica, valorizando metáforas, imagens sensoriais e associações emocionais que reforcem o domínio técnico e expressivo do(a) estudante (Franklin, 2013; Pavlik & Nordin-Bates, 2016).

⁶ A Rambert Dance Company foi fundada em 1926 por Marie Rambert, é a companhia de dança contemporânea mais antiga do Reino Unido, atualmente é reconhecida internacionalmente pela fusão entre repertórios contemporâneos e clássicos. Além da companhia esta integra a escola Rambert School of Ballet and Contemporary Dance que forma bailarinos de dança clássica, contemporânea e improvisação.

Outro aspeto relevante é o investimento da RAD na formação contínua de professores para que estes estejam equipados com métodos adequados para as suas práticas pedagógicas, “The aims of this interactive webinar are to: improve knowledge of ‘community’ as it applies to a dance Teaching context; and equip participants with the knowledge of how to cultivate community within their teaching practice” (RAD, s.d.), disponibilizando *workshops*, conferências e programas de atualização pedagógica. “We offer a variety of activities and content, from webinars and in-person workshops to longer events that allow you to network with other dance professionals from around the world” (RAD, s.d.). Estas iniciativas permitem explorar novas metodologias, integrar conceitos de biomecânica, psicologia do movimento e neurociência, bem como aplicar estratégias inovadoras de ensino que promovem a aprendizagem ativa, a criatividade e a autonomia do(a) estudante (Nordin & Cumming, 2006; Diamond, 2015; Erickson et al., 2015). “We strive to provide an inclusive and collaborative learning environment that nurtures creativity, innovation, artistry and excellence in every dancer, teacher and member” (RAD, 2025, p. 2).

Em Portugal, a metodologia da RAD é amplamente utilizada no contexto do EAE, como é o caso do CRSM, instituição na qual este estágio foi realizado. Esta abordagem visa desenvolver nos(as) estudantes uma base técnica sólida, mas também competências artísticas e criativas. O programa destaca o domínio da TDC como fundamento para qualquer estilo de dança, promovendo uma compreensão profunda da biomecânica e dos princípios técnicos da DC. Além disso, procura integrar a musicalidade e a expressividade em cada exercício, garantindo que os(as) estudantes consigam coordenar técnica, interpretação e sensibilidade artística: “interpret music and display sensitivity to the musical content and style of the movements. They perform with an awareness of phrasing and appropriate use of musical dynamics” (RAD, 2024).

Assim, a RAD constitui uma ponte entre tradição e inovação pedagógica, assegurando que o rigor técnico da DC se articule com uma abordagem criativa e expressiva. Ao fazê-lo, garante que os(as) bailarinos(as) em formação desenvolvem não apenas competências técnicas de excelência, mas também uma identidade artística que os prepara para enfrentar os desafios da dança no século XXI (Greskovic, 1997; Pavlik & Nordin-Bates, 2016).

5. Pedagogia na dança e métodos de ensino

A pedagogia na dança constitui um campo interdisciplinar que combina conhecimentos teóricos, científicos e práticos, tendo como objetivo desenvolver a técnica, a expressividade e a consciência corporal dos(as) discentes. No caso do *ballet* clássico, o ensino ultrapassa a mera reprodução de passos, integrando estratégias que promovem a compreensão anatômica, a musicalidade e a interpretação artística. Como sublinha Kassing (2007), “Dance pedagogy is concerned with the methods and practices used to teach dance, including both the technical and expressive dimensions of the art form” (p. 3), evidenciando a necessidade de uma abordagem integrada que considere simultaneamente as dimensões física, cognitiva e artística do(a) discente.

Autores contemporâneos reforçam esta visão ao salientar a importância de articular teoria do movimento, neurociência e prática pedagógica. Brown e Parsons (2015), por exemplo, destacam que o ensino eficaz da dança depende da compreensão dos princípios da aprendizagem motora, os quais permitem ao professor facilitar a aquisição de competências e a eficiência do movimento. Ou seja, a aprendizagem não assenta apenas na repetição mecânica, mas na forma como o corpo processa, memoriza e ajusta os gestos. Esta perspetiva é particularmente relevante para a TDC, cuja complexidade exige precisão postural, alinhamento e coordenação, competências que se consolidam progressivamente através de metodologias pedagógicas estruturadas.

Neste sentido, Wilkinson (2010) argumenta que a TDC fornece ao(a) estudante um vocabulário de movimento que pode ser mobilizado para fins criativos e expressivos, permitindo comunicar através do corpo. Assim, a pedagogia da TDC não se limita ao desenvolvimento da técnica, mas visa a construção de uma base sólida que possibilite ao(a) estudante transformar a execução em expressão artística e o cruzamento dos conhecimentos entre disciplinas.

As metodologias contemporâneas de ensino valorizam, além da progressão técnica gradual, uma abordagem holística que inclui o recurso a imagens mentais e metáforas sensoriais. Anderson (2014) observa que o uso da imagética em aula ajuda os(as) estudantes a internalizar movimentos complexos, criando representações mentais que orientam a execução física. Da mesma forma Warren (2014) sublinha a relevância da

sequência lógica de exercícios e da análise visual para reforçar a aprendizagem e prevenir erros técnicos, integrando princípios de biomecânica e de consciência corporal.

Neste contexto, professores de dança recorrem frequentemente a imagens como “abraçar uma árvore” para estimular a expansão torácica nos *port de bras*, “derreter o corpo sobre as pernas” para promover flexibilidade nos alongamentos, ou “empurrar o chão como se fosse uma mola” para desenvolver força e leveza nos saltos. Estas metáforas não apenas facilitam a execução técnica, como também envolvem o(a) estudante num processo criativo e sensorial, tornando a aprendizagem mais intuitiva e expressiva (Franklin, 2013).

O recurso a imagens e metáforas não beneficia apenas bailarinos avançados, mas também iniciantes, pois favorece a compreensão da intenção motora e o envolvimento sensorial. Erickson, Hillman e Kramer (2015) defendem que atividades que combinam pensamento e movimento, com a imagética, potenciam funções executivas como memória de trabalho, atenção e autocontrolo. Isto significa que, ao integrar a imagética desde os níveis básicos, os professores não só desenvolvem competências técnicas, como também estimulam capacidades cognitivas essenciais para a aprendizagem em geral. Quando integradas no ensino da dança, estas competências fortalecem tanto a execução técnica quanto a criatividade e a autonomia do(a) bailarino(a).

Na prática pedagógica, este trabalho manifesta-se através da demonstração visual, da instrução verbal, da correção física e da reflexão crítica sobre o movimento. As imagens mentais funcionam como guias eficazes para alinhar, equilibrar e dinamizar a expressividade corporal. Franklin, por exemplo, explica que metáforas como “crescer a partir do chão” ou “imaginar a cabeça a flutuar em direção ao teto” orientam o corpo para padrões motores mais eficientes e esteticamente adequados (2013, p. 27). Do mesmo modo, em exercícios de *adagio*, pode-se sugerir ao(a) estudante que imagine “derramar mel pelos braços” para estimular fluidez, ou em *allegro* pedir que pense nos pés como “pincéis que tocam o chão”, incentivando precisão e leveza.

A pedagogia contemporânea da dança assenta, assim, numa abordagem holística em que a TDC fornece a estrutura, a imagética fortalece a execução e a expressividade

articula a comunicação artística. Este modelo pedagógico alia ciência e arte, permitindo que o treino seja simultaneamente disciplinado e criativo, técnico e expressivo. Promove-se, desta forma, a formação de bailarinos(as) tecnicamente competentes, autónomos e criativos, capazes de interpretar repertórios clássicos e contemporâneos com rigor e sensibilidade, em consonância com as práticas de instituições como a RAD e outras escolas de referência internacional.

A prática mental e a imagética configuram-se como estratégias cognitivas fundamentais no desenvolvimento técnico e expressivo dos(as) bailarinos(as). Ambas permitem uma preparação mental que antecede e complementa a execução física do movimento, contribuindo para uma maior consciência corporal e precisão motora. Como referem as autoras Krasnow e Wilmerding, “In dance, several uses of mental practice and imagery exist, and the field continues to develop” (2015, p. 268), reconhecendo-se, assim, a relevância destas abordagens na aprendizagem motora e a sua contínua evolução enquanto campo de investigação.

Krasnow e Wilmerding sublinham o potencial desta estratégia tanto na aquisição de novas competências como na correção técnica ao mencionar que, Mental practice is rehearsing a skill or sequence of movements cognitively (using thought) without physical execution. (...) can involve reviewing the procedural parts of the movement or visualizing specific movement details. It can occur with no actual visual activity, such as the dancers in the opening example with their eyes closed, or it can occur while watching other dancers or a video of the dance (2015, p. 268).

Contudo, importa salientar que a eficácia da prática mental e da imagética depende da intencionalidade pedagógica que lhes é conferida. A visualização mental, quando guiada por imagens precisas e coerentes com os princípios da TDC, transforma-se num poderoso instrumento de consciencialização e refinamento técnico. Assim, no âmbito da metodologia da RAD, o uso de imagens mentais associadas ao alinhamento, à leveza e à fluidez do movimento permite que os(as) estudantes compreendam sensações internas difíceis de especificar verbalmente. Deste modo, a prática mental e imagética não se limitam a um exercício de visualização, mas assumem-se como ferramentas pedagógicas

integradoras, capazes de unir corpo e mente num mesmo processo de aprendizagem artística.

De acordo com Krasnow e Wilmerding (2015), a prática mental “is also beneficial in improving both power and speed” (p. 269). As autoras referem que os melhores resultados foram observados em atletas que “combined mental and physical training at the same time” (p. 269), salientando que esta combinação potencia o desenvolvimento da velocidade e da força. Este princípio é particularmente relevante no contexto da DC, uma vez que o treino técnico exige não apenas precisão e controlo, mas também rapidez de execução. Logo, quando a imagética é utilizada em paralelo com o treino físico, pode funcionar como uma forma de *mental practice* que contribui para a eficiência motora e o aperfeiçoamento técnico.

A eficácia desta prática encontra explicação nos mecanismos neurocognitivos subjacentes. Krasnow e Wilmerding (2015) indicam que uma das razões para o sucesso da prática mental é o facto de “the activity occurs in specific areas of the brain. If a person is making a movement or is mentally practicing the movement, especially if the person is also using imagery, the same changes occur in the brain” (p. 270). Em termos neurofisiológicos, as áreas cerebrais envolvidas no planeamento e na execução motora são igualmente ativadas durante a imaginação do movimento, o que demonstra que a imagética constitui uma forma válida de treino motor.

No contexto do ensino da TDC, esta evidência assume particular relevância, pois permite compreender que o uso intencional da imagética nos exercícios e sequências coreográficas reforça simultaneamente a coordenação, a precisão e a velocidade de execução, apoiando tanto o aperfeiçoamento técnico quanto a expressividade artística.

6. Imagética na Dança Clássica

Um dos principais recursos utilizados no presente estágio foi a imagética, entendida como a representação mental de imagens, sensações ou ideias, aplicada ao contexto da DC como estratégia metodológica.

Segundo Krasnow e Wilmerding, “imagery has been used in dance practice for centuries, being applied both at rest and during movement, and has shown significant effects on motor learning and complex movement execution” (2015, p. 272), evidenciando que a imagética é utilizada tanto em repouso como durante o movimento, com impactos significativos na aprendizagem motora e na execução de movimentos complexos.

A imagética pode assumir diversas formas, incluindo visual, cinestésica, anatómica, metafórica ou interna, cada uma com diferentes implicações para a aprendizagem motora e a expressividade artística (Krasnow & Wilmerding, 2015). Por exemplo, a imagética anatómica recorre a termos do corpo em sentido metafórico, como “imagine the heads of the femurs or thigh bones as they float inside the hip sockets” (Krasnow & Wilmerding, 2015, p. 272), enquanto a visual/metafórica pode criar imagens simbólicas, como “imagine moving as if you are being pushed by the wind” (Krasnow & Wilmerding, 2015, p. 271). No presente relatório, não se pretende explorar exaustivamente cada tipo de imagética, mas sim evidenciar a sua aplicação prática no desenvolvimento técnico e expressivo dos(as) estudantes durante o ensino da TDC.

Forrester (2000) define imagética como “a mental representation of something (i.e. a visible object), not by direct perception but by memory or imagination; a mental picture or impression” (p. 3). A imagética, quando associada à técnica, permite que o(a) bailarino(a) desenvolva um movimento mais orgânico, expressivo e consciente. O uso de metáforas, imagens visuais, sensações táteis ou evocação emocional facilita a memorização e a interiorização do movimento. Como afirma Florman (2017), esta linguagem descritiva ativa os sentidos e favorece a imersão do(a) estudante no processo performativo.

Eric Franklin é uma, mas não a única, das maiores referências na aplicação da imagética ao ensino da dança. Os seus predecessores nas práticas somáticas incluem

Mabel Todd⁷, Irmgard Bartenieff⁸, Moshe Feldenkrais⁹ e F. Matthias Alexander¹⁰. Franklin explica que as imagens mentais não atuam apenas a nível cognitivo, mas têm impacto direto nas sensações corporais e na organização motora. Os seus livros, como *Dynamic Alignment Through Imagery*, *Conditioning for Dance* e *Dance Imagery for Technique and Performance*, tornaram-se referências essenciais na pedagogia da dança baseada em práticas somáticas. Estas obras estabelecem uma ponte entre a consciência anatómica, a eficiência do movimento e a visualização criativa, oferecendo aos(as) bailarinos(as) uma forma prática de incorporar o conhecimento anatómico no movimento. Como escreve Franklin, “mental images create physical sensations; if you imagine an action vividly, the nervous system responds almost as if the action were really happening” (2013, p. 27). Ou seja, o corpo reage a estímulos mentais, o que gera alterações musculares subtis, perceções táteis e ajustes posturais. No mesmo sentido, Franklin acrescenta que “through imagery we can change movement quality, enhance alignment and improve efficiency, because the body follows the sensory information produced by the mind” (2012, p. 15). Este princípio sustenta a ideia de que a imagética é uma ponte entre intenção e execução: ao transformar imagens em sensações, o(a) bailarino(a) consegue modificar padrões motores, ampliar a consciência somática e desenvolver maior expressividade.

A utilização da imagética no treino de dança permite ainda atuar a nível não-consciente, promovendo mudanças musculares que melhoram o alinhamento e a execução do movimento, especialmente em tarefas complexas, e reforçando a aprendizagem motora de forma mais eficaz do que o treino físico isolado (Krasnow & Wilmerding, 2015).

⁷ Mabel Elsworth Todd (1880-1956) - Fundadora do método *Ideokinesis*, explorou a relação entre anatomia, percepção cinestésica e movimento. A obra *The Thinking Body* (1937) introduz princípios de educação somática, usando imagens mentais para melhorar a coordenação e organização motora (Contredanse, 2025).

⁸ Irmgard Bartenieff (1900-1981) - Discípula de Rudolf Laban, criou os *Bartenieff Fundamentals*, focados na mobilidade, expressão funcional e análise do movimento, promovendo uma abordagem holística do corpo (Dance Teacher, 2025).

⁹ Moshe Feldenkrais (1904-1984) - Desenvolveu o *Método Feldenkrais*, que usa movimentos conscientes para melhorar a consciência corporal, a coordenação e a eficiência motora (Feldenkrais, 2025).

¹⁰ F. Matthias Alexander (1869-1955) - Criador da *Alexander Technique*, foca-se na postura, coordenação e hábitos de movimento, ensinando a prevenir tensões e a usar o corpo de forma mais eficiente (Mouritz, 2025).

O uso da imagética foi também fundamental na promoção da expressividade artística. Segundo Haas (2010), a expressividade artística é uma competência física com a qual o(a) bailarino(a) comunica ideias, emoções ou narrativas através do uso consciente do corpo. Browar e Ory (2016) acrescentam que esta expressividade exige trabalho técnico, mas também emocional, envolvendo a escuta interior e a criatividade. O objetivo do uso da imagética no ensino da TDC, neste estágio, passou por desenvolver nos(as) estudantes a consciência estética, a apropriação da intenção performativa e o fortalecimento da confiança, autonomia e identidade artística. Aceto (2012) defende que o(a) bailarino(a) empoderado é aquele que pensa criticamente, toma decisões e adapta o movimento sem perder a sua essência artística e comunicativa.

De forma mais específica, pode afirmar-se que a imagética na DC corresponde à utilização intencional de imagens mentais e metáforas sensoriais para facilitar a aprendizagem técnica, a interiorização estética e a expressão performativa. Pavlik e Nordin-Bates (2016) descrevem que a imagética na DC pode assumir diferentes formas, tais como visual, cinestésica, auditiva ou emocional, e que cada uma ativa diferentes canais de percepção, permitindo ao(à) bailarino(a) alcançar maior consciência corporal e clareza no movimento. Por exemplo, imagens como “um fio que puxa a cabeça em direção ao teto” ou “raízes que crescem dos pés para o chão” são frequentemente utilizadas pelos professores para ajudar na postura, no equilíbrio e no enraizamento do movimento (Nordin & Cumming, 2006). Da mesma forma, metáforas ligadas ao RC, como “imaginar as asas de um cisne a prolongar os braços”, contribuem para a expressividade e para a evocação da qualidade estética característica do *ballet*.

Krasnow e Wilmerding referem ainda que os(as) bailarinos(as) utilizam a imagética para múltiplas finalidades: cognitiva (memorizar sequências ou contagens), motivacionais (estimular maior desempenho), artística (comunicar intenção expressiva), de recuperação/relaxamento e espontânea, que surge de forma inesperada durante a dança ou provocadas pela música ou outros estímulos sensoriais (2015, p. 276).

A investigação de Nordin e Cumming (2006) com bailarinos(as) profissionais demonstrou que estes recorrem à imagética em diferentes momentos, no aquecimento, no ensaio e na performance, com objetivos diversos, como a correção técnica, o controlo da ansiedade, a evocação da musicalidade e a intensificação da expressividade. Pavlik e

Nordin-Bates (2016) reforçam que a imagética não se limita ao treino avançado, mas pode ser aplicada em todos os níveis de ensino, funcionando como estratégia pedagógica para consolidar aprendizagens motoras e favorecer a motivação. Já Müller (2022) acrescenta que a imagética reconfigura a relação do corpo com o conhecimento anatómico e com a experiência sensível, permitindo que conceitos abstratos se tornem tangíveis através de metáforas e sensações vividas.

A importância da imagética também encontra suporte na neurociência. Diamond (2015) sublinha que a atividade física que integra imaginação e pensamento crítico, como acontece na dança, potencia as funções executivas, fundamentais para a memória de trabalho, a atenção e o autocontrolo. Do mesmo modo, Erickson, Hillman e Kramer (2015) demonstram que a atividade física regular, ao estimular redes cognitivas, está diretamente relacionada com a melhoria da aprendizagem, da flexibilidade cognitiva e da capacidade de resolução de problemas. Estes contributos ajudam a compreender porque é que a imagética, enquanto recurso mental associado ao movimento, não só fortalece a execução técnica na DC, mas também estimula a criatividade e a autonomia do intérprete.

A imagética na DC pode ser entendida como uma ferramenta multifuncional, que atravessa a dimensão técnica, expressiva, psicológica e cognitiva do ensino e da performance. É utilizada por bailarinos(as) e professores(as) em contextos diversos, através de imagens concretas e de metáforas que auxiliam a postura, o alinhamento, a respiração, a musicalidade e a interpretação artística. Ao transformar conceitos abstratos em experiências sensíveis e significativas, a imagética revela-se essencial para a formação de bailarinos(as) mais conscientes, expressivos e autónomos, preparados para interpretar a DC sem perder a sua dimensão criativa e comunicativa.

Capítulo III: Enquadramento metodológico

Neste tópico será apresentada a metodologia de investigação adotada para o desenvolvimento deste estágio, nomeadamente a investigação-ação, bem como os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados: grelhas de observação, gravações audiovisuais, conversas com os(as) estudantes e professoras cooperantes e o questionário final de estágio. Estes instrumentos de recolha de dados serão analisados pormenorizadamente no capítulo seguinte.

1. Metodologia investigação-ação

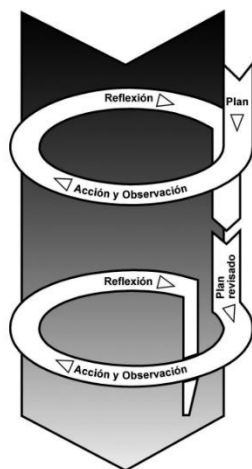
A investigação-ação, é a metodologia de pesquisa com a qual nos propusemos a trabalhar através de uma análise qualitativa durante a aplicação prática do projeto.

Segundo Cardoso (2014), a expressão investigação-ação (“*action research*”) surgiu em 1944 com Kurt Lewin (p. 31), pelo desconstruir do nome é possível compreender que esta metodologia implica uma presença no espaço físico onde ocorre o estudo, mas também um trabalho de análise constante dos dados obtidos, pois como o nome indica é uma pesquisa em ação. Posto isto, podemos considerar que a investigação, “é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (Coutinho, 2013, p. 7). Tal como sugere Cardoso (2014) *como citado em* Kemmis (2007), é necessário passar pelas quatro fases que compõem a espiral cíclica que é a investigação-ação, são elas a planificação, ação, observação e reflexão.

A Figura 1 ilustra de forma sintética a espiral cíclica da investigação-ação. Nenhuma das quatro fases que a compõem deve ser vista ou analisada de forma isolada, mas sim como um momento que está interligado aos demais e integra esta espiral dinâmica que se encontra em constante progressão.

Figura 1

A espiral da investigação-ação



Nota. Esta figura demonstra as quatro fases do ciclo de investigação, começando pela planificação, seguindo para a ação e observação e por fim a reflexão. Retirada de Cardoso (2014, p. 32).

Como afirma Cardoso (2014),

O processo de planificação geralmente começa com uma ideia ampla de uma melhoria ou mudança desejada. Inicialmente, precisamos de definir, ainda que vagamente, um objetivo e os meios para o alcançar. Posto isto, o primeiro passo consiste na análise cuidadosa dessa ideia e na aquisição de mais informações sobre a situação. Caso esta planificação seja bem-sucedida o restante plano surgirá naturalmente a partir dessa investigação (p. 31).

Na próxima fase, a ação, tem-se em consideração que a definição de plano consiste na ação teoricamente organizada, e esta ação é uma decisão propositada que consiste “numa variação metódica e reflexiva da prática, criticamente informada” (Cardoso, 2014, p. 32). Já a observação, como afirma Cardoso (2014) implica a documentação dos resultados da ação, proporcionando uma base imediata para a reflexão, que é a última fase, e consiste na análise dos registos a fim de encontrar problemas que tenham surgido durante a ação.

Quando se trata de dados qualitativos em investigação-ação em dança, existe uma necessidade de presença física no espaço onde decorre a investigação, neste caso o estúdio. Este tipo de observação e interação direta e empírica na investigação torna a

recolha de dados mais eficaz. Portanto, a capacidade de compreensão e interpretação do ambiente e público-alvo é fundamental para este tipo de estudo.

A utilização da metodologia investigação-ação revela-se fulcral para a boa compreensão e implementação deste projeto, tal como indica Coutinho (2013), por ser através da investigação que poderemos refletir sobre problemas que apenas são notados na prática. É também por estarmos no terreno que obteremos ferramentas para o debate e procura de possíveis soluções.

2. Instrumentos de recolha de dados

Como meio de recolha de dados elencamos os seguintes instrumentos: grelhas de observação, gravações audiovisuais, diálogos com os(as) estudantes e as professoras cooperantes, bem como um questionário final.

As observações exclusivas foram realizadas tanto no início como no final do estágio, permitindo assim uma comparação do desempenho da turma antes e após a intervenção, de modo a aferir a existência de progressos. No entanto, a observação manteve-se uma prática constante ao longo de todas as aulas. As gravações de vídeos serviram como complemento à observação direta, registando os momentos de lecionação acompanhada e autónoma. As conversas e interações diversas com todos os intervenientes foram frequentes e integradas no processo. Relativamente ao questionário final, das 17 (dezassete) estudantes que participaram no estágio, apenas 7 (sete) responderam.

Inicialmente, a mestranda propôs no projeto o desenvolvimento de um Dicionário da Imagética (Apêndice A, p. 86 deste documento), consistente numa lista de expressões, imagens e metáforas previamente elaboradas, com o objetivo de facilitar a compreensão e a qualidade dos movimentos durante as aulas. Contudo, após o início do estágio e durante o seu desenvolvimento, verificou-se que a implementação deste instrumento, a nível logístico, não se revelou prática, dado que interrompia a fluidez e dinâmica das aulas. Assim, as referências à imagética, através do uso espontâneo e natural de expressões, imagens e metáforas por parte da mestranda (Apêndice B, p. 88 deste documento), continuaram a ser um elemento fundamental deste estudo, integrando-se de forma orgânica na lecionação.

Capítulo IV: Estágio – Análise de dados

Neste capítulo serão apresentadas, detalhadamente e de forma descritiva, todas as fases nas quais se repartiu o estágio, bem como os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados, nomeadamente, grelhas de observação, gravações audiovisuais, conversas com os(as) estudantes e professoras cooperantes, e o questionário final. Será ainda realizada uma análise dos respetivos dados.

1. Implementação do projeto de estágio

Neste subcapítulo apresenta-se de forma detalhada o desenvolvimento das diferentes fases que compuseram o estágio pedagógico, previamente delineadas no plano de ação referido no Capítulo II. Todo o processo foi orientado pela metodologia da RAD, que serviu como referência estruturante para a planificação, condução e reflexão sobre a prática docente, assegurando a coerência entre os objetivos técnicos, artísticos e pedagógicos estabelecidos.

1.1. Fase I - Observação

Durante o mês de janeiro de 2025, procedeu-se à observação sistemática das aulas de TDC e RC das professoras cooperantes, ambas professoras internas do CRSM. Este período permitiu conhecer o perfil da turma, identificar as rotinas e práticas pedagógicas em vigor, e compreender a dinâmica entre professoras e discentes. A observação foi também essencial para ajustar o plano de intervenção às reais necessidades do grupo. Foi através das aulas de observação iniciais que se elaborou as grelhas sistemáticas de avaliação diagnóstica de competências técnicas e artísticas de todos os elementos da turma.

Nas aulas de TDC a professora cooperante estava a iniciar a leção da aula que viria a ser apresentada no teste de 2.º período. Nas aulas de RC a professora cooperante estava a terminar de lecionar o repertório iniciado no 1.º período *As amigas da Esmeralda* do bailado *La Esmeralda*¹¹.

¹¹ *La Esmeralda* é um bailado romântico de 1844, coreografado por Jules Perrot com música de César Pugni, inspirado no romance *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo, conhecido pelas variações com pandeireta e forte carácter dramático.

No fim do estágio também voltou a haver momentos de observação a fim de contemplar a progressão técnica e artística da turma.

1.2. Fase II - Lecionação acompanhada

Durante o mês de fevereiro de 2025, e após a fase de observação, iniciaram-se as aulas de TDC e RC no formato lecionação acompanhada, em estreita articulação com as professoras cooperantes.

1.2.1. Aulas de Técnica de Dança Clássica

Nesta fase, nas aulas de TDC, foram integradas de forma gradual propostas baseadas na utilização de imagética, como imagens mentais, metáforas visuais e sugestões sensoriais, com o intuito de enriquecer a prática técnica com maior projeção da expressividade. Na disciplina de TDC, a turma fazia a aula da professora cooperante e a mestranda complementava com correções gerais e individuais fazendo uso da imagética, sem fazer recurso a um tipo específico de imagética¹². Houve abertura para um diálogo livre e constante com a professora cooperante, assim como para esclarecimento de dúvidas por parte da mestranda. Inicialmente a mestranda tinha intenções de se focar mais em proporcionar aos(as) estudantes correções do foro artístico, no entanto, a mestranda mudou de estratégia e optou por corrigir tanto o trabalho artístico como técnico dos(as) discentes. Esta alteração deu-se pelo facto de ter sido observado uma maior necessidade de insistência no trabalho técnico antes de se avançar para a expressividade.

1.2.2. Aulas de Repertório Clássico

Na disciplina de RC a mestranda dava o aquecimento à turma, com duração de cerca de 10 (dez) minutos, que consistia numa sequência de exercícios de preparação física, nomeadamente, mobilização articular, corrida, saltos, flexões, abdominais e

¹² A imagética pode assumir diferentes formas, consoante o tipo de representação mental evocada pelo intérprete. A imagética visual refere-se à criação de imagens mentais do movimento e pode ser interna, quando o indivíduo o visualiza a partir da sua própria perspetiva, ou externa, quando se imagina a observar-se de fora. A imagética cinestésica relaciona-se com a perceção das sensações corporais associadas à execução do movimento, favorecendo uma maior consciência corporal e eficiência técnica. Já a imagética metafórica recorre a comparações simbólicas ou poéticas que estimulam a expressividade e a intenção artística (por exemplo, imaginar “crescer como uma árvore” ou “flutuar como uma pena”). Estas diferentes formas podem ainda combinar-se, potenciando simultaneamente a dimensão técnica, expressiva e perceptiva do movimento (Krasnow & Wilmerding, 2015).

dorsais. Esta sequência seguiu as orientações da professora cooperante, que já tinha por rotina realizar um aquecimento semelhante com a turma. Em seguida a turma foi dividida pela professora cooperante em vários grupos e cada grupo aprendeu excertos de bailados diferentes durante as aulas seguintes. Os excertos foram, a *Dança Russa* do bailado *O Quebra-Nozes* (Lev Ivanov, 1892), os *Grandes Cisnes* do bailado *O Lago dos Cisnes* (Lev Ivanov, 1895), o *Pas de Trois* do bailado *Raymonda* (Marius Petipa, 1898), o *Pas de Quatre* do bailado *La Sylphide* (Jules Perrot 1845) e *As amigas da Esmeralda* do bailado *La Esmeralda* (Jules Perrot, 1844) (Apêndice C, p. 89 deste documento).

1.3. Fase III - Lecionação autónoma

A lecionação autónoma decorreu durante os meses de fevereiro, março e abril de 2025, ainda dentro do 2.º período letivo. Nesta fase, a mestranda assumiu a responsabilidade total da condução e organização das aulas de TDC e RC, aplicando estratégias pedagógicas sustentadas no recurso à imagética e alinhadas com os conteúdos da metodologia da RAD.

1.3.1. Aulas de Técnica de Dança Clássica

A lecionação autónoma das aulas de TDC começou a 4 de fevereiro de 2025. Nas aulas de TDC a mestranda recorreu à visualização guiada verbal e ao *feedback* construtivo, apontando os erros mas sem deixar de elogiar o esforço e outros aspetos que estavam executados corretamente. Estas ferramentas foram centrais nesta etapa do estágio. Para as aulas de TDC a mestranda levou o planeamento das aulas completas, sendo que foi introduzindo à turma os exercícios de forma gradual, isto é, alguns exercícios de cada fase da aula de cada vez (barra, centro, diagonais e saltos).

Ao longo do processo de planificação e implementação das aulas, foi realizada uma reflexão crítica conjunta entre a mestranda e a orientadora relativamente aos conteúdos e materiais pedagógicos preparados. Essa reflexão permitiu uma análise aprofundada sobre a adequação dos exercícios às capacidades técnicas e expressivas do grupo, evidenciando a importância da flexibilidade e da capacidade de adaptação que o docente deve possuir perante uma turma ainda desconhecida. Este processo de reajustamento revelou-se essencial não apenas para o desenvolvimento profissional da mestranda enquanto professora, mas também para o fortalecimento do diálogo entre a

mestranda e a orientadora, contribuindo assim para uma prática de ensino mais consciente, contextualizada e coerente com os objetivos do estágio.

Inicialmente apresentou-se a Aula 1, que serviu como teste diagnóstico. Esta aula (Apêndice D, p. 90 deste documento) ultrapassava o nível técnico da turma, portanto, a mestranda optou por desconstruir os exercícios dessa aula, tornando-os mais acessíveis, o que originou a Aula 2, que procurava solidificar a base técnica dos(as) estudantes (Giro, 2025a, Apêndice E, p. 97 deste documento). A ideia inicial consistiu em deixar a Aula 1 não apenas como aula de diagnóstico, mas sim como a aula final, cujo objetivo técnico seria pretendido que a turma atingisse. Com o avançar das aulas a mestranda acabou por não voltar a utilizar a Aula 1 como a aula final, uma vez que esta já não se adequava ao novo contexto do estágio. Da Aula 1 para a Aula 2 a mestranda decidiu diminuir bastante a dinâmica rítmica dos exercícios, tendo por isso alterado também algumas músicas, optou por manter os braços quase sempre em 2.^a posição, dando assim mais atenção ao trabalho de pés e iniciação à utilização da cabeça e proporcionando o desenvolvimento de força na sustentação dos braços em 2.^a posição. Competências de destaque no repertório *Pas de Petits Cygnes*. A Aula 2 foi introduzida à turma gradualmente. Foi especialmente durante a implementação da Aula 2 que a mestranda aplicou as ideias que escreveu no Apêndice A (p. 86 deste documento) e Apêndice B (p. 88 deste documento). As expressões mencionadas nos Apêndices A e B foram utilizadas quando os(as) estudantes estavam a realizar os exercícios e a mestranda observava um erro, tanto técnico como artístico, e ia corrigir a estudante em questão, nesse momento, para facilitar a compreensão da discente, utilizava as expressões pré-selecionadas (Apêndice A, p. 86 deste documento), assim como outras que fossem surgindo naturalmente (Apêndice B, p. 88 deste documento). No fim do exercício repetia a correção com alusão à imagética para que toda a turma ouvisse, pontualmente fez paragens mais demoradas para corrigir os(as) estudantes todos(as) um a um. Esta última abordagem revelou-se menos eficaz, uma vez que os(as) estudantes tendiam a perder o foco e a dispersar, em consequência do reduzido período de atenção característico desta faixa etária.

Quando a mestranda entendeu que a turma já tinha solidificado o trabalho técnico e artístico com os exercícios base e atingia os objetivos dos mesmos, introduziu gradualmente uma nova aula de nível intermédio (Giro, 2025b, 2025c, Apêndice F, p. 106

deste documento), pois foram acrescentados mais elementos técnicos aos exercícios. Cada aula foi repetida várias vezes, à exceção da Aula 1 que foi realizada somente uma vez no dia 4 de fevereiro, a Aula 2 foi realizada 5 (cinco) vezes, a Aula 3 foi executada 6 (seis) vezes e a Aula 4 praticada 8 (oito) vezes. Durante as aulas nem sempre foi tudo tão regular, nem todos os exercícios da aula inicial sofreram alterações, alguns não sofreram qualquer alteração e outros tiveram várias alterações, como podemos verificar através a leitura, análise e comparação das tabelas com os exercícios apresentados nos Apêndices D (p. 90 deste documento), E (p. 97 deste documento), F (p. 106 deste documento) e G (p. 115 deste documento). As aulas foram sempre sendo adaptadas à turma, inclusive houve vários exercícios que chegavam à aula planeados e no momento da realização dos mesmos estes tinham de ser modificados por várias razões. Como por exemplo, a forma incorreta como a turma interpretava a música, em alguns casos chegámos a fazer exercícios sem música apenas com a mestrand a cantar o ritmo do exercício, adaptando assim a velocidade e acentuação às necessidades da turma.

Quando os(as) estudantes não conseguiam executar corretamente certos movimentos, tanto a nível técnico como artístico, a mestrand recorreu à correção através do toque, utilizado sobretudo de forma individual para ajustar a colocação dos pés em contacto com o chão, a posição das mãos, o alinhamento dos braços e a colocação da cabeça, permitindo que os(as) estudantes sentissem diretamente o posicionamento correto e desenvolvessem uma consciência cinestésica mais precisa. Para favorecer a aprendizagem colaborativa, os(as) estudantes foram emparelhadas principalmente com base na proximidade física na sala, de forma que pudessem apoiar-se mutuamente, observando e corrigindo detalhes técnicos e artísticos, enquanto reforçavam a atenção mútua aos movimentos. Inicialmente, a mestrand procurou que os(as) estudantes dependessem menos do espelho, incentivando-as a sentir o movimento no próprio corpo. Com o avançar das aulas, o uso do espelho foi gradualmente introduzido como ferramenta de apoio, permitindo que observassem e comparassem a própria execução com o padrão correto, embora nem todas os(as) estudantes pudessem visualizar-se em todos os exercícios devido à colocação das barras fixas. Paralelamente, a observação entre colegas foi utilizada de forma livre, permitindo que analisassem umas às outras durante a execução dos exercícios, recebendo apenas indicações sobre os movimentos específicos aos quais a mestrand pretendia que dessem maior atenção, promovendo uma

aprendizagem crítica e colaborativa e reforçando a consciência técnica e artística do grupo. Para movimentos particularmente difíceis, alguns exercícios foram simplificados pela mestrandia, mantendo o movimento no contexto original e utilizando música, mas adaptando a complexidade e o ritmo à capacidade da turma. Por exemplo, movimentos como *glissades* e *sissonnes fermée* foram trabalhados de forma isolada e em versões simplificadas, permitindo que os(as) estudantes os executassem corretamente, desenvolvendo progressivamente a técnica sem comprometer a musicalidade ou a continuidade do exercício original. Ao longo de todas estas estratégias, a utilização de imagens, metáforas e expressões mentais constituiu uma ferramenta transversal, aplicada em vários exercícios e correções, com o objetivo de facilitar a compreensão dos movimentos e reforçar a execução técnica e artística dos(as) estudantes (Apêndice B, p. 88 deste documento). Estas estratégias pedagógicas demonstram a flexibilidade e a adaptação necessárias para responder às capacidades específicas do grupo, reforçando simultaneamente a aprendizagem técnica e artística de forma progressiva e estruturada.

As aulas de TDC terminaram com a Aula 4 (Giro, 2025d, Apêndice G, p. 115 deste documento). Tal como discutido previamente, ao invés da implementação da Aula 4, foi idealizado inicialmente pela mestrandia terminar as aulas de TDC com a Aula 1, mas tal não foi possível porque, apesar da enorme evolução de todas os(as) discentes, o nível da Aula 1 continuava desajustado à turma. Para além do nível inadequado da Aula 1, com as alterações que foram surgindo à ideia inicial do projeto, nomeadamente a lecionação do repertório *Pas de Petits Cygnes*, a Aula 1 deixou de fazer sentido, uma vez que os exercícios propostos não correspondiam às competências técnicas e artísticas que a turma já havia desenvolvido. Os exercícios da Aula 1 não abordavam os elementos técnicos no respetivo nível da turma necessários para a execução do repertório lecionado, nem permitiam consolidar as habilidades expressivas exploradas ao longo das aulas, tornando esta aula inadequada para servir como conclusão da aprendizagem da turma.

1.3.2. Aulas de Repertório Clássico

Relativamente à disciplina de RC, inicialmente não estava previsto a mestrandia lecionar aulas de RC, muito menos um excerto de repertório. No entanto, por ser melhor para a mestrandia condensar o estágio num período mais curto, por motivos pessoais, a escola cooperante foi flexível e generosa na cedência do número de aulas de TDC. ~

Sugeriram ainda que a mestranda lecionasse também RC para complementar o seu trabalho em TDC e complementar a ideia inicial do projeto, e ainda acrescentar mais horas ao estágio, a fim de completar a quantidade de horas requeridas pelo Mestrado em Ensino de Dança (MED) e previstas no regulamento do curso.

A fim de iniciar a lecionação autónoma sem prejudicar o trabalho que a turma já tinha iniciado com a professora cooperante, a mestranda integrou-se no processo coreográfico que esta já se encontrava a desenvolver, o qual incluía vários excertos de RC, nomeadamente: os *Grandes Cisnes* do bailado *O Lago dos Cisnes* (Lev Ivanov, 1895), o *Pas de Trois* do bailado *Raymonda* (Marius Petipa, 1898), o *Pas de Quatre* do bailado *La Sylphide* (Jules Perrot, 1845) e *As Amigas da Esmeralda* do bailado *La Esmeralda* (Jules Perrot, 1844) (Apêndice C, p. 89 deste documento). Em acordo com a professora cooperante, a mestranda optou por direcionar a sua intervenção pedagógica para um dos grupos, focando-se no excerto da *Dança Russa* do bailado *O Quebra-Nozes* (Marius Petipa e Lev Ivanov, 1892). Esta escolha permitiu-lhe conhecer os alunos numa perspetiva coreográfica e desenvolver a sua metodologia de ensino através do trabalho coreográfico, distinto da abordagem típica de uma aula de técnica de dança. O motivo que levou à escolha deste grupo foi a necessidade de apoio que este apresentava e a desmotivação que demonstrava. O descontentamento inicial por parte do trio relacionava-se com a falta de coesão entre as próprias colegas e com a perceção de que a coreografia apresentava um grau de dificuldade elevado, o que as levou a duvidar da sua capacidade de alcançar o nível técnico e artístico esperado. No entanto, os(as) estudantes acabaram por se envolver progressivamente no processo e demonstraram satisfação ao longo da aprendizagem deste excerto de repertório. Os(as) estudantes aprenderam os diferentes excertos de repertório selecionados pela professora cooperante através da observação de vídeos de referência disponibilizados pela mesma (Apêndice C, p. 89 deste documento). Esta abordagem de aprendizagem de repertório foi utilizada pela professora cooperante com a finalidade de desenvolver a autonomia e a capacidade de observação dos(as) discentes. Inicialmente, os(as) estudantes aprendiam a coreografia através da visualização dos vídeos disponibilizados, sendo incentivadas a reproduzir os movimentos de forma autónoma. Durante este processo, a professora cooperante mantinha uma presença atenta no estúdio, esclarecendo dúvidas pontuais e observando a evolução dos(as) discentes. Apenas numa fase posterior, quando estas já dominavam a sequência coreográfica, a

professora intervinha de forma mais direta para clarificar os detalhes técnicos, artísticos e musicais da coreografia.

Com o avançar das aulas e a rápida aprendizagem e progressão deste trio a mestranda acabou por dividir a sua atenção também com os outros grupos. Tendo em conta que apenas tinham a disciplina de RC uma vez por semana, todos os 5 (cinco) grupos chegaram ao fim dos respetivos excertos, demonstrando uma evolução gradual, tanto no trabalho técnico como artístico. Por considerar que o trabalho da turma estava num nível bom, todos os grupos apresentaram publicamente estes excertos na Gala de Repertório que o CRSM organizou no dia 28 de março de 2025.

Uma vez que a professora cooperante não tinha a intenção de dedicar todo o 2.º período à lecionação dos excertos de repertório já iniciados, por ter sido previamente informada sobre o projeto de estágio acolhido pelo CRSM e, conseqüentemente, ter planificado o ano letivo de modo a reservar um período de trabalho autónomo para a mestranda, sugeriu à mestranda a possibilidade de selecionar e lecionar um excerto de repertório próprio. A mestranda aceitou a proposta, reconhecendo nesta oportunidade uma mais-valia para o desenvolvimento do seu projeto e para a consolidação da sua prática pedagógica.

O facto de o projeto culminar na aprendizagem de um excerto de RC tornou o caminho de planificação das aulas de TDC e a definição dos objetivos específicos de cada aula muito mais claros para a mestranda e, conseqüentemente, para a turma. A existência de um objetivo performativo concreto permitiu à mestranda estruturar as aulas de forma mais direcionada, articulando os conteúdos técnicos com as exigências coreográficas do excerto e atribuindo um propósito tangível ao trabalho desenvolvido. Esta abordagem potenciou uma maior coerência entre a técnica e a expressão artística, clarificando o percurso de aprendizagem dos(as) estudantes e reforçando o sentido do trabalho realizado em aula. Além disso, permitiu articular de forma direta os exercícios de TDC com a interpretação coreográfica, evidenciando como a prática técnica contribui para a execução artística do excerto. Os exercícios da aula de TDC foram utilizados não apenas para consolidar as competências técnicas dos(as) discentes, mas também para preparar a expressividade e a musicalidade exigidas no repertório. Enquanto a técnica sustenta a execução, o estudo do repertório oferece o contexto artístico, permitindo à turma

compreender e interpretar as intenções coreográficas de forma mais consciente e expressiva.

O excerto escolhido, em consonância com a professora cooperante, foi o *Pas de Petits Cygnes*, do bailado *O Lago dos Cisnes*. Para a aprendizagem foi consultado o vídeo do *The Royal Ballet and Opera* (2018)¹³ coreografado por Liam Scarlett e interpretado pelas bailarinas Meghan Grace Hinkis, Isabella Gasparini, Romany Pajdak e Elizabeth Harrod, residentes do *The Royal Ballet and Opera* em 2018. A leção do excerto, *Pas de Petits Cygnes* pela mestranda iniciou-se em março, após a professora cooperante ter concluído a leção dos repertórios iniciados no começo do 2.º período. Este excerto foi escolhido pela mestranda por diversos motivos, academicamente, por ser um excerto que os(as) estudantes nunca tinham aprendido, proporcionando um desafio de aprendizagem novo e estimulante, e artisticamente, por oferecer uma oportunidade rica para o trabalho interpretativo, utilizando a imagética, explorando o facto de as personagens serem cisnes e a dicotomia entre a expressividade desejada e os braços imóveis. O facto de as personagens serem cisnes e haver uma imobilidade dos braços permitiram destacar a importância de outros elementos expressivos, nomeadamente a utilização da cabeça, do olhar e dos pés, enfatizando como diferentes partes do corpo podem transmitir intenção e emoção. Nas aulas de TDC, a mestranda optou por deixar os braços mais estagnados em posições específicas, de modo a focar a atenção dos(as) estudantes no trabalho da cabeça e dos pés, promovendo uma compreensão mais completa da expressividade corporal. Desta forma, os(as) estudantes foram incentivados a focar a atenção na expressão facial, na direção do olhar e na articulação dos pés, evidenciando que a expressividade não depende exclusivamente do movimento dos braços, mas de uma coordenação integrada de todo o corpo, da consciência espacial e da musicalidade. Esta abordagem permitiu desenvolver a capacidade dos(as) estudantes em transmitir emoção e intenção através do corpo e da postura, demonstrando como a técnica e a expressão artística podem ser integradas mesmo quando a mobilidade dos braços é limitada, reforçando a consciência interpretativa e a musicalidade.

¹³ *Link* do vídeo consultado: <https://www.youtube.com/watch?v=0GsajWIF3ws>.

O primeiro contacto em aula com este excerto começou com uma pesquisa autónoma de cada estudante sobre a história do bailado *O Lago dos Cisnes* e sobre o *Pas de Petits Cygnes*, e uma conversa sobre o mesmo, a fim de contextualizar os(as) discentes. A turma comunicava o que tinha aprendido com a pesquisa e no fim a mestranda complementava com a informação em falta. Posteriormente à conversa sobre as pesquisas realizadas pelos(as) discentes, o vídeo selecionado pela mestranda para a leção foi demonstrado à turma. O processo de aprendizagem iniciou-se de forma individual, sem haver grupos formados nem mãos cruzadas. Os(as) estudantes visualizaram o vídeo em múltiplas ocasiões, apropriando-se dos conteúdos possíveis a partir do material audiovisual disponibilizado, dentro do período estipulado. Findado o tempo a mestranda intervinha, demonstrava os movimentos exatos, explicava por onde estes passavam e chamava a atenção para determinados detalhes, como os movimentos corretos da cabeça e os *sur le cou de pied* no local correto. Inicialmente a mestranda também colocou a música com uma velocidade mais lenta, a velocidade foi sendo aumentada gradualmente. Este processo de visualização do vídeo a uma velocidade mais lenta permitiu também à mestranda observar com mais clareza a coreografia, e assim proporcionar à turma respostas mais objetivas às questões que os(as) estudantes colocavam sobre determinados movimentos. Após as primeiras aulas, a mestranda, em conjunto com a professora cooperante, definiu os grupos de trabalho, e estes começaram a aprender a coreografia em conjunto, no entanto ainda sem cruzarem as mãos e sempre com a mestranda a fazer a demonstração. Quando a coreografia começou a ficar mais sólida a mestranda aconselhou a começarem a cruzar as mãos, cada grupo a seu tempo, em alguns casos, com o avançar da coreografia, houve a necessidade de recuar com alguns(umas) estudantes e voltar a trabalhar sem cruzar as mãos, isto é, individualmente. No último dia do estágio a turma fez uma aula aberta, na qual apresentou a última aula a ser trabalhada e o repertório *Pas de Petits Cygnes* do bailado *O Lago dos Cisnes*, aos colegas de outras turmas e professores que assistiram. Os grupos que conseguiam manter o grau técnico e interpretativo que tinham atingido à velocidade original, apresentaram o repertório na velocidade original do vídeo. Os grupos que apresentavam uma perda de qualidade técnica e interpretativa ao serem confrontados com a velocidade original do vídeo fizeram a demonstração final com uma velocidade ligeiramente mais lenta, com o intuito de preservar a qualidade técnica e artística.

Como previamente indicado, a abordagem da professora cooperante para a leção de RC passava pelo visionamento do vídeo disponibilizado pela professora. Apesar de não ser a abordagem mais comum para a leção de RC a estudantes desta faixa etária, a professora defende que esta estratégia aumenta a autonomia e capacidade de observação da turma, permitindo avançar mais rapidamente na aprendizagem do repertório e expondo as alunas a um maior número de excertos.

Apesar de reconhecer os benefícios desta metodologia, a aprendizagem de repertório exclusivamente a partir do visionamento de vídeo não é uma prática amplamente difundida no ensino da DC em contextos de iniciação e nível intermédio. A literatura sobre pedagogia da dança evidencia que a observação não mediada requer competências técnicas e interpretativas já consolidadas, de modo que o(a) estudante consiga interpretar corretamente os detalhes coreográficos, a intenção expressiva e as dinâmicas do movimento (Bond & Stinson, 2000; Bläsing et al., 2012; Stevens et al., 2020). Em fases iniciais de formação, a ausência de orientação presencial pode dificultar a perceção de aspetos subtis como a transferência de peso, a musicalidade ou o uso do olhar, conduzindo a interpretações imprecisas dos movimentos apresentados (Buckroyd, 2001). Posto isto, a mestranda optou por experimentar inicialmente o mesmo método, uma vez que era método com o qual a turma estava familiarizada, mas adaptando-o progressivamente às necessidades observadas. Nas primeiras aulas, os(as) estudantes visualizavam o vídeo disponibilizado pela mestranda autonomamente, primeiro individualmente e, posteriormente, em pequenos grupos, e em seguida a mestranda procedia à demonstração orientada e segmentada da secção em estudo, clarificando aspetos técnicos e interpretativos.

Esta combinação entre observação e demonstração direta revelou-se mais adequada ao nível de maturidade da turma, uma vez que permitiu contextualizar o movimento e desenvolver uma compreensão mais profunda da intenção coreográfica. Com o decorrer das aulas, a mestranda observou um aumento na participação ativa dos(as) discentes, que começaram a colocar questões sobre musicalidade, qualidade do movimento e expressividade. Assim, a abordagem evoluiu para um processo mais dialógico, que favoreceu a aprendizagem significativa e a autonomia progressiva.

1.4. Fase IV - Outras atividades pedagógicas

A participação noutras atividades pedagógicas foram desenvolvidas a 28 de março e 4 de abril de 2025, estas incluíram a lecionação de aulas de aquecimento, assistir e auxiliar nos ensaios, ajudar a preparar os(as) estudantes nos bastidores com penteados, maquilhagem e figurinos, e assistir às apresentações públicas.

2. Métodos de recolha e análise de dados

Neste subcapítulo expõem-se ao pormenor os instrumentos de recolha de dados, mencionadas previamente no Capítulo III deste documento, procedendo a seguir à respetiva análise.

2.1. Grelhas de observação

As grelhas de observação foram ferramentas essenciais para avaliar e acompanhar o progresso dos(as) estudantes que permitiram registar, de forma estruturada e abrangente, aspetos técnicos e artísticos das mesmas. Para efetuar este registo procedeu-se à elaboração de duas grelhas diferentes, uma relativa às competências técnicas e outra relativa às competências artísticas.

A grelha dos elementos técnicos (Tabela 2 – Grelha de observação e avaliação dos parâmetros técnicos da turma) inclui elementos como a rotação externa, o alinhamento corporal, o controlo de centro, a memorização, a coordenação dos membros superiores e inferiores, a respiração e a utilização das dinâmicas. Já a grelha das componentes artísticas (Tabela 3 – Grelha de observação e avaliação dos parâmetros artísticos da turma) menciona, a coordenação, a fluidez, a projeção do olhar, o foco e a expressividade.

Tabela 2

Grelha de observação e avaliação dos parâmetros técnicos da turma

Aluna	Rotação externa			Alinhamento corporal			Controlo do centro			Memorização dos exercícios			Coordenação dos membros inferiores e superiores			Utilização da respiração			Compreensão das diferentes dinâmicas		
	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N
A1		X			X				X		X				X			X			X
A2			X			X			X		X			X			X			X	
A3			X	X			X			X			X			X			X		X
A4			X			X			X		X			X			X			X	X
A5	X				X				X			X		X			X			X	X
A6	X			X			X			X			X			X			X		X
A7		X			X				X			X			X			X			X
A8	X			X			X			X			X			X			X	X	
A9			X	X					X			X			X			X			X
A10	X			X			X			X			X			X			X		X
A11		X			X			X				X		X			X			X	
A12	X			X					X			X			X			X			X
A13			X		X				X	X			X			X			X		X
A14	X			X				X			X			X			X			X	
A15	X			X			X			X			X			X			X		X
A16		X		X			X			X			X			X			X		X
A17	X			X			X			X			X			X			X		X

Legenda: S - Sim; AV - Às vezes; N – Não.

Nota. Esta tabela apresenta de forma sistemática os parâmetros técnicos observados na turma do 5.º ano do Conservatório Regional Silva Marques em Alhandra, Portugal, no ano letivo 2024/25, durante a concretização do estágio na fase de observação inicial.

A Tabela 2 apresenta uma grelha de observação e avaliação dos parâmetros técnicos da turma, permitindo uma leitura global do desempenho dos(as) estudantes ao nível da técnica de base. Através desta grelha foi possível identificar as principais tendências técnicas e as diferenças individuais observadas durante a fase inicial do estágio. De forma geral, verificou-se que a maioria das alunas demonstra uma compreensão satisfatória dos exercícios e uma coordenação adequada dos membros inferiores e superiores, revelando um entendimento funcional da estrutura técnica proposta pela metodologia da RAD. Contudo, parâmetros como o controlo do centro e a utilização da respiração apresentaram maior variabilidade entre os(as) discentes, indicando que nem todos possuem ainda uma consciência corporal plenamente integrada. Alguns(umas) discentes, como A6, A8, A10, A15, A16 e A17, evidenciaram maior

consistência técnica, controlo postural e capacidade de memorização, enquanto outros(as), como A2, A4, A7 e A9, revelaram oscilações na rotação externa, no controlo de centro e na memorização e utilização da respiração, demonstrando necessidade de reforço nestes aspetos. Observou-se também que a memorização dos exercícios tende a ser mais sólida nos(as) estudantes com maior concentração e autonomia de trabalho, o que sugere uma relação direta entre a disciplina na prática individual e o progresso técnico. De modo geral, a análise desta tabela permite constatar que, embora existam diferenças individuais, o grupo apresenta bases técnicas, sobre as quais foi possível desenvolver um trabalho mais refinado ao longo das aulas subsequentes.

Tabela 3

Grelha de observação e avaliação dos parâmetros artísticos da turma

Aluna	Coordenação da cabeça e do olhar com os movimentos			Fluidez na execução do movimento			Projeção do olhar			Utilização o foco			Expressividade		
	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N
A1		X				X			X		X				X
A2		X			X			X				X			X
A3		X			X			X			X			X	
A4			X			X		X				X		X	
A5			X			X			X			X			X
A6		X			X			X			X			X	
A7			X		X				X		X				X
A8		X		X				X		X				X	
A9			X		X			X			X				X
A10	X			X				X		X				X	
A11		X			X			X			X				X
A12			X		X				X		X			X	
A13	X					X		X			X			X	
A14		X			X			X			X			X	
A15	X				X				X		X			X	
A16	X				X			X				X		X	
A17	X			X			X			X				X	

Legenda: S - Sim; AV - Às vezes; N – Não.

Nota. Esta tabela apresenta de forma sistemática os parâmetros artísticos observados na turma do 5.º ano do Conservatório Regional Silva Marques em Alhandra, Portugal, no ano letivo 2024/25, durante a concretização do estágio na fase de observação inicial.

A Tabela 3 sistematiza os parâmetros artísticos observados na turma, evidenciando aspetos relacionados com a interpretação, expressividade e coordenação entre olhar e movimento. De forma geral, alguns(umas) estudantes revelaram facilidade em coordenar o olhar e a cabeça com os movimentos, o que denota uma consciência crescente da relação ao próprio corpo. No entanto, parâmetros como a projeção do olhar e a expressividade demonstraram maior disparidade entre os(as) discentes, refletindo níveis distintos de envolvimento emocional e maturidade artística. Estudantes como A8, A10 e A17 destacaram-se pela fluidez na execução e pela utilização do olhar, revelando uma compreensão mais intuitiva da dimensão interpretativa do movimento. Outras, como A1, A2, A5, A7 e A9, apresentaram uma execução pouco expressiva, o que sugeriu a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam uma maior consciência artística e intencionalidade gestual. A leitura global desta tabela permite concluir que, embora o grupo demonstre um domínio técnico razoável, o desenvolvimento artístico ainda se encontra em processo de consolidação, foi fundamental continuar a integrar ferramentas imagéticas e interpretativas que estimulem a individualidade expressiva de cada discente.

2.2. Registo audiovisual

Com o objetivo de documentar e analisar o trabalho desenvolvido ao longo do estágio, foram realizados registos em vídeo de várias aulas, exclusivamente para fins pedagógicos e de pesquisa. Para assegurar o cumprimento das normas legais e éticas relativas à proteção de dados pessoais, o tratamento destas imagens foi realizado em conformidade com o Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados – RGPD) e com a legislação nacional aplicável, nomeadamente a Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, que assegura a execução, em Portugal, do referido regulamento.

Previamente à captação dos registos, foram obtidas autorizações por escrito dos encarregados de educação, permitindo a recolha e utilização da imagem dos(as) estudantes menores, exclusivamente no âmbito deste estágio (Apêndice H, p. 127 deste documento). Os vídeos encontram-se organizados e disponíveis no Vimeo, cujos *links* de acesso são apresentados nas referências.

Nos vídeos disponibilizados observamos a Aula 2¹⁴, Aula 3¹⁵ e Aula 4¹⁶. É possível identificar as diferenças entre aulas através da quantidade de elementos utilizados em cada exercício, dos conteúdos abordados e dos tempos para cada movimento.

2.3. Questionário

O presente subcapítulo apresenta os dados recolhidos do questionário digital e anónimo aplicado aos(as) estudantes do 5.º ano do CRSM, após a conclusão do estágio. Este questionário teve como objetivo recolher as perceções dos(as) estudantes sobre a metodologia e excerto de repertório implementados durante o estágio, assim como avaliar a intervenção da mestrandia, e o quanto esta da experiência pedagógica impactou o desenvolvimento técnico e artístico de cada uma. As perguntas apresentadas no questionário encontram-se enumeradas no Apêndice I (p. 128 deste documento). Das 17 (dezasete) estudantes que integravam a turma e participaram no estágio, 7 (sete) responderam ao questionário, o que representa uma amostra reduzida, mas ainda assim relevante. As respostas obtidas permitem identificar tendências relevantes sobre a experiência dos(as) estudantes e, sobretudo, sobre o papel da imagética como estratégia facilitadora no processo de ensino-aprendizagem da DC.

De forma geral, todos(as) os(as) estudantes que responderam avaliaram a experiência do estágio de forma muito positiva, referindo que este correspondeu, e, em alguns casos, superou, as suas expectativas iniciais. Os(as) estudantes destacaram o ambiente de aula como acolhedor e motivador, bem como a clareza das explicações e o apoio prestado pela mestrandia. Esta perceção confirma a importância de uma abordagem pedagógica centrada no(a) discente, que valoriza a escuta, o incentivo e o acompanhamento individual, aspetos essenciais no ensino artístico e consistentes com a metodologia da RAD, na qual o estágio se baseou.

Relativamente às aulas de TDC, os(as) estudantes revelaram um elevado grau de satisfação, destacando sobretudo a capacidade da mestrandia nas explicações em promover uma compreensão mais profunda do movimento. Várias respostas indicaram que as imagens e metáforas utilizadas durante as aulas ajudaram-nas a melhorar a postura,

¹⁴ Apêndice E, p. 96 deste documento

¹⁵ Apêndice F, p. 105 deste documento

¹⁶ Apêndice G, p. 114 deste documento

o equilíbrio e a qualidade do movimento. Este dado confirma a eficácia da imagética como ferramenta pedagógica, corroborando os estudos de Franklin (2013) e Krasnow e Wilmerding (2015), que sublinham que as imagens mentais podem influenciar diretamente a organização motora e a consciência corporal. Os(as) estudantes referiram sentir que conseguiam “entender melhor o corpo” e “corrigir os movimentos de forma mais natural”, o que sugere que a utilização de imagética favoreceu uma aprendizagem mais somática e integrada.

No que diz respeito às dificuldades, alguns(umas) estudantes mencionaram aspetos relacionados com a coordenação e a manutenção do equilíbrio em determinados exercícios, mas indicaram também que as imagens mentais e instruções metafóricas contribuíram para superar parte dessas dificuldades. Esta observação está em consonância com a investigação de Nordin e Cumming (2006), que demonstra que o uso da imagética pode facilitar o controlo postural e o alinhamento durante tarefas complexas, atuando a nível não-consciente para melhorar a eficiência motora.

As respostas relativas às aulas de RC, o *Pas de Petits Cygnes* de *O Lago dos Cisnes*, revelaram um envolvimento emocional e artístico muito positivo. A maioria dos(as) estudantes afirmou ter gostado de trabalhar este excerto coreográfico, valorizando a ligação entre a técnica e a expressividade. Reconheceram que as imagens utilizadas nas aulas de TDC, como “as asas do cisne” ajudaram-nas a compreender melhor o estilo do repertório e a desenvolver uma interpretação mais fluida. Esta associação entre imagética e repertório confirma que o trabalho imagético não se limita à dimensão técnica, mas também estimula a expressividade e a apropriação estética da DC, em conformidade com as perspetivas de Browar e Ory (2016) e Haas (2010).

Outro aspeto relevante prende-se com a perceção dos(as) estudantes acerca da evolução técnica. A maioria considerou que o trabalho desenvolvido ao longo do estágio contribuiu para a melhoria do seu alinhamento, coordenação e consciência corporal, reforçando a ligação entre intenção e execução, princípio essencial da abordagem imagética, segundo Franklin (2012). Além disso, várias respostas evidenciaram um sentimento de maior confiança e autonomia, aspetos apontados por Aceto (2012) como indicadores de empoderamento artístico no contexto da formação em dança.

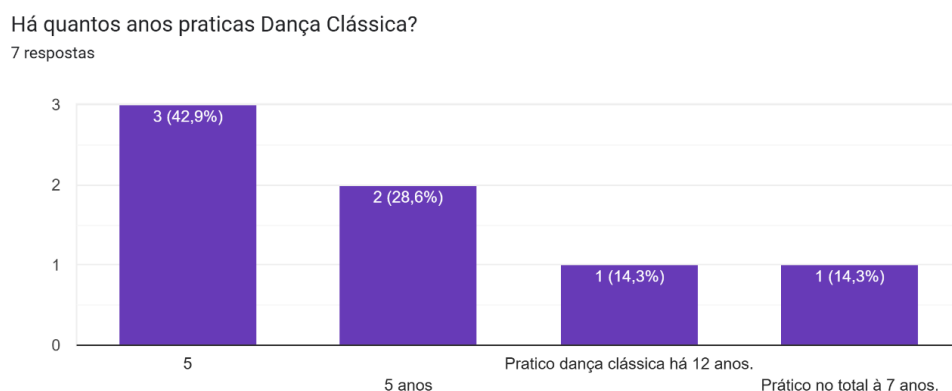
Por fim, quando questionadas sobre o que levariam desta experiência para o futuro, os(as) estudantes destacaram as correções técnicas, as estratégias imagéticas e as sensações associadas ao movimento como elementos marcantes. Esta valorização das sensações e das imagens confirma que a experiência do estágio contribuiu não apenas para a consolidação de competências técnicas, mas também para o desenvolvimento de uma consciência corporal e expressiva, que era o objetivo central do projeto.

Posto isto, podemos afirmar que a análise dos dados recolhidos demonstra que o estágio foi percecionado pelos(as) estudantes como uma experiência enriquecedora e transformadora. A utilização da imagética mostrou-se eficaz tanto na melhoria do desempenho técnico como da expressividade artística, validando o seu papel enquanto ferramenta metodológica essencial na DC. Os resultados reforçam a relevância de integrar práticas que envolvam o corpo, a mente e a imaginação num processo de aprendizagem global e sensível, que prepara os futuros/as bailarinos/as para uma prática artística mais consciente, autónoma e expressiva.

O gráfico seguinte (Gráfico 1) apresenta os anos de experiência e contacto com a DC, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do estágio. O objetivo deste gráfico é evidenciar a quantidade de anos a que os(as) estudantes praticam DC.

Gráfico 1

Respostas à questão 1 – Há quantos anos praticas Dança Clássica?



Nota. No Gráfico 1 observa-se o número de anos a que cada estudante pratica Dança Clássica.

A maioria das respostas se concentrou em 5 (cinco) anos, com 71,5%, que equivale a 5 (cinco) respostas. Seguida de 7 (sete) anos e 12 (doze) anos, ambas com uma resposta cada. Estes dados revelam que a maioria dos(as) estudantes que responderam ao questionário iniciou a prática da DC aquando da sua entrada no CBD no CRSM. De forma geral, os resultados demonstram o que foi comunicado à mestranda logo no início do estágio, que esta era uma turma que na sua maioria não só preferia como se destacava muito mais a nível técnico na dança contemporânea do que na DC.

As afirmações apresentadas a seguir (Figura 2) são uma compilação elaborada com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do estágio. O objetivo desta pergunta consistia em saber que outros interesses os(as) estudantes tinham a nível da dança.

Figura 2

Respostas à questão 2 – Praticas ou já praticaste outros estilos de dança? Se sim, quais e durante quantos anos?

Praticas ou já praticaste outros estilos de dança? Se sim, quais e durante quantos anos?

7 respostas

sevilhanas 3anos
Sim, pratiquei contemporâneo durante 6 anos.
Já pratiquei dança contemporânea durante 12 anos, flamenco durante 1 ano, zumba durante 2 anos e hip hop durante 3 anos.
Não pratiquei outros tipos de dança, mas fiz natação e ginástica
Dança contemporânea 13 anos e dance fusion 13 anos
hip hop durante 8 anos, contemporâneo e ballet durante 5 anos.
Contemporâneo, hip hop

Nota. Na Figura 2 observa-se os outros estilos de dança que cada estudantes praticou, para além da Dança Clássica.

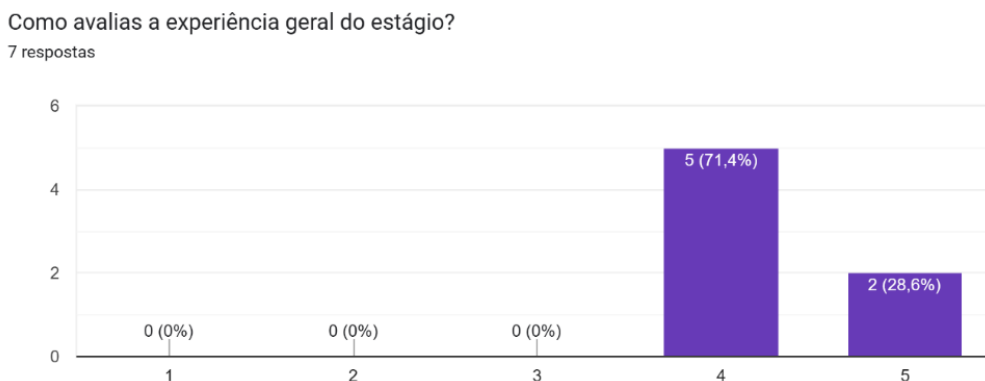
A maioria das respostas se concentrou em dança contemporânea, seguida de *Hip Hop* e sevilhanas, flamenco, zumba e *dance fusion*. Estes dados revelam que apesar do interesse no CBD e nas disciplinas nucleares, a TDC e a Técnica de Dança Contemporânea, os(as) estudantes já tinham outros interesses na área da dança.

O gráfico seguinte (Gráfico 2) apresenta a avaliação dos(as) estudantes ao estágio, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do

estágio. O objetivo deste gráfico é evidenciar o grau de satisfação dos(as) estudantes durante a implementação do estágio de 1 (um) a 5 (cinco), sendo 1 (um) muito insatisfeito e 5 (cinco) muito satisfeito.

Gráfico 2

Respostas à questão 3 – Como avalia a experiência geral do estágio?



Nota. No Gráfico 2 observa-se a avaliação geral que os(as) estudantes fizeram do estágio.

A maioria das respostas se concentrou em 4 (quatro) valores com uma percentagem de 71,4%, seguida de 5 (cinco) valores com 28,6%. Estes dados revelam que o estágio teve uma avaliação positiva, evidenciando a necessidade deste tipo de intervenções com turmas de estudantes de EAE. De forma geral, os resultados apontam para uma experiência positiva para os(as) estudantes durante a implementação do estágio.

O gráfico seguinte (Gráfico 3) apresenta as expectativas dos(as) estudantes antes da implementação do estágio, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(as) estudantes no final do estágio. O objetivo deste gráfico é evidenciar a percepção dos(as) estudantes sobre intervenções como este estágio.

Gráfico 3

Respostas à questão 4 – O estágio correspondeu à s tuas expectativas?



Nota. No Gráfico 3 observa-se as respostas dos(as) estudantes relativamente às expectativas para o estágio.

A maioria das respostas se concentrou em sim, completamente com uma percentagem de 71,4%, seguida de sim, parcialmente com 28,6%. Estes dados revelam que 5 (cinco) dos(as) estudantes que responderam ao questionário idealizaram expectativas para o estágio que foram completamente correspondidas.

As afirmações seguintes (Figura 3) demonstram as justificações apresentadas pelos(as) estudantes para a resposta dada na pergunta anterior, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do estágio. O objetivo deste gráfico é a compreensão das razões dos(as) estudantes que as levaram a afirmar que o estágio cumpriu as suas expectativas.

Figura 3

Respostas à questão 5 – Porquê?

Porquê?

7 respostas

Porque fizemos uma aula completa como fosse uma aula com a nossa professora

Pois, estava à espera que fosse uma aula mais descontraída e que não focasse tanto na forma como temos de ter a cabeça e o nosso corpo.

Gostei bastante do estágio, tanto a aula como o reportório escolhido. A única coisa que mudaria seria a aula pois achei muito simples para o nosso nível técnico, apesar de ser importante fazer exercícios como estes para melhorar a técnica.

Os exercícios estavam no nosso nível, isso faz com que façamos mais facilmente

Gostei das aulas e aprendi coisas novas e senti que evolui na minha aprendizagem

a professora estagiária ajudou-me, com correções, a melhorar os erros que tinha em certos exercícios.

Ter aulas com uma professora diferente foi melhor do que eu esperava

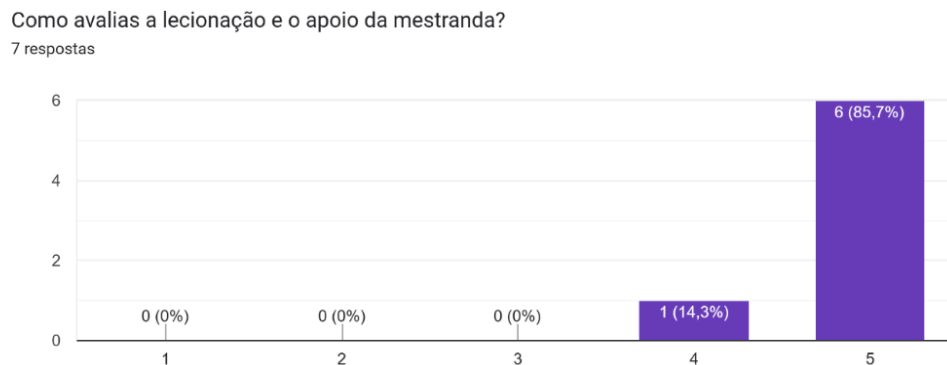
Nota. Na Figura 3 observa-se a justificação apresentada por cada estudante sobre as expectativas para o estágio.

A maioria das respostas foi positiva e se concentrou em evidenciar aspetos positivos e outros menos positivos das aulas e da lecionação da mestranda. De forma geral podemos perceber que a receção foi positiva.

O gráfico seguinte (Gráfico 4) apresenta a avaliação dos(as) estudantes relativamente à lecionação e apoio da mestranda, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(as) estudantes no final do estágio. O objetivo deste gráfico é evidenciar o grau de satisfação dos(as) estudantes relativamente às aulas da mestranda.

Gráfico 4

Respostas à questão 6 – Como avalia a lecionação e o apoio da mestranda?



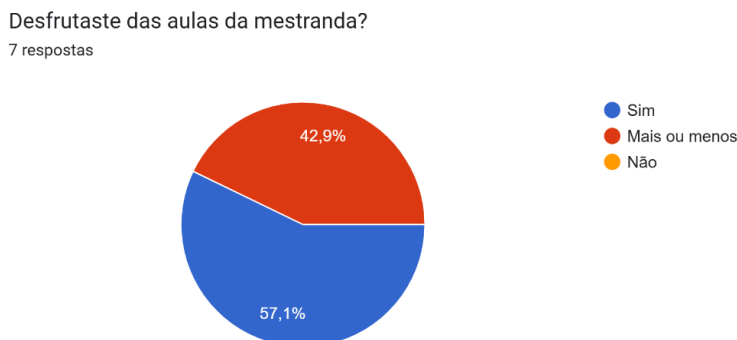
Nota. O Gráfico 4 demonstra a avaliação dos(as) discentes, de 1 (um) a 5 (cinco), sendo 1 (um) muito insatisfeito e 5 (cinco) muito satisfeito, à lecionação da mestranda. Houve um total de 7 (sete) respostas.

A maioria das respostas se concentrou em 5 (cinco) valores com uma percentagem de 85,7%, seguida de 4 (quatro) valores com 14,3%. Estes dados revelam que a avaliação das aulas da mestranda foi bastante positiva.

O gráfico seguinte (Gráfico 5) apresenta a resposta dos(as) estudantes relativamente a se desfrutaram ou não das aulas da mestranda, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do estágio. O objetivo deste gráfico é evidenciar o grau de satisfação dos(as) discentes.

Gráfico 5

Respostas à questão 7 – Desfrutaste das aulas da mestranda?



Nota. No Gráfico 5 observa-se se os(as) estudantes desfrutaram das aulas da mestranda.

A maioria das respostas se concentrou em sim com uma percentagem de 57,1%, seguida de mais ou menos com 42,9%. Estes dados revelam que a maioria dos(as) estudantes que respondeu ao questionário desfrutou das aulas, o que é bastante positivo.

A questão 8 foi respondida em áudios, a respetiva transcrição das respostas encontra-se no Apêndice J (p. 129 deste documento). Estas respostas apresentam a justificação dos(as) estudantes relativamente às respostas da pergunta anterior, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do estágio.

A maioria das respostas concentrou-se em enumerar essencialmente aspetos positivos que fizeram cada uma dos(as) estudantes gostar das aulas da mestranda. Alguns dos aspetos mencionados prendem-se com a clareza e exigência da mestranda durante a leção, o nível dos exercícios necessário para trabalhar a consciência corporal, o ambiente agradável das aulas, o desafio de aprender exercícios novos, diferentes e alguns mais avançados e as correções individuais. O único aspeto negativo mencionado foi o desconforto em relação às gravações dos exercícios.

As respostas seguintes (Figura 4) mencionam os aspetos que os(as) estudantes acharam mais relevantes nas aulas da mestranda, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do estágio. O objetivo deste gráfico é evidenciar a perceção dos(as) estudantes sobre os aspetos relevantes das aulas da mestranda.

Figura 4

Respostas à questão 9 – O que destaca de relevante das aulas da mestranda?

O que destaca de relevante das aulas da mestranda?

7 respostas

as correções

Achei interessante ela corrigir cada uma de nós nos exercícios e estar sempre de olho em nós.

Destaco a forma como ensina o exercício e dá correções do mesmo. Demonstra o exercício, o que se torna mais fácil de decorar (para mim) e dá correções a cada aluna individualmente, e não uma correção a todas, que pode não corresponder aos erros de alguém.

A forma de ensinar

a forma que ela é exigente e não desiste de tentar puxar por nós

a ajuda nos exercícios.

As correções

Nota. Na Figura 4 observa-se o que os(as) estudantes indicam como situações relevantes das aulas da mestranda.

A maioria das respostas se concentrou nas correções. Podemos interpretar que a turma achou relevante a maneira como a mestranda dava as correções através das suas explicações e uso da imagética, assim como o facto de observar todas os(as) estudantes e aplicar correções a todas, e permanecer e insistir com elas até compreenderem. A ajuda nos exercícios, a forma de ensinar e a exigência também foram mencionadas como relevantes.

As afirmações seguintes (Figura 5) enumeram as respostas dos(as) estudantes no que toca à aprendizagem durante a implementação do estágio, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do estágio.

Figura 5

Respostas à questão 10 – O que aprendeste nessas aulas?

O que aprendeste nessas aulas?

7 respostas

Novos movimentos e algumas coisas que não tinha noção
Aprendi a manter a minha postura, a corrigir o meu olhar e a fazer mais cabeças.
Aprendi a ser expressiva de forma não muito exagerada, ou seja, conseguir ser expressiva e manter os ombros alinhados com as ancas ao mesmo tempo, por exemplo.
A conseguir controlar a cara quando erro,
Aprendi que devo me esforçar mais para as minhas capacidades e que devo confiar mais em mim porque a mestrada puxou por mim e consegui sair da minha zona de conforto
a melhorar um pouco a técnica.
Usar mais as expressões e o movimento contínuo

Nota. Na Figura 5 observa-se o que os(as) estudantes aprenderam nas aulas da mestranda.

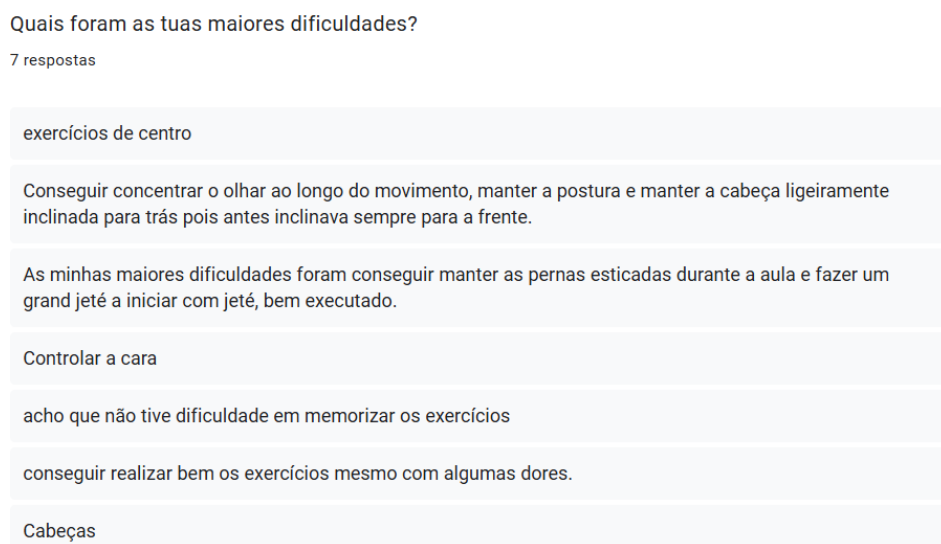
As respostas no que toca à aprendizagem dos(as) estudantes foram diversas, nomeadamente, novos movimentos, correção da postura e alinhamento, correção do olhar, utilização da cabeça, utilização da expressividade, controlo da expressão facial aquando da frustração, confiança nelas próprias, melhorias técnica e qualidade de movimento. Estes dados revelam que os(as) estudantes sentiram que as aprendizagens foram

frutíferas, assim, tendo em conta os objetivos propostos, podemos concluir que, na perceção dos(as) discentes, estes foram cumpridos.

As afirmações seguintes (Figura 6) respondem à questão colocada sobre as dificuldades dos(as) discentes, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do estágio. O objetivo deste gráfico é evidenciar as principais dificuldades de cada estudante durante a implementação do estágio.

Figura 6

Respostas à questão 11 – Quais foram as tuas maiores dificuldades?



Nota. Na Figura 6 observa-se quais foram as maiores dificuldades indicadas pelos(as) estudantes nas aulas da mestrandia.

A maioria das respostas se concentrou no uso da cabeça, olhar e expressão facial, seguido dos exercícios de centro de forma geral, a postura e as pernas esticadas de forma geral.

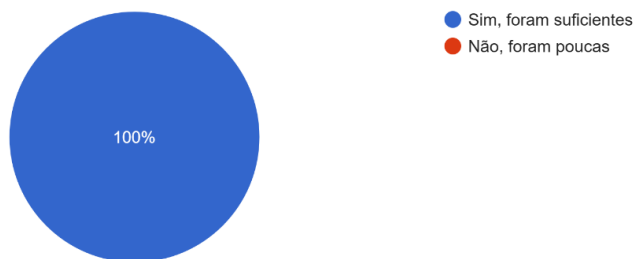
O gráfico seguinte (Gráfico 6) apresenta a quantidade de aulas de repertório clássico, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do estágio. O objetivo deste gráfico é evidenciar a suficiência do número de aulas de RC disponibilizadas para a aprendizagem do *Pas de Petits Cygnes*.

Gráfico 6

Respostas à questão 12 – Sentes que o número de aulas foi suficiente para trabalhar o Pas de Quatre do lago dos Cisnes, de Marius Petipa e Lev Ivanov?

Sentes que o número de aulas foi suficiente para trabalhar o Pas de Quatre do Lago dos Cisnes, de Marius Petipa e Lev Ivanov?

7 respostas



Nota. No Gráfico 6 observa-se o sentimento dos(as) estudantes em relação ao número de aulas de Repertório Clássico para trabalhar o *Pas de Petits Cygnes*.

Todas as respostas foram iguais, portanto, 100% dos(as) estudantes que respondeu ao questionário afirma que o número de aulas disponibilizadas foi suficiente para a aprendizagem e aprimoramento do RC *Pas de Petits Cygnes* de *O Lago dos Cisnes*.

As afirmações expostas a seguir (Figura 7) são a resposta à questão que procura relaciona os conteúdos abordados em TDC e RC, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do estágio.

Figura 7

Respostas à questão 13 – Sentiste que os conteúdos abordados através dos exercícios realizados na aula de Técnica de Dança Clássica estavam relacionados com o repertório?

Sentiste que os conteúdos abordados através dos exercícios realizados na aula de Técnica de Dança Clássica estavam relacionados com o repertório?

7 respostas

sim

Sim senti.

Senti que os conteúdos abordados através dos exercícios realizados na aula de Técnica de Dança Clássica estavam relacionados com o repertório pois este tinha entre chat quatres e para o trabalhar tínhamos um exercício só para isso, tal como as cabeças que foram muito trabalhadas em aula.

Sim

acho que não

sim, principalmente os exerecícios do centro.

Sim

Nota. Na Figura 7 observa-se o sentimento dos(as) estudantes relativamente à relação entre conteúdos abordados na aula de TDC e o repertório aprendido.

A maioria das respostas se concentrou em afirmar que sim, os conteúdos abordados nas aulas de TDC e de RC estavam relacionados, houve somente uma resposta negativa.

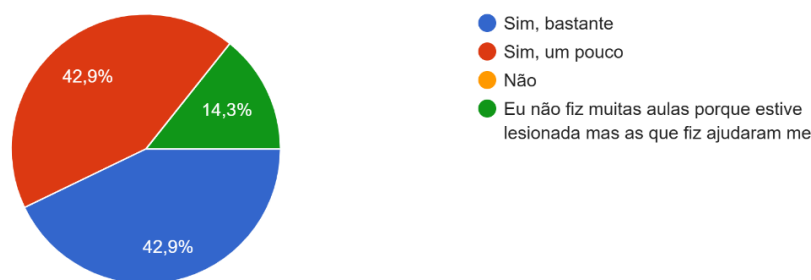
O gráfico seguinte (Gráfico 7) apresenta informação sobre as melhorias técnicas sentidas pelos(as) discentes, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do estágio. O objetivo deste gráfico é evidenciar o grau de satisfação e evolução pessoal, dos(as) estudantes no decorrer do estágio.

Gráfico 7

Respostas à questão 14 – Sentiste que trabalhar o Pas de Quatre do Lago dos Cisnes ajudou a melhorar a tua técnica?

Sentiste que trabalhar o Pas de Quatre do Lago dos Cisnes ajudou a melhorar a tua técnica?

7 respostas



Nota. No Gráfico 7 observa-se o sentimento dos(as) estudantes sobre a relação entre o repertório trabalhado e a melhoria da técnica.

A maioria das respostas se concentrou em sim, bastante, e sim, um pouco, ambas com uma percentagem de 42,9%, seguidas de 14,3%. Podemos concluir que, houve uma resposta que afirma que por motivos de lesão as aulas foram insuficientes. De forma geral, os resultados apontam para uma melhoria na técnica de todas os(as) estudantes que responderam ao questionário, sendo para umas mais significativa e para outras menos.

As afirmações seguintes (Figura 8) demonstram a justificação apresentada pelos(as) estudantes à questão anterior, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do estágio.

Figura 8

Respostas à questão 15 – Porquê?

Porquê?

O Pas de Quatre do Lago dos Cisnes é um repertório que me fez trabalhar o en dehors e a coordenação devido às cabeças e às pernas que tinham de estar ambas no tempo da música. Também me ajudou a controlar a respiração que a princípio não consegui mas no final do mestrado já consegui controlar, apesar de continuar a ser difícil.

1 resposta

É muito difícil estar totalmente no mesmo tempo que as outras colegas e também pela dificuldade dos passos e a rapidez da música. Por isso sinto que consegui melhorar um bocadinho relativamente a essas questões.

1 resposta

Acho que ao trabalhar em exercícios para fazer o Pas de Quatre ajudou a melhorar a técnica em alguns exercícios

1 resposta

Pois é um repertório que tem muitos detalhes e fez-me pensar em casa parte do meu corpo.

1 resposta

Nós saltos senti mais facilidade

1 resposta

Os exercícios da aula ajudaram

1 resposta

Nota. Na Figura 8 observa-se a justificação apresentada pelos(as) estudantes relativamente à relação entre o repertório trabalhado e a melhoria da técnica.

As respostas foram bastante diversas e mencionaram aspetos como o detalhe do repertório, a coordenação entre cabeça e pernas, o *en dehors*, a respiração, a rapidez e a musicalidade.

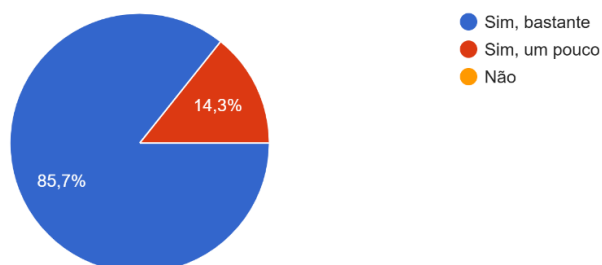
O gráfico seguinte (Gráfico 8) apresenta a opinião dos(as) estudantes relativamente ao repertório trabalhado, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do estágio. O objetivo deste gráfico é evidenciar o gosto pessoal dos(as) discentes.

Gráfico 8

Respostas à questão 16 – Gostaste de trabalhar o Pas de Quatre do Lago dos Cisnes?

Gostaste de trabalhar o Pas de Quatre do Lago dos Cisnes?

7 respostas



Nota. No Gráfico 8 observa-se se os(as) estudantes gostaram de trabalhar o excerto de repertório *Pas de Petits Cygnes*.

A maioria das respostas se concentrou em sim, bastante, com uma percentagem de 85,7%, em seguida com 14,3% houve uma resposta com sim, um pouco. Estes dados revelam que todas gostaram de trabalhar o repertório escolhido, no entanto uma estudante gostou um pouco menos que as outras.

As afirmações seguintes (Figura 9) apresentam a justificação à pergunta anterior, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do estágio.

Figura 9

Respostas à questão 17 – Porquê?

Porquê?

7 respostas

Era o repertório que eu queria fazer algum tempo

Pois foi uma experiência diferente de todos os repertórios que já tinha executado pois é 1 minutos apenas mas 1 minuto muito cansativo e trabalhador o que não parece assistindo o Pas de Quatre em um vídeo.

Gostei de trabalhar o Pas de Quatre do lago dos cisnes apesar do meu grupo ter tido algumas dificuldades no processo do reportório.

Era já um dança que gostaria de trabalhar

Achei que foi um repertório conhecido e isso faz com que o esforço de alguém seja maior e adoro o lado dos cisnes e gostei de aprender para ficar a conhecer

Apesar de ser muito difícil pelos factos que falei anteriormente, foi divertido o processo de aprendizagem com as colegas.

Gostei de trabalhar com minha colega e também é um repertório muito conhecido que nunca havia trabalhado

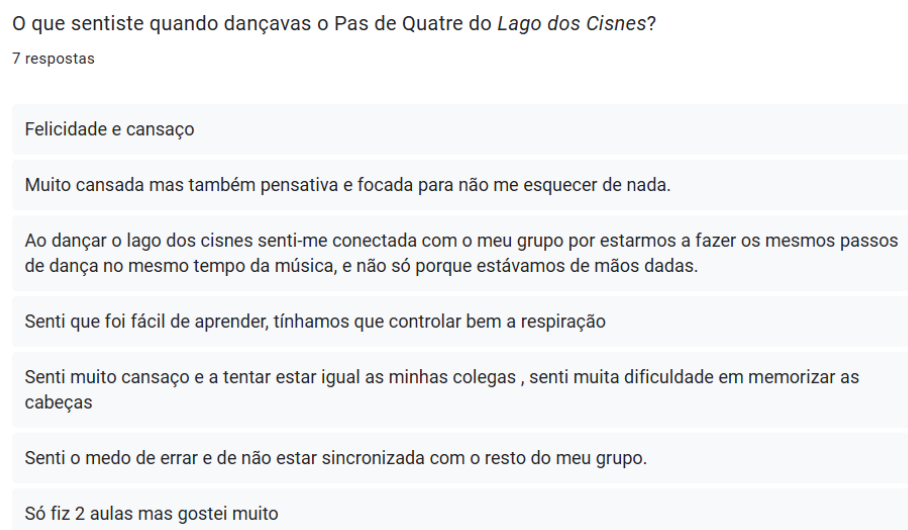
Nota. Na Figura 9 observa-se a justificação dos(as) estudantes para terem gostado de trabalhar o excerto de repertório *Pas de Petits Cygnes*.

A maioria das respostas se concentrou no facto de ser um excerto de RC muito conhecido, seguido de um interesse anterior a experimentar este excerto, processo de aprendizagem divertido, desafiador e ser um repertório novo para a turma e diferente dos repertórios trabalhados anteriormente. De forma geral podemos concluir que o excerto foi bem recebido pela turma.

As afirmações seguintes (Figura 10) foca-se no sentimento dos(as) estudantes durante a execução do repertório, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do estágio.

Figura 10

Respostas à questão 18 – O que sentiste quando dançavas o Pas de Quatre do Lago dos Cisnes?



Nota. Na Figura 10 observa-se o sentimento dos(as) estudantes enquanto dançavam o excerto de repertório.

O sentimento da maioria se concentrou no cansaço, seguido de felicidade, pensativa, focada, conectada, no controlo e medo. Apesar do misto de emoções, de forma geral o sentimento de concretização e ultrapassagem de um obstáculo foi cumprida.

As afirmações seguintes (Figura 11) focam-se no conhecimento dos(as) estudantes relativamente ao RC e à DC, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do estágio. O objetivo deste gráfico é evidenciar as aprendizagens dos(as) estudantes e a interdisciplinaridade entre TDC e RC.

Figura 11

Respostas à questão 19 – Sentes que trabalhar o Pas de Quatre te acrescentou conhecimento relativamente à Dança Clássica?

Sentes que trabalhar o Pas de Quatre te acrescentou conhecimento relativamente à Dança Clássica?

7 respostas

sim

Sim.

Acho que o Pas de Quatre me acrescentou conhecimento relativamente à Dança Clássica tanto a nível técnico quanto de controlo da respiração e da coordenação.

Sim

Sim, especialmente na velocidade dos passos

sim.

Sim

Nota. Na Figura 11 observa-se o sentimento dos(as) estudantes relativamente ao conhecimento adquirido em relação à Dança Clássica.

Todas as respostas se concentraram em sim. Portanto, podemos afirmar que todas os(as) estudantes sentiram que o repertório escolhido lhes acrescentou conhecimento relativamente à DC.

A questão 20 foi respondida em áudios, a respetiva transcrição das respostas encontra-se no Apêndice K (p. 130 deste documento). As transcrições seguintes refletem o que cada estudantes leva desta experiência, elaborado com base nas respostas ao questionário aplicado aos(às) estudantes no final do estágio. O objetivo desta questão é evidenciar não só a evolução pessoal dos(as) discentes, mas também destacar o que mais as marcou relativamente à mestrandia e à sua abordagem, permitindo compreender a pertinência da temática implementada durante este estágio.

As respostas foram bastante diversas, mencionaram tanto aspetos do foro técnico como expressivo e ainda psicológico, sendo o mais mencionado as correções, seguido do uso da cabeça, respiração, consciência corporal, expressividade, trabalho de *en dehors*, confiança no próprio trabalho, o trabalho árduo compensa, braço à 2ª, 5ª de pés fechada nos *entrechatquatre*, esticar os pés e alinhamento corporal.

A análise do *feedback* dos(as) estudantes constituiu uma oportunidade valiosa de autorreflexão sobre a prática pedagógica da mestrandia. As respostas permitiram compreender de forma mais aprofundada o impacto das estratégias implementadas e reconhecer aspetos a manter e a aprimorar no futuro. Este momento de escuta e interpretação das perceções dos(as) estudantes possibilitou identificar como a comunicação, o uso da imagética e a gestão do tempo de aula foram experienciados por quem aprende, o que enriqueceu a perceção da mestrandia sobre o processo de ensino-aprendizagem. A partir desta reflexão, reforçou-se a importância de manter uma postura docente aberta, sensível às necessidades e respostas dos(as) discentes, e de encarar o *feedback* como um instrumento essencial de crescimento profissional e de aperfeiçoamento contínuo da prática docente.

Capítulo V: Conclusão

Ao implementar este projeto de estágio na turma de 5.º ano do EAE, nas disciplinas de TDC e RC, no CRSM, esperava-se que os(as) estudantes compreendessem a relevância da expressividade artística desenvolvida no seu trabalho. Pretendia-se que a reconhecessem como uma manifestação visível da conexão entre o ser humano, as suas emoções e o mundo ao seu redor – “Movement doesn’t lie” (Graham, 1989 como citado em Horosko, 1991, p. 9). A comunicação ia além da técnica: era a forma de o(a) bailarino(a) expressar, através do movimento, aquilo que havia de mais íntimo e genuíno em si – “Either a performance is honest, or it is not” (Graham, 1989 como citado em Horosko, 1991, p. 9). Este foi o ponto central de todo o trabalho artístico, tanto no estúdio como no palco, revelando-se essencial para o desenvolvimento da confiança e da individualidade dos(as) discentes.

Pretendia-se ainda que os(as) estudantes utilizassem de forma mais consciente a imagética como ferramenta prática, capaz de facilitar a execução de movimentos e, simultaneamente, enriquecer a interpretação. A imagética proporcionou-lhes uma nova forma de visualizar e sentir o movimento, contribuindo para o aperfeiçoamento técnico e o aprofundamento expressivo. Cada estudante pôde recorrer a esta ferramenta de modo pessoal, potenciando o seu crescimento técnico e artístico, tanto no presente como no futuro.

Neste contexto, a abordagem do método da RAD revelou-se fundamental para o desenvolvimento deste estágio. Esta metodologia ofereceu uma estrutura sólida e internacionalmente reconhecida, sendo particularmente interessante observar o contraste entre o seu rigor formal e a simplicidade estilística que a caracteriza. Ao disporem destas ferramentas, os(as) estudantes ficaram preparados(as) para prosseguir o seu percurso no EAE e, futuramente, enfrentar os desafios do mercado de trabalho, onde seriam naturalmente convidados(as) a aplicar, de forma autónoma, as imagens e metáforas que melhor se adequassem a cada situação artística.

O presente relatório, relativo ao estágio pedagógico desenvolvido, constituiu um processo de integração entre teoria e prática, marcado por momentos de observação, lecionação e reflexão crítica. A vivência no contexto de ensino permitiu compreender que o ato pedagógico em dança exige uma escuta atenta e uma presença consciente. Mais do

que a transmissão de terminologia técnica, o papel do professor de dança centra-se na criação de condições que favoreçam a perceção corporal, a autoconfiança e a expressividade dos(as) discentes, promovendo uma aprendizagem significativa e integrada. De acordo com Nascimento (2024), o professor é simultaneamente mediador e observador, responsável por criar um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante que favoreça o desenvolvimento global do(a) discente. Ensinar dança pressupõe, assim, um processo contínuo de atualização e reflexão, no qual o professor aprende enquanto ensina e adapta a sua prática às necessidades do grupo e às respostas individuais dos(as) discentes.

A pedagogia da DC, quando analisada a partir de uma perspetiva humanista, revela-se um campo de equilíbrio entre o rigor técnico e a liberdade interpretativa. Gaston (2020) defende que ensinar DC implica reconhecer o corpo como um território de possibilidades, e não como um instrumento de reprodução mecânica. O professor informado é, por conseguinte, aquele que, consciente das particularidades de cada aluno, transforma o processo de ensino-aprendizagem num espaço de diálogo entre tradição e contemporaneidade, entre método e criação, entre conhecimento sistematizado e intuição pedagógica.

Neste percurso, a imagética revelou-se um recurso metodológico particularmente relevante. As imagens, metáforas e sensações partilhadas durante as aulas funcionaram como mediadores cognitivos entre o pensamento e o corpo, contribuindo para uma execução mais consciente e expressiva. De acordo com Franklin, “Your movement is a reflection of your thoughts and images” (1996, p. 9). A observação da prática evidenciou que o uso da imagética facilitou a integração entre imaginação e técnica, potenciando o desenvolvimento da propriocepção e da interpretação artística – “The image you hold in your mind will influence the movement quality that emerges” (Franklin, 1996, p. 5). Através da visualização, os(as) estudantes demonstraram uma compreensão mais profunda da relação entre intenção, forma e movimento.

A experiência pedagógica confirmou que a aprendizagem da dança é um processo integral, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas e motoras. Neto (2014) refere que o movimento constitui uma forma de inteligência e que educar através do corpo é, essencialmente, educar para a vida. Neste sentido, o ensino da dança deve promover

autonomia, sensibilidade estética e pensamento crítico, permitindo que cada aluno construa o seu conhecimento de forma ativa e contextualizada.

Mais do que uma etapa académica, o estágio constituiu um espaço de consolidação de competências profissionais, artísticas e humanas. Reforçou-se a convicção de que o ensino da DC deve resultar da articulação entre tradição e inovação, técnica e expressividade, estrutura e criatividade. O professor informado é aquele que estabelece pontes entre o corpo e o pensamento, entre o conhecimento técnico e o desenvolvimento artístico, promovendo aprendizagens sustentadas e duradouras.

Este percurso permitiu desenvolver uma prática pedagógica mais consciente, fundamentada e reflexiva. As aprendizagens adquiridas constituem um ponto de partida para futuras investigações e para o aprofundamento de metodologias que integrem a imagética no ensino da DC. Perspetiva-se, assim, a continuidade de um trabalho pedagógico que valorize o pensamento crítico, a autonomia e a expressividade como dimensões indissociáveis da formação em dança.

Espera-se que os(as) estudantes tenham concluído este estágio transformadas, não apenas como bailarinas mais confiantes e expressivas, mas como indivíduos que compreenderam que a dança faz parte de cada um e que a sua prática contribui para o sentido de autorrealização. Têm agora nas suas mãos as ferramentas necessárias para explorar o corpo, maximizar o seu potencial e encontrar prazer na arte da dança. As portas permanecem abertas para este caminho de transformação positiva, que as ajudará a descobrir as suas próprias capacidades – “He then can create his own path and reach the highest of his abilities. The goal is to help the student to help himself” (Franklin, 1996, p. 70).

Referências bibliográficas

- Aceto, M. (2012). *Developing the dance artist in technique class: The alteration task*. (pp. 14-20). National Dance Education Organization.
- Álvarez, I. (2010). Expression and the dancing body. Em *Natural and artistic bodies in dance* (pp. 1-3). The Open University.
- Bläsing, B., Puttke, M., & Schack, T. (Eds.). (2012). *The neurocognition of dance: Mind, movement and motor skills*. Psychology Press.
- Bond, K., & Stinson, S. (2000). "I feel like I'm going to take off!" Young people's experiences of learning in dance. *Dance Research Journal*, 32(2), 52–87.
- Browar, K. & Ory, D. (2016). *The art of movement*. Black Dog & Leventhal Publishers Inc.
- Buckroyd, J. (2001). *The student dancer: Emotional aspects of the teaching and learning of dance*. Routledge.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>
- Coutinho, C. M. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Diamond, A. (2015). Effects of physical exercise on executive functions: Going beyond simply moving to moving with thought. *Annals of Sports Medicine and Research*, 2(1), 1011-1018.
- EBSCO Research Starters. (s.d.). *Tchaikovsky's Swan Lake Staged in St. Petersburg*. Recuperado de <https://www.ebsco.com/research-starters/history/tchaikovskys-swane-lake-staged-st-petersburg>

- Erickson, K. I., Hillman, C. H., & Kramer, A. F. (2015). Physical activity, brain, and cognition. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 4, 27–32. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.005>
- Etymology World. (s.d.). *Ballet*. Etymology World Online. Recuperado em 23 de agosto de 2025, de <https://etymologyworld.com/item/ballet>
- Euterpe Alhandrense. (s.d.). Conservatório: Dança. <https://euterpealhandrense.pt/euterpe-alhandra/>
- Fazenda, M. J. (2018). *Da vida da obra coreográfica*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Florman, B. (2017, maio 5). Imagery. Em *LitCharts*. <https://www.litcharts.com/literary-devices-and-terms/imagery>
- Fonseca, V. da. (2021). *Cadernos Psicoeducacionais 4: Neuropsicomotricidade - uma abordagem à luz das neurociências*. Âncora Editora.
- Forrester, M. (2000). *Psychology of the Image* [E-book]. Routledge.
- Franklin, E. (2012). *Dynamic alignment through imagery*. Human Kinetics.
- Franklin, E. (1996). *Dance imagery for technique and performance*. Human Kinetics.
- Gaston, M. Z. (2017). *Ballet pedagogy: A conceptual approach to teaching classical dance*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Giro, S. (2025, 6 de novembro). *Aula 2* [Vídeo]. Vimeo. <https://vimeo.com/1135143741?share=copy&fl=sv&fe=ci>
- Giro, S. (2025, 6 de novembro). *Aula 3: Parte 1* [Vídeo]. Vimeo. <https://vimeo.com/1133939131?share=copy&fl=sv&fe=ci>
- Giro, S. (2025, 6 de novembro). *Aula 3: Parte 2* [Vídeo]. Vimeo. <https://vimeo.com/1133960213?fl=ip&fe=ec>

Giro, S. (2025, 6 de novembro). *Aula 4: Aula Final de Técnica de Dança Clássica e Apresentação do Repertório Clássico Pas de Petits Cygnes* [Vídeo]. Vimeo. <https://vimeo.com/1133932470?fl=ip&fe=ec>

Graça, C. (2012). Imagem, metáfora, analogia: Da instrução à construção no contexto da aula de técnica de dança. Em *Atas da Conferência Internacional 2012 Corpos (Im)perfeitos* (pp. 70-77). Faculdade de Motricidade Humana.

Greskovic, R. (2005). *Ballet 101: A complete guide to learning and loving the ballet*. Limelight Editions.

Haas, J. G. (2010). *Dance anatomy*. Human Kinetics.

Hanna, J. L. (1987). Introduction. Em *To dance is human: A theory of nonverbal communication* (pp. 3-8). University of Chicago Press.

Harper, D. (s.d.). *Etymology of ballet*. Online Etymology Dictionary. Recuperado em 23 de agosto de 2025, de <https://www.etymonline.com/pt/word/ballet>

Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58–65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>

Homans, J. (2010). *Apollo's angels: A history of ballet*. Random House.

Horosko, M. (1991). *Martha Graham: the evolution of her dance theory and training*. A Cappella Books.

Hopper, L. S., Weidemann, A. L. & Karin, J. (2018). The inherent movement variability underlying classical ballet technique and the expertise of a dancer. Em *Research in Dance Education* (pp. 229-232). Routledge Taylor & Francis Group.

Järvinen, H. (2023). A cultural history of ballet – Five centuries of a European art form. In K. Monni, R. Laakso, & H. Järvinen (Eds.), *Dance Arts – Historical Perspectives and Contemporary Practices* (Teatterikorkeakoulun julkaisu-sarja, Vol. 79). Teatterikorkeakoulu. Recuperado de <https://disco.teak.fi/tanssin-historia/en/a-cultural-history-of-ballet-five-centuries-of-a-european-art-form/>

- Kalandadze T., Tonini E. & Bambini V. (2021). *When dancers are butterflies: How brain understands metaphors*. *Frontiers for Young Minds*, 9, 606160. <https://doi.org/10.3389/frym.2021.606160>
- Krasnow, D., & Wilmerding, M. V. (2015). *Motor learning and control for dance: Principles and practices for performers and teachers*. Human Kinetics.
- Müller, S. M. (2018). Ballet as movement technology. *Social Studies of Science*, 48(6), 852–868. <https://doi.org/10.1177/0306312718804984>
- Nascimento, V. (2024). *Técnica da dança clássica – reflexões, análise, testemunhos*. Lisbon International Press.
- Neto, C. (2021). *Brincar em todo o lado*. Contraponto.
- Nordin, S. M., & Cumming, J. (2006). Professional dancers describe their imagery: Where, when, what, why, and how. *The Sport Psychologist*, 20(4), 398–416. <https://doi.org/10.1123/tsp.20.4.398>
- Oxford Reference. (s.d.). *Divertissement*. In *The Concise Oxford Dictionary of Music*. Oxford University Press. Recuperado de <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803095723139>
- Pavlik, K., & Nordin-Bates, S. M. (2016). Imagery in dance: A literature review. *Journal of Dance Medicine & Science*, 20(1), 51–63. <https://doi.org/10.12678/1089-313X.20.1.51>
- Pereira, S., Sousa, S., Silva, C. & Silva, H. (2017). *O impacto da dança na saúde mental dos adolescentes: uma revisão sistemática*. <http://repositorio.asc.es.edu.br/handle/123456789/1053>
- Queirós, M. (2014). *Inteligência emocional: Aprenda a ser feliz*. Porto Editora.
- Quiles, M. J., & Espada, J. P. (2014). *A autoestima na infância e adolescência*. Bookout, Lda.

- RAD. (2024). *About the RAD: History*. <https://www.royalacademyofdance.org/about-the-rad/history/>
- RAD. (2024). *Teaching with the RAD*. <https://www.royalacademyofdance.org/en-nz/teaching-with-the-rad/>
- Royal Ballet. (2024). *Inside the RAD curriculum: A comprehensive guide to levels and progressions*. <https://royaleballet.com/2024/03/13/inside-the-rad-curriculum-a-comprehensive-guide-to-levels-and-progressions/>
- Robinson, J. (2007). Expression and expressiveness in art. *Postgraduate Journal of Aesthetics*, 4(2), August, University of Cincinnati; University of Nottingham.
- Royal Academy of Dance. (s.d.). About us. <https://www.royalacademyofdance.org/about-us/>
- Royal Ballet & Opera. (2018). *Swan Lake – Dance of the cygnets (The Royal Ballet)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0GsajWIF3ws>
- Stevens, C., Malloch, S., McKechnie, S., & Steven, N. (2020). Choreographic cognition: Understanding dance learning through observation and practice. *Frontiers in Psychology*, 11, 1713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>
- The Marius Petipa Society. (s.d.). *Swan Lake*. Recuperado de <https://petipasociety.com/swan-lake/>
- Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação* (2.ª ed.). Cortez; Autores Associados.
- Tomprowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2008). Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111–131. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9057-0>
- Volkov, S. (1985). *Balanchine's Tchaikovsky: Interviews with George Balanchine* (A. W. Bouis, Trans.). New York: Simon and Schuster.

Apêndices

Apêndice A - Descrições imagéticas da mestrandia: terminologias tradicionais da Dança Clássica

Demi-plié – ao dobrar os joelhos lateralmente, imaginamos um balão a encher-se, criando espaço entre as pernas, que se esvazia suavemente à medida que voltamos a esticá-las, permitindo que o movimento flua de forma natural.

Battement tendu – ao estender a perna para fora do eixo do corpo, visualizamos o pé a percorrer a areia, tentando apanhá-la com os dedos e sentindo o contacto do solo ao longo do trajeto.

Battement jeté – ao lançar a perna, imaginamos o pé a passar pela terra, apanhando delicadamente uma minhoca entre os dedos e levantando-a da superfície, conferindo leveza e atenção ao movimento.

Piqué jeté – o pé toca rapidamente o chão como se fosse um gafanhoto, saltando de forma ágil e efêmera antes de voltar a subir, evocando a rapidez e a leveza do gesto.

Rond de jambe à terre – ao desenhar um semicírculo com a ponta do pé na superfície, sentimos o movimento contínuo do círculo, mantendo contacto e precisão, como se o chão fosse uma tela.

Battement fondu – imaginamos que os joelhos estão unidos por uma pastilha elástica, que nos ajuda a dobrar ambas as pernas simultaneamente e a esticá-las em seguida, criando um movimento controlado, fluido e elástico.

Battement frappé – com o pé fletido e o calcanhar a tocar o tornozelo do pé de apoio, visualizamos que, ao estender a perna e percorrer o chão, acendemos um fósforo, e quando o pé está esticado, sentimos a necessidade de sacudir suavemente um inseto imaginário que apareceu de surpresa.

Développé (adagio) – ao dobrar a perna lateralmente, elevar o joelho e esticá-la lentamente, imaginamos que a perna se comporta como um arco e flecha, pronto para disparar, enfatizando a preparação controlada e a continuidade do movimento.

Grand battement – ao elevar a perna esticada, visualizamos um lápis na ponta do pé, traçando uma linha curva no espaço, conectando a intenção do movimento com a sua expressão visual.

Battement cloche – ao balançar a perna de frente para trás, sentimos a oscilação constante de um pêndulo, mantendo ritmo e regularidade no movimento.

Petit allegro – nos pequenos saltos rápidos, imaginamos a leveza de torradas a saltar da torradeira, sentindo o impulso e a energia dinâmica em cada descolagem do chão.

Grand allegro – ao realizar saltos amplos e expressivos, visualizamos a graça e a fluidez de um cisne a nadar na água, equilibrando a suavidade do corpo com a força das pernas.

Apêndice B - Expressões, metáforas e imagens mentais utilizadas em aula pela mestranda

Braços – imaginados como as asas de um pégaso, elevando-se com leveza e amplitude, conferindo liberdade e extensão ao movimento.

En dehors – o encaixe da perna é visualizado como uma torção dentro da anca, semelhante ao esforço de tentar reencaixar delicadamente a perna de um frango na coxa, enfatizando atenção à articulação e controlo do movimento.

Barriga/centro do corpo – mantida forte e compacta, como se um aspirador estivesse constantemente a sugar a região abdominal para dentro, promovendo estabilidade e alinhamento do tronco.

2ª posição – sob o cotovelo, imagina-se uma agulha; se o cotovelo baixar, sentimos o desconforto imaginário, reforçando a correção da postura.

Dedos das mãos – visualiza-se que da ponta dos dedos saem sempre brilhos; se os dedos estiverem murchos, cortam-se as passagens desses brilhos, incentivando a extensão, a leveza e a precisão das extremidades.

Apêndice C – Lista de excertos de Repertório Clássico escolhidos pela professora titular



Ano letivo 2024/2025

Planeamento Peças de Repertório Clássico

Início do 2º Período

Turma: 5º ano do CBD.

Alunas: 17.

Início de período:

- Amigas da Kitri, bailado Don Quixote

(<https://www.youtube.com/watch?v=74Qvvqn-B1A>)

Trabalho iniciado no fim do período anterior, que será terminado nas primeiras aulas do ano.

Introdução de novas peças, dividindo a turma em 5 grupos. Previsão: finais de janeiro.

- Grandes Cisnes, bailado Lago dos Cisnes

(<https://www.youtube.com/watch?v=4px1h0wokr8>)

- Pas de Trois, bailado Raymonda (<https://www.youtube.com/watch?v=oJ8Ff4zUS2U>)

- Pas de Quatre, bailado La Sylphide (<https://www.youtube.com/watch?v=nwCh5W4egRs>)

- Amigas da Esmeralda, bailado Esmeralda

(<https://www.youtube.com/watch?v=4WwCCiu2Mnq>)

- Dança russa, bailado Quebra Nozes (1m27s-

<https://www.youtube.com/watch?v=4WwCCiu2Mnq>)

Apêndice D - Aula 1: Diagnóstico

	Tempo	Descrição
Pliés	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 1ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>demi-seconde allongé</i> e voltam.
	1-4	2 <i>demi-pliés</i>
	5-8	1 <i>grandplié</i> ; <i>port de bras</i> braço por 5ª
	1-4	<i>Balancé</i> ; braços em 1ª
	5-8	<i>Port de bras en avant</i> com tronco a desenrolar e mudança de posição para 2ª
	1-16	Repete tudo em 2ª com <i>port de bras de côté</i> ,
	1-16	Repete tudo em 4ª com <i>port de bras de côté</i> fora da barra
	1-16	Repete tudo em 5ª com <i>port de bras en arrière</i> .
	1-16	No fim fica em <i>balancé</i> em 5ª e braços em 1ª. <u>NOTA:</u> O braço vai a <i>demi-seconde</i> e volta a <i>bras bas</i> no 1º <i>demi-plié</i> , e no 2º <i>demi-plié</i> sobre a 1ª e abre 2ª.

	Tempo	Descrição
Battement tendu 5ª	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-4	4 <i>b. tendu devant</i> , com acento fora e direção fora da barra, <i>effacé</i> , termina <i>demi-plié</i> ; braço em 5ª
	1-12	Repete tudo <i>derrière croisé</i> com braço em 2º <i>arabesque</i> e à <i>la seconde en face</i> com braço à 2ª
	5-8	<i>Dégagé à la seconde</i> , <i>temps lié</i> fora da barra, <i>temps lié</i> para a barra, <i>demi-détourné</i> . <u>NOTA:</u> A cabeça vira sempre para o lado da perna que fecha ou passa a ficar à frente.

	Tempo	Descrição
<i>Battement glissé e jeté</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-3	3 <i>b. glissé devant</i> com acento dentro
	4	1 <i>b. jeté</i> com acento fora; braço <i>allongé</i>
	5-6	<i>Temps lié en avant</i> ; braço vai a 1ª e depois <i>arabesque</i>
	7	Fecha 5ª; braço vai a 1ª
	8	1 <i>b. jeté devant</i>
	1-3	3 <i>b. piqué (devant, à la seconde e derrière)</i> ; braço abre 2ª
	4	1 <i>b. cloche</i>
	5	Fecha 5ª
	6	<i>Tombé coupé derrière</i> ; braço vai a 1ª
	7-8	<i>Pas de bourrée en tournant</i> e desce para 5ª; braço abre à 2ª
	1-8	8 <i>b. jetés à la seconde</i> a fechar em 1ª; braço 1º <i>port de bras en dehors</i>
	1-6	6 <i>b. jetés à la seconde</i> a fechar em 1ª; braço 1º <i>port de bras en dedans</i>
	7-8	Fecha 5ª <i>devant</i> no 7 e espera no 8
	1-32	Repete tudo a começar à esquerda. Depois repete tudo a começar <i>derrière</i> para a direita e esquerda. <u>NOTA:</u> A cabeça vira sempre para o lado da perna que fecha ou passar a ficar à frente.

	Tempo	Descrição
<i>Rond de jambe à terre</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-4	4 <i>rond de jambe à terre en dehors</i> , espera <i>relevé lent devant</i> com <i>épaulement</i> no 4; <i>port de bras</i> por 1ª, 5ª e abre 2ª.
	5-8	Repete <i>en dedans</i>
	1-2	1 <i>relevé lent devant en fondu, demi-grand rond de jambe en l'air en dehors</i> ; 1º <i>port de bras</i>
	3-4	<i>Rond de jambe en l'air à la seconde en dedans</i>
	5-6	<i>Demi-grand rond de jambe en l'air en dedans</i> para <i>attitude devant en fondu</i> ; braço sobe a 5ª
	7-8	<i>Grand rond de jambe en l'air</i> ; braço em 2ª
	1-2	2 <i>rond de jambé à terre en dehors</i>
	3-6	1 <i>grand jeté à la seconde</i> a partir de <i>attitude devant</i> ; braço sobe a 5ª
	7-8	<i>B. cloche</i> com <i>épaulment</i>
	1-16	Duplo <i>b. frappé à terre devant</i> com a perna esq. e <i>port de bras en avant en fondu</i> . Duplo <i>b. frappé à terre derrière</i> com a perna esq. e <i>port de bras en arrière</i> ; braço em 5ª.
	1-16	<i>Rotation</i> para o lado esq. e <i>port de bras en avant en fondu</i> com o pé da frente em <i>pied plat</i> . <i>Port de bras de côté à barra</i> com <i>dégagé</i> ; braço por 5ª.
	1-8	<i>Relevé lent à la seconde, retiré balancé</i> , passa <i>attitude devant</i> braço 5ª.
	1-8	<i>Grand rond de jambe en l'air en dehors</i> em <i>demi-pointe</i> ; braço 2ª. Termina em <i>attitude derrière</i> .
	1-8	<i>Balancé</i> até ao fim da música; braço 5ª. <i>Allongé arabesque</i> , desce de <i>demi-pointe, b. cloche</i> termina 5ª e braços <i>bras bas</i> . <u>NOTA</u> : Quando não há indicação o braço fica em 2ª.

	Tempo	Descrição
<i>Battement frappé</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>en face</i> ; braço respira a <i>bras bas</i> no 1; no 2 sobe a 1ª ao mesmo tempo que a perna dir. faz <i>dégagé à la seconde</i> ; no 3 o braço abre 2ª e a perna sobe a 45º e faz <i>demi-pointe</i> ; e no 4 a cabeça vira para o lado e o pé vem a <i>sur le cou de pied devant</i> .
	1-2	1 <i>b. frappé à la seconde</i> e 1 <i>b. frappé devant</i>
	3-4	3 <i>b. frappé</i> , um <i>à la seconde</i> , o segundo <i>devant</i> e o terceiro <i>à la seconde</i>
	5-8	<i>Petit battement</i> ; <i>port de bras</i> por 5ª <i>en dehors</i>
	1-8	Repete <i>en dedans</i>
	1-4	Duplo <i>b. frappé en croix</i>
	5-8	<i>Flic-flac en dehors</i>
	1-8	Repete <i>en dedans</i> a partir dos duplos <i>en croix</i> até ao <i>flic-flac</i>
	1	Duplo <i>b. frappé devant effacé</i> . Termina <i>dégagé devant en fondu</i>
	2-4	<i>Petit battement devant</i> (2 tempos) e volta a <i>dégagé devant en fondu</i>
	5-8	Repete <i>derrière</i>
	1-4	<i>Grand rond de jambe en l'air en dedans</i> ; <i>port de bras en dedans</i> por 5ª
	5-8	<i>Balancé</i> em <i>sur le cou de pied devant</i> ; braços 4ª cruzada
	1-4	<i>Demi-plié</i> vira para o outro lado, o pé troca para <i>sur cou de pied derrière</i> ; e os braços trocam a 4ª
	5-8	Fecha 5ª <i>derrière</i> ; braços <i>bras bas</i>
	1-56	Repete para a esquerda
		<u>NOTA:</u> Quando não há indicação de braço fica à 2ª. Faz cabeças.

	Tempo	Descrição
Adagio	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-4	<i>Développé devant en fondu</i> ; <i>port de bras</i> para 5ª
	5-8	<i>B. cloche en fondu</i> para <i>relevé lent derrière</i> ; braço abre 2ª
	1-8	Repete com a esquerda
	1-4	<i>Développé à la seconde</i>
	5-6	<i>Demi-grand rond de jambe en l'air en dedans</i> , termina em <i>attitude devant en fondu</i> ; braço 5ª
	7-8	<i>Demi-grand rond de jambe en l'air en dehors</i> , termina <i>écarté derrière</i> ; braço 5ª
	1-3	<i>Demi-pointe, pas de valse</i> fora da barra; braços por 4ª cruzada
	4	<i>Piqué arabesque</i> para a barra c/ perna esq., fica <i>effacé</i> ; braços 2º <i>arabesque</i>
	5-8	<i>Promenade</i> para o outro lado; os braços mantém-se Repete para o outro lado <u>NOTA</u> : Quando não há indicação o braço fica em 2ª. Faz cabeças.

	Tempo	Descrição
Grandbattement	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1	1 <i>b. tendu devant effacé</i> ; braço 5ª
	2-4	3 <i>grandbattements</i>
	1-12	Repete <i>à la seconde en face</i> ; braço à 2ª e <i>derrière croisé</i> ; braço <i>arabesque</i>
	5-6	<i>Détourné</i> ; braço 1ª
	7-8	<i>Demi-détourné</i> , desce 5ª; braço 1ª e depois fecha <i>bras bas</i> <u>NOTA</u> : Quando não há indicação o braço fica em 2ª. Faz cabeças.

	Tempo	Descrição
<i>Battement tendu</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>croisé</i> (dir, frente), ponto 5; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e vão a 3ª.
	1-4	<i>2 b. tendu devant</i> . Braços em 3ª. Ponto 5
	5-8	<i>Dégagé devant, temps lié en avant, rotation</i> e fecha 5ª
	1-8	Repete com a perna da frente. Braços em 3ª. Ponto 7
	1-8	<i>4 b. tendu changée à la seconde</i> . Braços à 2ª. <i>En face</i>
	1-8	<i>Dégagé devant</i> ponto 5, braços em 3ª. <i>Temps lié en avant, rond de jambé à terre en dedans</i> com mudança de direção para o ponto 6, muda a 3ª de braços. Fecha tudo

	Tempo	Descrição
<i>Pirouettes</i>	1-4	<u>Preparação:</u> estamos na diagonal ponto 8; pés em 5ª <i>croisé</i> , virado ponto 6 (dir, atrás); braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i>
	1-4	<i>Tombé pas de bourrée en avant</i> , braços por 4ª. Termina 4ª, braços em 3ª. <i>Pirouette en dehors</i> , braços em 1ª e desce
	5-6	<i>Tombé pas de bourrée en avant</i> , braços por 4ª. Termina 4ª, braços em 3ª.
	7	<i>Rotation</i> para o ponto 5; braços 4ª
	8	<i>Tombé en avant</i> para 4ª <i>allongé</i> ; braços 3ª
	1-2	<i>Pirouette en dedans</i> , termina em 5ª para o ponto 6; braços 5ª
	3-4	<i>Détourné</i> , termina para o ponto 5; braços 1ª
	5-6	<i>2 soutenus</i> na diagonal para o ponto 6; braços 1ª
	7	<i>Piqué turn en dehors</i> ; braços 5ª
	8	Termina com <i>chassé en avant</i> , braços 2º <i>arabesque</i>

	Tempo	Descrição
<i>Sauté</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 1ª <i>en face</i> , ponto 1; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-16	<i>Sautés</i> em 1ª (1,2,3, nada); (1,2, nada,4); (1, nada,3,4); (nada,2,3,4)

Apêndice E - Aula 2: Básico

	Tempo	Descrição
<i>Pliés</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 1ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-8	<i>2 demi-plié</i>
	1-8	<i>Port de bras en avant</i> e volta
	1-32	Repete tudo em 2ª e 5ª. Com <i>port de bras de côté</i> e <i>en arrière</i> . No fim fica em <i>balancé</i> em 5ª e braços em 1ª.
		<u>NOTA</u> : O braço vai a <i>demi-seconde</i> e volta a <i>bras bas</i> no 1º <i>demi-plié</i> , e no 2º <i>demi-plié</i> sobre a 1ª e abre 2ª.

	Tempo	Descrição
<i>Battement tendu 1ª</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 1ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-4	<i>Dégagé devant</i> até meia ponta, estica, meia ponta e fecha 1ª
	5-6	<i>Battement tendu devant</i>
	7-8	<i>Demi-plié</i>
	1-16	Repete tudo à <i>la seconde</i> e <i>derrière</i> .
	1-4	<i>Dégagé à la seconde</i> , <i>demi-plié</i> em 2ª
	5-8	Volta a <i>dégagé</i> , fecha 5ª, <i>demi-détourné</i> e desce <i>pied plat</i>
		<u>NOTA</u> : O braço sempre em 2ª. A cabeça vira sempre para o lado da perna que fecha ou passa a ficar à frente.

	Tempo	Descrição
<i>Battement tendu 5ª</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-3	3 <i>b. tendu</i> , com acento dentro
	4	Espera e muda a cabeça
	1-8	Repete tudo <i>à la seconde e derrière</i> .
	5-8	<i>Dégagé à la seconde</i> com <i>allongé</i> , fecha 5ª meia ponta e <i>demi-détourné</i> <u>NOTA:</u> O braço sempre em 2ª. A cabeça vira sempre para o lado da perna que fecha ou passa a ficar à frente.

	Tempo	Descrição
<i>Battement jeté</i>	1-6	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-2	3 <i>b. jeté</i>
	3-4	2 <i>b. glissé</i> , acento dentro
	5-6	1 <i>b. jeté</i>
	1-12	Repete tudo <i>à la seconde e derrière</i> . <i>Balancé sur le cou de pied derrière</i> , braços em 1ª <u>NOTA:</u> O braço sempre em 2ª. A cabeça vira sempre para o lado da perna que fecha ou passa a ficar à frente.

	Tempo	Descrição
<i>Rond de jambe à terre</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-4	4 <i>rond de jambe à terre en dehors</i> , espera <i>dégagé devant</i> no 4
	5-8	Repete <i>en dedans</i>
	1-4	1 <i>rond de jambe à terre en fondu en dehors</i> , 1º <i>port de bras</i>
	5-8	1 <i>rond de jambe en l'air en dehors</i>
	1-16	Repete tudo <i>en dedans</i>
	1-16	Duplo <i>b. frappé à terre devant</i> com a perna esq. e <i>port de bras en avant en fondu</i> . Duplo <i>b. frappé à terre derrière</i> com a perna esq. e <i>port de bras en arrière</i> ; braço em 5ª.
	1-16	<i>Rotation</i> para o lado esq. e <i>port de bras en avant en fondu</i> com o pé da frente em <i>pied plat</i> . <i>Port de bras de côté à barra</i> com <i>dégagé</i> ; braço por 5ª. Repete o inverso. Repete para o outro lado.
	1-16	<i>Retiré balancé</i> , passa <i>attitude devant</i> braço 5ª. No fim <i>allongé</i> e fecha 5ª <u>NOTA:</u> O braço em 2ª.

	Tempo	Descrição
<i>Battement frappé</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª <i>en face</i> ; braço respira a <i>bras bas</i> no 1; no 2 sobe a 1ª ao mesmo tempo que a perna dir. faz <i>dégagé à la seconde</i> ; no 3 o braço abre 2ª e a perna sobe a 45º; e no 4 a cabeça vira para o lado e o pé vem a <i>sur le cou de pied</i> fletido.
	1-4	<i>2 b. frappé devant</i>
	5-6	<i>2 b. frappé devant</i>
	7	<i>Demi-rond de jambe en l'air en dehors</i>
	8	O pé volta a <i>sur le cou de pied</i> fletido
	1-16	Repete tudo <i>à la seconde e derrière</i> .
	1-8	Preparação para <i>flic-flac en dehors e en dedans</i> e fecha 5ª <u>NOTA</u> : O braço sempre em 2ª. Faz cabeças.

	Tempo	Descrição
<i>Adagio</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-8	<i>Développé devant</i> e fecha
	1-16	Repete <i>à la seconde e derrière</i>
	1-8	<i>B. jeté à la seconde</i> com <i>allongé</i> , fecha 5ª e <i>demi-détourné</i>

A imagética como recurso pedagógico para a expressividade artística: uma investigação técnico-artística com discentes do 5.º ano do Conservatório Regional Silva Marques através do excerto coreográfico Pas de Petits Cygnes de O Lago dos Cisnes de 1895

	Tempo	Descrição
Grandbattement	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-4	3 <i>grandbattement devant</i> , espera no 4
	1-12	Repete à <i>la seconde e derrière</i>
	1-8	<i>B. jeté à la seconde</i> com <i>allongé</i> , fecha 5ª e <i>demi-détourné</i> <u>NOTA:</u> O braço sempre em 2ª. Faz cabeças.

	Tempo	Descrição
Port de bras	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>croisé</i> (dir, frente), ponto 5; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-8	1º <i>port de bras</i> duas vezes
	1-8	<i>Port de bras</i> por 5ª duas vezes
	1-8	<i>Port de bras</i> por 4ª duas vezes
	1-8	<i>Port de bras</i> por 4ª com <i>dégagé devant, temps lié en avant</i> e 1º <i>arasbesque</i> com torção. <i>Rond de jambe à terre en dedans</i> com mudança de direção, braços vão a 2ª e fecha tudo. Ponto 6

	Tempo	Descrição
Battement tendu	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>croisé</i> (dir, frente); braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e vão a 3ª.
	1-4	2 <i>b. tendu devant</i> . Braços em 3ª. Ponto 5
	5-8	<i>Dégagé devant, temps lié en avant, rotation</i> e fecha 5ª
	1-8	Repete com a perna da frente. Braços em 3ª. Ponto 7
	1-8	4 <i>b. tendu changée à la seconde</i> . Braços à 2ª. <i>En face</i>
	1-8	<i>Dégagé devant</i> ponto 5, braços em 3ª. <i>Temps lié en avant, rond de jambé à terre en dedans</i> com mudança de direção para o ponto 6, muda a 3ª de braços. Fecha tudo.

	Tempo	Descrição
Pirouettes	1-4	<u>Preparação</u> : estamos na diagonal ponto 8; pés em 5ª <i>croisé</i> (dir, atrás); braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i>
	1-4	<i>Tombé pas de bourrée en avant</i> , braços por 4ª. Termina 4ª, braços em 3ª. <i>Balancé retiré</i> meia ponta, braços em 1ª e desce
	5-8	Repete igual com 1 <i>pirouette</i> . Termina 4ª com <i>allongé</i>
	1-4	Repete igual com 2 <i>pirouettes</i> . Termina 5ª, braços em 2ª
	5-8	<i>Soutenu</i> , braços por 1ª. Termina com <i>chassé en avant</i> , braços 4ª

	Tempo	Descrição
Sauté	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 1ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-16	<i>Sautés</i> 1ª (1,2,3, nada); (1,2, nada,4); (1, nada,3,4); (nada,2,3,4)

	Tempo	Descrição
Preparação para <i>assemblé</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª <i>en face</i> (dir, atrás); braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-4	<i>Demi-plié, dégagé à la seconde en fondu</i> dir., junta 5ª meia ponta e desce (tudo a tempo)
	5-8	Repete com a esq.
	‘e’	<i>Dégagé en fondu</i> dir.
	1	Junta 5ª meia ponta
	2	Desce sem <i>demi-plié</i>
	3-4	Repete com a esq.
	5-6	<i>B. tendu à la seconde</i> dir.
	7-8	Fecha 5ª à frente
		<u>NOTA</u> : Braços sempre em <i>bras bas</i> .

	Tempo	Descrição
Assemblé	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>en face</i> (dir, atrás); braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-4	<i>Assemblé devant</i> , estica <i>demi-plié</i>
	5-8	Repete esq.
	1-2	<i>Assemblé devant</i>
	3-4	Repete esq.
	5-8	<i>Dégagé à la seconde</i> com a dir. e fecha à frente
		<u>NOTA:</u> Braços sempre em <i>bras bas</i> .

	Tempo	Descrição
Glissade	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª (dir. atrás) <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1	1 <i>glissade dessus</i> .
	2	Espera.
	3	1 <i>glissade dessus</i> .
	4	Espera.
	5	1 <i>glissade derrière</i> .
	6	1 <i>glissade dessus</i> .
	7	1 <i>glissade devant</i> .
	8	1 <i>glissade devant</i> .
	1-8	Repete tudo para a esquerda. <u>NOTA:</u> Braços estão sempre em <i>bras bas</i> e a cabeça vira sempre para o lado da perna que vai para a frente.

	Tempo	Descrição
<i>Jeté</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª (dir. atrás) <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1	1 <i>jeté dessus</i>
	2	Espera.
	3-4	Repete esq.
	5-6	<i>Jeté, temps levé</i> dir.
	7-8	<i>Jeté, temps levé</i> esq.
	1	1 <i>jeté dessus</i>
	2	Espera
	3-4	Repete esq.
	5-8	4 <i>jetés dessus</i> alternados <u>NOTA</u> : Braços em 3ª da perna da frente. A cabeça acompanha.

	Tempo	Descrição
<i>Sissonne fermée</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª (dir. frente) <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-4	1 <i>sissonne fermée en avant</i> , estica, <i>demi-plié</i>
	5-8	Repete igual
	1-8	4 <i>sissonnes fermée en avant</i>
	1-32	Repete tudo <i>de côté</i> e <i>en arrière</i> <u>NOTA</u> : Braços em 3ª da perna da frente. A cabeça acompanha.

	Tempo	Descrição
<i>Échappé</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª (dir. frente) <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-2	1 <i>échappé de côté</i> e fecha dir. atrás
	3-4	Repete esq.
	5-8	1 <i>échappé, battu</i> à frente e abre 2ª, fecha 5ª <i>battu</i> , estica <i>demi-plié</i>
	1-4	1 <i>Échappé</i> 4ª ponto 6, <i>sauté</i> para 2ª <i>en face</i> , <i>sauté</i> para 4ª ponto 5, meia-volta a mudar de direção pela esq. para o ponto 7
	5-8	<i>Sauté</i> em 4ª no ponto 7, <i>sauté</i> em 4ª para o ponto 6, fecha 5ª e <i>entrechat quatre</i>
		<u>NOTA</u> : Braços em 3ª da perna da frente. A cabeça acompanha.

Apêndice F - Aula 3: Intermédio

	Tempo	Descrição
<i>Pliés</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 1ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-4	1 <i>demi-plié</i>
	5-8	2 <i>demi-plié</i>
	1-8	<i>Port de bras en avant</i> e volta
	1-16	Repete tudo em 2ª com <i>port de bras de côté</i> ,
	1-8	2 <i>demi-pliés</i> em 4ª
	1-8	<i>Port de bras de côté</i> fora da barra
	1-16	Repete tudo em 5ª com <i>port de bras en arrière</i> . No fim fica em <i>balancé</i> em 5ª e braços em 1ª.
		<u>NOTA:</u> O braço vai a <i>demi-seconde</i> e volta a <i>bras bas</i> no 1º <i>demi-plié</i> , e no 2º <i>demi-plié</i> sobre a 1ª e abre 2ª.

	Tempo	Descrição
<i>Battement tendu 1ª</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 1ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-4	<i>Dégagé devant</i> até meia ponta, estica, meia ponta e fecha 1ª
	5-6	<i>Battement tendu devant</i>
	7-8	<i>Demi-plié</i>
	1-16	Repete tudo à <i>la seconde</i> e <i>derrière</i> .
	1-4	<i>Dégagé à la seconde</i> , <i>demi-plié</i> em 2ª
	5-8	Volta a <i>dégagé</i> , fecha 5ª, <i>demi-détourné</i> e desce <i>pied plat</i>
		<u>NOTA:</u> O braço sempre em 2ª. A cabeça vira sempre para o lado da perna que fecha ou passa a ficar à frente.

	Tempo	Descrição
<i>Battement tendu 5ª</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-3	3 <i>b. tendu</i> , com acento dentro
	4	1 <i>b. tendu à la seconde</i> e muda a cabeça
	1-12	Repete tudo <i>en croix</i>
	5-8	<i>Dégagé devant</i> com <i>allongé, temps lié en avant, rotation</i> e fecha 5ª <u>NOTA:</u> O braço sempre em 2ª. A cabeça vira sempre para o lado da perna que fecha ou passa a ficar à frente.

	Tempo	Descrição
<i>Battement jeté</i>	1-6	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-2	3 <i>b. jeté</i>
	3-4	2 <i>b. glissé</i> , acento dentro
	5-6	1 <i>b. jeté</i>
	1-12	Repete tudo <i>à la seconde e derrière</i> .
	1-2	3 <i>b. glissé à la seconde</i> em 1ª
	3-4	1 <i>b. jeté à la seconde</i> e fecha 5ª <i>devant demi-plié</i>
	5-6	<i>Demi-détourné</i>
		<u>NOTA:</u> O braço sempre em 2ª. A cabeça vira sempre para o lado da perna que fecha ou passa a ficar à frente.

	Tempo	Descrição
<i>Rond de jambe à terre</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-4	4 <i>rond de jambe à terre en dehors</i> , espera <i>dégagé devant</i> no 4
	5-8	Repete <i>en dedans</i>
	1-2	1 <i>rond de jambe à terre en fondu en dehors</i> , 1º <i>port de bras</i> . Termina <i>allongé</i>
	3-4	<i>Chassé en avant</i> , fecha 5ª, braço <i>arabesque</i>
	5-8	1 <i>rond de jambe en l'air en dehors</i>
	1-16	Repete tudo <i>en dedans</i>
	1-16	Duplo <i>b. frappé à terre devant</i> com a perna esq. e <i>port de bras en avant en fondu</i> . Duplo <i>b. frappé à terre derrière</i> com a perna esq. e <i>port de bras en arrière</i> ; braço em 5ª.
	1-16	<i>Rotation</i> para o lado esq. e <i>port de bras en avant en fondu</i> com o pé da frente em <i>pied plat</i> . <i>Port de bras de côté à barra</i> com <i>dégagé</i> ; braço por 5ª.
	1-16	<i>Retiré balancé</i> , passa <i>attitude devant</i> braço 5ª. No fim <i>allongé</i> e fecha 5ª <u>NOTA:</u> O braço em 2ª. Nos 4 <i>rond de jambe à terre</i> faz cabeça à volta por baixo, como no repertório (<i>Pas de Petits Cygnes</i>), em <i>en dehors</i> termina com a cabeça para fora da barra e <i>en dedans</i> termina com a cabeça para a barra.

	Tempo	Descrição
<i>Battement frappé</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>en face</i> ; braço respira a <i>bras bas</i> no 1; no 2 sobe a 1ª ao mesmo tempo que a perna dir. faz <i>dégagé à la seconde</i> ; no 3 o braço abre 2ª e a perna sobe a 45º; e no 4 a cabeça vira para o lado e o pé vem a <i>sur le cou de pied</i> fletido.
	1-4	<i>2 b. frappé devant</i>
	5-6	<i>2 b. frappé devant</i>
	7	<i>Demi-rond de jambe en l'air en dehors</i>
	8	O pé volta a <i>sur le cou de pied</i> fletido
	1-16	Repete tudo <i>à la seconde e derrière</i> .
	1-8	Preparação para <i>flic-flac en dehors</i> e <i>en dedans</i> e fecha 5ª <u>NOTA:</u> O braço sempre em 2ª. Faz cabeças.

	Tempo	Descrição
<i>Adagio</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-8	<i>Développé devant en fondu</i> e fecha
	1-16	Repete <i>à la seconde e derrière</i>
	1-8	<i>B. jeté à la seconde</i> com <i>allongé, tombé 5ª, pas de bourrée en tournant</i> <u>NOTA:</u> O braço sempre em 2ª. Faz cabeças.

	Tempo	Descrição
<i>Grandbattement</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-4	4 <i>grandbattement devant</i> (acento dentro)
	1-12	Repete à <i>la seconde e derrière</i>
	1-8	1 <i>grandbattement à la seconde</i> com <i>allongé, enveloppé, fecha 5ª coupé derrière e pas de bourrée en tournant</i> <u>NOTA:</u> O braço sempre em 2ª. Faz cabeças.

	Tempo	Descrição
<i>Port de bras</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>croisé</i> (dir, frente), ponto 5; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-8	1º <i>port de bras</i> duas vezes
	1-8	<i>Port de bras</i> por 5ª duas vezes
	1-8	<i>Port de bras</i> por 4ª duas vezes
	1-8	<i>Port de bras</i> por 4ª com <i>dégagé devant, temps lié en avant</i> e 1º <i>arasbesque</i> com torção. <i>Rond de jambe à terre en dedans</i> com mudança de direção, braços vão a 2ª e fecha tudo. Ponto 6

	Tempo	Descrição
<i>Battement tendu</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>croisé</i> (dir, frente); braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e vão a 3ª.
	1-4	2 <i>b. tendu devant</i> . Braços em 3ª. Ponto 5
	5-8	<i>Dégagé devant, temps lié en avant, rotation</i> e fecha 5ª
	1-8	Repete com a perna da frente. Braços em 3ª. Ponto 7
	1-8	4 <i>b. tendu changée à la seconde</i> . Braços à 2ª. <i>En face</i>

A imagética como recurso pedagógico para a expressividade artística: uma investigação técnico-artística com discentes do 5.º ano do Conservatório Regional Silva Marques através do excerto coreográfico Pas de Petits Cygnes de O Lago dos Cisnes de 1895

	1-8	<i>Dégagé devant</i> ponto 5, braços em 3ª. <i>Temps lié en avant, rond de jambé à terre en dedans</i> com mudança de direção para o ponto 6, muda a 3ª de braços. Fecha tudo
--	-----	---

	Tempo	Descrição
<i>Pirouettes</i>	1-4	<u>Preparação</u> : estamos na diagonal ponto 8, virados para Ponto 6; pés em 5ª <i>croisé</i> (dir, atrás); braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i>
	1-4	<i>Tombé pas de bourrée en avant</i> , braços por 4ª. Termina 4ª, braços em 3ª. <i>Balancé retiré</i> meia ponta (preparação para <i>pirouette</i>), braços em 1ª e desce
	5-8	Repete igual com 1 <i>pirouette</i> . Termina 4ª com <i>allongé</i>
	1-4	Repete igual com 2 <i>pirouettes</i> . Termina 5ª, braços em 2ª
	5-8	<i>Soutenu</i> , braços por 1ª. Termina com <i>chassé en avant</i> , braços 4ª

	Tempo	Descrição
<i>Sauté</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 1ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-16	<i>Sautés</i> em 1ª (1,2,3, nada); (1,2, nada,4); (1, nada,3,4); (nada,2,3,4)

	Tempo	Descrição
Preparação para <i>assemblé</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª <i>en face</i> (dir, atrás); braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-4	<i>Demi-plié, dégagé à la seconde en fondu</i> dir., junta 5ª meia ponta e desce (tudo a tempo)
	5-8	Repete com a esq.
	'e'	<i>Dégagé en fondu</i> dir.
	1	Junta 5ª meia ponta
	2	Desce sem <i>demi-plié</i>
	3-4	Repete com a esq.
	5-6	<i>B. tendu à la seconde</i> dir.
	7-8	Fecha 5ª à frente <u>NOTA</u> : Braços sempre em <i>bras bas</i> .

	Tempo	Descrição
Assemblé	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª <i>en face</i> (dir, atrás); braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-4	<i>Assemblé devant</i> , estica <i>demi-plié</i>
	5-8	Repete esq.
	1-2	<i>Assemblé devant</i>
	3-4	Repete esq.
	5-8	<i>Dégagé à la seconde</i> com a dir. e fecha à frente <u>NOTA</u> : Braços sempre em <i>bras bas</i> .

	Tempo	Descrição
<i>Glissade</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª (dir. atrás) <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1	1 <i>glissade dessus</i> .
	2	Espera.
	3	1 <i>glissade dessus</i> .
	4	Espera.
	5	1 <i>glissade derrière</i> .
	6	1 <i>glissade dessus</i> .
	7	1 <i>glissade devant</i> .
	8	1 <i>glissade devant</i> .
	1-8	Repete tudo para a esquerda. <u>NOTA</u> : Braços estão sempre em <i>bras bas</i> e a cabeça vira sempre para o lado da perna que vai para a frente.

	Tempo	Descrição
<i>Jeté</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª (dir. atrás) <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1	1 <i>jeté dessus</i>
	2	Espera.
	3-4	Repete esq.
	5-6	<i>Jeté dessus, temps levé</i> dir.
	7-8	<i>Jeté dessus, temps levé</i> esq.
	1	1 <i>jeté dessus</i>
	2	Espera
	3-4	Repete esq.
	5-8	4 <i>jetés dessus</i> alternados <u>NOTA</u> : Braços em 3ª da perna da frente. A cabeça acompanha.

	Tempo	Descrição
<i>Sissonne fermée</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª (dir. frente) <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-4	1 <i>sissonne fermée en avant</i> , estica, <i>demi-plié</i>
	5-8	Repete igual
	1-8	4 <i>sissonnes fermée en avant</i>
	1-32	Repete tudo <i>de côté</i> e <i>en arrière</i> <u>NOTA</u> : Braços em 3ª da perna da frente. A cabeça acompanha.

	Tempo	Descrição
<i>Échappé</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª (dir. frente) <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-2	1 <i>échappé de côté</i> e fecha dir. atrás
	3-4	Repete esq.
	5-8	1 <i>échappé, battu</i> à frente e abre 2ª, fecha 5ª <i>battu</i> , estica <i>demi-plié</i>
	1-4	1 <i>Échappé</i> 4ª ponto 6, <i>sauté</i> para 2ª <i>en face</i> , <i>sauté</i> para 4º ponto 5, meia-volta a mudar de direção pela esq. para o ponto 7
	5-8	<i>Sauté</i> em 4ª no ponto 7, <i>sauté</i> em 4ª para o ponto 6, fecha 5ª e <i>entrechat quatre</i>
		<u>NOTA</u> : Braços em 3ª da perna da frente. A cabeça acompanha.

Apêndice G - Aula 4: Avançado

	Tempo	Descrição
<i>Pliés</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 1ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-4	1 <i>grandplié</i> ; braço por 5ª
	5-8	2 <i>demi-pliés</i> ; braço por 1ª e 2ª
	1-4	<i>Port de bras en avant</i> e volta; braço por 5ª
	5-6	2 <i>relevés</i> ; braço abre à 2ª
	7-8	<i>Dégagé à la seconde</i> e fica em 2ª
	1-16	Repete tudo em 2ª com <i>port de bras de côté</i>
	1-4	Em 4ª faz <i>temps lié en avant</i> e <i>en arrière, rond de jambe à terre en dehors</i> ; braço por <i>arabesque</i> , volta a 1ª e abre 2ª
	5-8	<i>Temps lié en arrière</i> e <i>en avant, rond de jambe à terre en dedans</i> ; braço por 5ª, volta a 1ª e abre 2ª
	1-4	<i>Port de bras de côté</i> fora da barra; braços 4ª cruzada
	5-6	2 <i>relevés</i> ; braço abre à 2ª
	7-8	<i>Dégagé devant</i> e fecha 5ª
	1-16	Repete tudo em 5ª com <i>port de bras en arrière</i> . No fim fica em <i>balancé</i> em 5ª e braços em 1ª.

	Tempo	Descrição
<i>Battement tendu 5ª</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-4	4 <i>b. tendu</i> , com acento dentro
	5	1 <i>dégagé devant en fondu</i> ; braço 1ª
	6	<i>Demi-rond de jambe à terre en dehors</i> ; braço 2ª
	7	1 <i>b. tendu à la seconde</i> , fecha 1ª
	8	Fecha 5ª <i>derrière</i>
	1-8	Repete atrás
	1-4	4 <i>b. tendus</i> em 1ª, fecha 5ª <i>derrière</i>
	5-8	4 <i>b. tendus</i> em 1ª, fecha 5ª <i>devant</i>
	1-4	2 <i>b. tendus devant effacé</i> ; braço sobe 5ª
	5-6	1 <i>b. tendu derrière croisé</i> , fecha 5ª <i>demi-plié</i> ; braço <i>arabesque</i> e abre 2ª
	7-8	<i>Demi-détourné</i> e desce 5ª
		<u>NOTA</u> : Quando não há indicação o braço fica sempre em 2ª. A cabeça vira sempre para o lado da perna que fecha ou passa a ficar à frente.

	Tempo	Descrição
<i>Battement tendu (frente à barra)</i>	1-4	<u>Preparação:</u> de frente para a barra; pés em 1ª; mãos na barra.
	1-8	8 <i>b. tendus</i> com a dir.
	1-8	8 <i>b. tendus</i> com a esq.
	1-4	4 <i>b. tendus</i> com a dir.
	5-8	4 <i>b. tendus</i> com a esq.
	1-2	2 <i>b. tendus</i> com a dir.
	3-4	2 <i>b. tendus</i> com a esq.
	5	1 <i>b. tendus</i> com a dir.
	6	1 <i>b. tendus</i> com a esq.
	7	1 <i>b. tendus</i> com a dir.
	8	1 <i>b. tendus</i> com a esq.

	Tempo	Descrição
<i>Battement glissé e jeté</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-3	3 <i>b. glissé devant</i> com acento dentro
	4	1 <i>b. jeté</i> com acento fora; braço <i>allongé</i>
	5-6	<i>Temps lié en avant</i> ; braço vai a 1ª e depois <i>arabesque</i>
	7	Fecha 5ª; braço vai a 1ª
	8	1 <i>b. jeté devant</i>
	1-3	3 <i>b. piqué (devant, à la seconde e derrière)</i> ; braço abre 2ª
	4	1 <i>b. cloche</i>
	5	Fecha 5ª
	6	<i>Tombé coupé derrière</i> ; braço vai a 1ª
	7-8	<i>Pas de bourrée en tournant</i> e desce para 5ª; braço abre à 2ª
		<u>NOTA:</u> A cabeça vira sempre para o lado da perna que fecha ou passar a ficar à frente.

	Tempo	Descrição
<i>Rond de jambe à terre</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-2	2 <i>rond de jambe à terre en dehors</i>
	3-4	3 <i>rond de jambe à terre en dehors</i>
	5-8	Repete <i>en dedans</i>
	1	Sobe <i>retiré passé</i>
	2	<i>Développé devant en fondu</i>
	3-4	<i>Développé à la seconde en fondu</i>
	5-6	<i>Développé derrière en fondu</i>
	7-8	<i>Passé par terre</i> e fecha 5ª
	1-16	<i>Port de bras circle en dehors</i> e <i>en dedans</i>
	1-8	<i>Retiré balancé</i>
	1-8	<i>Promenade</i> até ao outro lado, <i>retiré passé</i> e fecha 5ª <i>derrière</i>
		<u>NOTA:</u> O braço em 2ª. Nos 5 <i>rond de jambe à terre</i> faz cabeça à volta por baixo, como no repertório (<i>Pas de Petits Cygnes</i>), em <i>en dehors</i> termina com a cabeça para fora da barra e <i>en dedans</i> termina com a cabeça para a barra.

	Tempo	Descrição
<i>Battement fondu</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-4	1 <i>b. fondu devant</i> ; braço por 1ª abre 2ª
	5-6	<i>Tombé en avant</i> ; braço <i>arabesque</i>
	7	Fecha 5ª meia ponta; braço <i>bras bas</i>
	8	O braço abre <i>demi-seconde</i> e volta <i>bras bas</i>
	1-4	1 <i>b. fondu à la seconde</i> ; braço por 1ª abre 2ª
	5-6	1 duplo <i>b. fondu à la seconde</i>
	7	<i>Dégagé à la seconde</i>
	8	Fecha 5ª <i>derrière</i>
	1-4	1 <i>b. fondu derrière</i> ; braço por 1ª abre 2ª
	5-6	<i>Tombé en arrière</i> ; braço <i>arabesque</i>
	7	Fecha 5ª meia ponta; braço <i>bras bas</i>
	8	O braço abre <i>demi-seconde</i> e volta <i>bras bas</i>
	1-4	1 <i>b. fondu à la seconde</i>
	5	<i>Tombé de côté fica dégagé</i>
	6	Fecha 5ª <i>devant</i>
	7	<i>Glissade dessus</i> para a barra
8	<i>Demi-détourné</i>	
		<u>NOTA</u> : O braço em 2ª. Nos 5 <i>rond de jambe à terre</i> faz cabeça à volta por baixo, como no repertório (<i>Pas de Petits Cygnes</i>), em <i>en dehors</i> termina com a cabeça para fora da barra e <i>en dedans</i> termina com a cabeça para a barra.

	Tempo	Descrição
<i>Battement frappé</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª <i>en face</i> ; braço respira a <i>bras bas</i> no 1; no 2 sobe a 1ª ao mesmo tempo que a perna dir. faz <i>dégagé à la seconde</i> ; no 3 o braço abre 2ª e a perna sobe a 45º; e no 4 a cabeça vira para o lado e o pé vem a <i>sur le cou de pied</i> fletido.
	1-2	1 <i>b. frappé devant</i>
	3-4	3 <i>b. frappé à la seconde</i>
	5-6	1 <i>b. frappé derrière</i>
	7-8	3 <i>b. frappé à la seconde</i>
	1-4	1 <i>b. frappé en croix</i> , começa <i>devant</i>
	7-8	Preparação para <i>flic-flac en dehors</i> Recomeça tudo <i>en dedans</i>

	Tempo	Descrição
<i>Adagio</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-3	<i>Grandplié</i> ; braço <i>en dedans</i> por 5ª
	4	Braço abre <i>demi-seconde</i> e fecha <i>bras bas</i>
	5-6	<i>Retiré</i> ; braço 5ª
	7	Desce o <i>retiré</i> e o braço
	8	Braço abre <i>demi-seconde</i> e fecha <i>bras bas</i>
	1-4	<i>Relevé lent devant</i> ; braço sobe 5ª
	5-8	<i>Enveloppé</i> e fecha 5ª; braço desce <i>bras bas</i>
	1-4	<i>Développé à la seconde</i> ; braço para 5ª por 1ª
	5-6	Desce até <i>dégagé</i>
	7	Fecha 5ª
	8	Braço <i>bras bas</i> e a cabeça vira para a barra
	1-4	<i>Relevé lent derrière</i> ; braço sobe 5ª

A imagética como recurso pedagógico para a expressividade artística: uma investigação técnico-artística com discentes do 5.º ano do Conservatório Regional Silva Marques através do excerto coreográfico Pas de Petits Cygnes de O Lago dos Cisnes de 1895

	5-8	<i>Enveloppé</i> e fecha 5ª; braço desce <i>bras bas</i> Recomeça tudo <i>en dedans</i>
--	-----	--

	Tempo	Descrição
<i>Grandbattement</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-2	1 <i>grandbattement devant</i>
	3-4	2 <i>grandbattement devant</i>
	5-6	1 <i>grandbattement devant</i>
	7-8	<i>Dégagé à la seconde</i> e fecha 5ª <i>derrière</i> Repete atrás Repete ao lado
	7-8	<i>Dégagé devant</i>
	1-4	4 <i>b. cloche attitude</i> (começa atrás) e Fecha 5ª <i>demi-plié</i>
	5-6	3 <i>petit jeté derrière</i> e Fecha 5ª meia ponta
	7	<i>Demi-détourné</i> por fora da barra e Desce <i>pied plat</i>
	8	<i>Dégagé à la seconde</i>
	e	Fecha 5ª <i>devant</i>

	Tempo	Descrição
<i>Port de bras</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª <i>croisé</i> (dir, frente), ponto 5; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e 1º <i>port de bras</i> .
	1-8	1º <i>port de bras</i> duas vezes
	1-8	<i>Port de bras</i> por 5ª duas vezes
	1-8	<i>Port de bras</i> por 4ª duas vezes

A imagética como recurso pedagógico para a expressividade artística: uma investigação técnico-artística com discentes do 5.º ano do Conservatório Regional Silva Marques através do excerto coreográfico Pas de Petits Cygnes de O Lago dos Cisnes de 1895

	1-8	<i>Port de bras</i> por 4ª com <i>dégagé devant</i> , <i>temps lié en avant</i> e 1º <i>arabesque</i> com torção. <i>Rond de jambe à terre en dedans</i> com mudança de direção, braços vão a 2ª e fecha tudo. Ponto 6
--	-----	--

	Tempo	Descrição
<i>Battement tendu</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª <i>croisé</i> (dir, frente); braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> , voltam e vão a 3ª.
	1-4	<i>2 b. tendu devant</i> . Braços em 3ª. Ponto 5
	5-8	<i>Dégagé devant</i> , <i>temps lié en avant</i> , <i>rotation</i> e fecha 5ª
	1-8	Repete com a perna da frente. Braços em 3ª. Ponto 7
	1-8	<i>4 b. tendu changée à la seconde</i> . Braços à 2ª. <i>En face</i>
	1-8	<i>Dégagé devant</i> ponto 5, braços em 3ª. <i>Temps lié en avant</i> , <i>rond de jambé à terre en dedans</i> com mudança de direção para o ponto 6, muda a 3ª de braços. Fecha tudo

	Tempo	Descrição
<i>Pirouettes</i>	1-4	<u>Preparação</u> : estamos na diagonal ponto 8; pés em 5ª <i>croisé</i> (dir, atrás); braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i>
	1-4	<i>Tombé pas de bourrée en avant</i> , braços por 4ª. Termina 4ª, braços em 3ª. <i>Pirouette en dehors</i> , braços em 1ª e desce
	5-6	<i>Tombé pas de bourrée en avant</i> , braços por 4ª. Termina 4ª, braços em 3ª.
	7	<i>Rotation</i> para o ponto 5; braços 4ª
	8	<i>Tombé en avant</i> para 4ª <i>allongé</i> ; braços 3ª
	1-2	<i>Pirouette en dedans</i> , termina em 5ª para o ponto 6; braços 5ª
	3-4	<i>Détourné</i> , termina para o ponto 5; braços 1ª
	5-6	<i>2 soutenus</i> na diagonal para o ponto 6; braços 1ª
	7	<i>Piqué turn en dehors</i> ; braços 5ª
	8	Termina com <i>chassé en avant</i> , braços 2º <i>arabesque</i>

	Tempo	Descrição
<i>Sauté</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 1ª <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-16	<i>Sautés</i> em 1ª (1,2,3, nada); (1,2, nada,4); (1, nada,3,4); (nada,2,3,4)

	Tempo	Descrição
<i>Glissade</i>	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª (dir. atrás) <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1	1 <i>glissade dessus</i> .
	2	Espera.
	3	1 <i>glissade dessous</i> .
	4	Espera.
	5	1 <i>glissade derrière</i> .
	6	1 <i>glissade dessus</i> .
	7	1 <i>glissade devant</i> .
	8	1 <i>glissade devant</i> .
	1-8	Repete tudo para a esquerda. <u>NOTA:</u> Braços estão sempre em <i>bras bas</i> e a cabeça vira sempre para o lado da perna que vai para a frente.

	Tempo	Descrição
Assemblé com glissades	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª <i>en face</i> (dir, atrás); braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-2	<i>Glissade derrière, assemblé dessus</i>
	3-4	<i>2 changements</i>
	5-8	Repete esq.
	1-2	1 <i>assemblé dessus</i> , estica <i>demi-plié</i>
	3-4	Repete esq.
	5-6	Duplo <i>assemblé dessus</i>
	7-8	Duplo <i>assemblé dessus</i>

	Tempo	Descrição
Jeté	1-4	<u>Preparação:</u> pés em 5ª (dir. atrás) <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1	1 <i>jeté sauté dessus</i>
	2	<i>Temps levé</i>
	3	1 <i>jeté sauté dessus</i>
	4	<i>Temps levé</i>
	5-6	<i>Glissade derrière, jeté sauté dessus</i>
	7-8	<i>Glissade derrière, jeté sauté dessus</i>
	1	<i>Ballotté devant</i>
	2	<i>Ballotté derrière</i>
	3-4	<i>Coupé derrière, assemblé dessous</i>
	5-6	2 <i>entrechat quatre</i>
	7-8	Estica, <i>demi-plié</i>
		<u>NOTA:</u> Braços em 3ª da perna da frente. A cabeça acompanha.

	Tempo	Descrição
<i>Pas de chat</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª (dir. atrás) <i>en face</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-6	3 <i>pas de chat</i> ; braços 3ª
	7-8	<i>Pas de bourrée</i>
	1-2	3 <i>petit jeté derrière</i> , começa com a dir, atrás
	3-4	<i>Tombé pas de bourrée en avant</i> , <i>temps levé</i> em <i>sur de cou de pied derrière</i>
	5-6	<i>Tombé pas de bourrée en avant</i> , fecha 5ª
	7-8	2 <i>pas de chat</i> dir.

	Tempo	Descrição
<i>Grand Jeté</i>	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª (dir. atrás) <i>croisé</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam.
	1-2	<i>Tombé pas de bourrée en avant</i> ; braços por 1ª
	3	<i>Glissade derrière</i> ; braços 1ª
	4	<i>Grand jeté en avant</i> ; braços em 4º <i>arabesque</i>
	e	<i>Contretemps</i>
	5-8	Repete para a esq.

	Tempo	Descrição
Révérence	1-4	<u>Preparação</u> : pés em 5ª (dir. atrás) <i>croisé</i> ; braços em <i>bras bas</i> . Braços vão a <i>allongé demi-seconde</i> e voltam, sobem 4ª. <i>Dégagé devant</i> .
	1-4	<i>Tombé en avant</i> , com <i>port de bras circle</i> , retorna transferência de peso para trás.
	5	Transferência de peso para a frente, fica <i>dégagé derrière</i>
	6	<i>Rond de jambe à terre en dedans</i> muda de direção para a outra diagonal; troca a 4ª de braços
	7	<i>Relevé lent derrière en fondu</i> ; braços 1º <i>arabesque</i>
	8	<i>Pas de bourrée dessus</i> . Fecha 5ª; braços abrem e descem <i>bras bas</i>
	e	<i>Dégagé devant</i> ; braços 4ª
	1-8	Repete esq.
	1-2	2 passos <i>en avant</i> ; braços 3ª oposta aos passos
	3	<i>Dégagé devant en fondu</i> ; braços 3ª
	4	<i>Rond de jambe à terre en dehors</i> ; braços passam por 5ª um de cada vez e termina em 4ª
	5-8	Repete esq.
	1-8	Vénia para os dois lados

Apêndice H - Autorização facultada aos encarregados de educação para recolha de imagem das suas educandas



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Exmo.(a) Sr.(ª) Encarregado de Educação

Eu, Sofia Reis Giro, aluna do Mestrado em Ensino de Dança pelo Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Dança – em estágio no Conservatório Regional Silva Marques a estudo do projeto *Aplicação da imagética como ferramenta para o desenvolvimento da expressividade artística através do método da Royal Academy of Dance aplicada a estudantes do 5º ano do Conservatório Regional Silva Marques*, solicito a sua autorização para a recolha de imagens (fotografia e vídeo) do seu educando(a) no âmbito das atividades letivas do meu projeto de estágio que irei desenvolver durante o 2º e 3º períodos do presente ano letivo com a turma de 5º ano. As imagens e vídeos realizados servirão exclusivamente para fins académicos.

Professor(a) da disciplina



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Autorizo a recolha de imagens do aluno (nome do aluno)

Não autorizo a recolha de imagens do aluno (nome do aluno)

Assinatura do Encarregado de Educação

Apêndice I - Questionário implementado à turma no fim do estágio

Parte I - Experiência em dança

- 1- Há quantos anos praticas Dança Clássica?
- 2- Praticas ou já praticaste outros estilos de dança? Se sim, quais e durante quantos anos?

Parte II - Avaliação geral do estágio

- 3- Como avalias a experiência geral do estágio?
- 4- O estágio correspondeu às tuas expectativas?
- 5- Porquê?
- 6- Como avalias a lecionação e o apoio da mestrandia?

Parte III - Aulas de Técnica de Dança Clássica

- 7- Desfrutaste das aulas da mestrandia?
- 8- Porquê?
- 9- O que destacas de relevante das aulas da mestrandia?
- 10- O que aprendeste nessas aulas?
- 11- Quais foram as tuas maiores dificuldades?

Parte IV - Aulas de Repertório Clássico (*Pas de Quatre – O Lago dos Cisnes*)

- 12- Sentes que o número de aulas foi suficiente para trabalhar o *Pas de Quatre* de *O Lago dos Cisnes*, de Marius Petipa e Lev Ivanov?
- 13- Sentiste que os conteúdos abordados através dos exercícios realizados na aula de Técnica de Dança Clássica estavam relacionados com o repertório?
- 14- Sentiste que trabalhar o *Pas de Quatre* de *O Lago dos Cisnes* ajudou a melhorar a tua técnica?
- 15- Porquê?
- 16- Gostaste de trabalhar o *Pas de Quatre* de *O Lago dos Cisnes*?
- 17- Porquê?
- 18- O que sentiste quando dançavas o *Pas de Quatre* de *O Lago dos Cisnes*?
- 19- Sentes que trabalhar o *Pas de Quatre* te acrescentou conhecimento relativamente à Dança Clássica?
- 20- O que levas desta experiência para o teu futuro? Correções, dicas, conselhos, etc.

Apêndice J - Transcrição das respostas dos áudios da questão 8 do questionário

Resposta 1: Sim, achei que foi uma aula interessante, diferente das que estamos habituadas. Como os exercícios eram um pouco mais básicos deu para termos melhor noção do nosso corpo durante os exercícios.

Resposta 2: Eu gostei das aulas da mestranda, embora sejam um bocado diferentes das da nossa professora, embora a estrutura seja igual. Achei muito interessantes pois a mestranda ia aos lugares de cada uma corrigir, e ficava se em nós quando estávamos a fazer os exercícios, uma coisa que às vezes a nossa professora não faz que é corrigir todas uma a uma, e acho que isso também foi muito importante para nós, para vermos o que é que estávamos a fazer mal, corrigir o nosso erro e da próxima vez não cometê-lo. Também gostei de aprender exercícios novos, alguns eram mais complexos do que estávamos habituadas, mas acho que todas conseguimos adaptar nos bem e entendê-los todos. Acho que as aulas foram boas, interativas, e repetiria esta experiência. Achei muito interessante fazermos o Pas de Quatre, embora seja muito cansativo, sendo só 1min e tal, é muito cansativo e nós não tínhamos essa perspectiva. Mas depois de fazer temos uma perspectiva completamente diferente. Achei as aulas interessantes, a experiência foi boa e voltaria a repetir pois acho bom para nós estudantes termos outros professores a dar nos aulas para sairmos um bocado da nossa zona de conforto e gostei, acho que repetiria. A mestranda fez um bom trabalho e gostei muito.

Resposta 3: Gostei das aulas, mas o facto de ter de gravar os exercícios deixou me um pouco desconfortável.

Resposta 4: Eu aproveitei as aulas sempre que podia estava com atenção nas aulas, só não esclarecia muito era as minhas dúvidas, às vezes eu tinha mas depois eu seguia pelas colegas e apanhava logo. Mas eu gostei bastante, acho que até desfrutei bem, apesar de não tirar muitas dúvidas. Foi uma aula boa e acho que correu tudo bem.

Resposta 5: Eu achei a estagiária muito clara nos exercícios que faz, muito exigente também e puxa muito por nós, eu acho que isso é muito bom.

Resposta 6: Áudio em silêncio.

Resposta 7: O ambiente das aulas foi muito agradável e assim gostei muito das aulas.

Apêndice K - Transcrição das respostas dos áudios da questão 20 do questionário

Resposta 1: Aprender a usar melhor as cabeças, a controlar a respiração e que às vezes mais vale voltar atrás a exercícios mais "básicos" para podermos sentir melhor e perceber o nosso corpo.

Resposta 2: Com este estágio aprendi muitas coisas, que vou poder executar nas aulas, como a forma como eu tenho de ter a cabeça, olhar para as mãos enquanto estamos a dançar, ter movimentos leves porque eu fazia muito peso nas mãos e no corpo e percebi que o clássico não é nada disso, é uma dança muito leve como se fossemos uma pena. Usar mais o *en dehors* nas pernas e pés, tentar controlar mais as costas para não ficar tão tensa nos exercícios. Não ficar tão tensa nos exercícios de centro. Confiar mais em mim. Aprendi também que o trabalho árduo leva nos à evolução, pode ser pequena mas sempre haverá uma evolução se nós trabalharmos para ela. Levo que é sempre bom experimentar coisas novas, porque vai nos levar para vários caminhos que podemos escolher mais à frente. No meu caso não será esse o motivo por que eu não irei prosseguir dança, mas vou ficar sempre com isto na cabeça, é irei executá-los agora neste último ano que irei praticar dança.

Resposta 3: Levo alguns conhecimentos técnicos desta experiência, como não esquecer de não deixar cair o cotovelo, quando estou na 2ª posição de braços. Manter sempre a a 5ª posição de pés fechada nos *entrechatquatre*. Levo também coordenação, devido ao repertório que trabalhamos em aula e também aprendi a trabalhar melhor a minha respiração também graças ao repertório. E com a estagiária aprendi a ser expressiva, mas não de forma tão exagerada e a manter sempre os ombros alinhados com as ancas.

Resposta 4: Áudio em silêncio.

Resposta 5: Levo para o futuro muitas correções e dicas que me deram como por exemplo memorizar as cabeças, ou nos braços como tentar que eles fiquem maiores, e esticar o pé até ao fim. Adorei as aulas, achei que foram muito especiais e gostei.

Resposta 6: Áudio em silêncio.

Resposta 7: Vou levar muitas correções e aprendizagens.

Anexos

Anexo A - Conteúdos programáticos 3.º ciclo CRSM

Conteúdos programáticos para o 3.º Ciclo na disciplina de Técnica de Dança Clássica:

- *Demi plié*: em todas as posições
- *Grand plié*: em todas as posições
- *Battements tendus* de 1ª ou 5ª posição: *en croix*; *en cloche*; com direções
- *Battements glissés*: *en croix*; *en cloche*; *piqué*; com direções
- *Battements jetés* de 1ª ou 5ª posição: *en croix*; *en cloche*; *piqué*; com direções
- *Flic flac*: com e sem volta
- *Rond de jambe à terre*: simples; duplo; *à terre*; *en l'air*
- *Assemblés soutenu en tournant*: *en dehors*; *en dedans*
- *Battements fondus* com ½ ponta: simples e duplo
- *Battements frappés*: *single* e duplo; em *pied plat* e ½ ponta
- *Petits battements sur le cou de pied*: *serrés*; com acento e *battu*; *pied plat* e ½ ponta
- *Ronds de jambe en l'air*: simples e duplo; *pied plat* e ½ Ponta
- *Posés*: 5ª posição; *arabesque/à la seconde 90°* ou mais; *attitudes 90°*;
- *Grands battements*: *en cloche*; *piqués*; com ½ ponta; por *développé*; por *enveloppé*
- *Ballotés*
- *Ballonnés*
- *Développés*: a 90° ou mais
- *Enveloppés*: a 90° ou mais

- *Grands rond de jambe en l'air*: a 45°, 90° ou mais
- *Fouetté e rotation*: a 45° ou 90°
- *Pirouettes*
- *Temps Liés*
- *Port de bras*: *en rond*; 4ª *fondus allongés*; com *dégagé*
- Alongamento: pé na barra; *pied à la main*
- *Pas de valse*: *de côté*; *en avant*; *en arrière*; *en tournant*
- *Pirouette en dehors* e *en dedans*: simples; duplas
- *Piqués turn*: *en dehors*; *en dedans*
- *Emboités en tournant*
- *Chainés*
- *Assemblés soutenu en tournant*
- Preparação para grandes *pirouettes*
- *Fouetté en tournant*: Preparação
- *Petit sauts*: em todas as posições
- *Échappés sautés*: para 2ª e 4ª posição e *grand échappés*
- *Soubresaut*
- *Changements*
- *Coupés* (passo de ligação)
- *Petits jetés*
- *Petit sissonnes*
- *Petit assemblés*
- *Petit temps levé*

- *Glissades: devant; derrière; dessus; dessous*
- *Pas de bourrée: devant e derrière; dessus e dessous e en tournant*
- *Assemblés Sauté ordinaire: devant e derrière; dessus e dessous; en avant e en arrière*
- *Jetés ordinaire: derrière; devant*
- *Temps de cuise*
- *Sissonne: en avant; en arrière; de côté; ouvert; fermée; changée*
- *Temps levé: arabesque; retiré; attitude*
- *Pas de basque: glissé; sauté*
- *Ballonné*
- *Ballotté*
- *Grand assemblé*
- *Coupés fouettés raccourcis*
- *Grands jetés en avant e en tournant*
- *Contretemps*
- *Failli*
- *Cabriole*
- *Échappé battu*
- *Entrechat quatre*
- *Entrechat trois*
- *Entrechat cinq*
- *Changement battu*
- *Brisés (preparação)*

Anexo B - Ministério da Educação e Ciência: Decreto-Lei n.º 139/2012

Diário da República, 1.ª série—N.º 129—5 de julho de 2012

3477

As ofertas constantes do presente diploma pretendem proporcionar a todos os estudantes opções adequadas e diversificadas, adaptadas a percursos diferentes de educação que possam ser orientados tanto para o prosseguimento de estudos superiores como para a qualificação profissional, tendo em conta a formação integral do indivíduo, bem como a sua inserção no mercado de trabalho.

No âmbito do presente diploma foi promovida pelo Ministério da Educação e Ciência uma consulta pública, tendo a mesma originado um conjunto vasto de contributos relevantes.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas e o Conselho Nacional de Educação.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

1 — O presente diploma estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

2 — As disposições constantes no presente diploma aplicam-se às diversas ofertas curriculares dos ensinos básico e secundário ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Artigo 2.º

Currículo

1 — Para efeitos do disposto no presente diploma, e em conformidade com o constante na Lei de Bases do Sistema Educativo para estes níveis de ensino, entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.

2 — O currículo concretiza-se em planos de estudo elaborados em consonância com as matrizes curriculares constantes dos anexos I a VII do presente diploma, do qual fazem parte integrante, ou outras a aprovar nos termos legalmente previstos.

3 — Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

4 — As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características

das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Artigo 3.º

Princípios orientadores

A organização e a gestão do currículo dos ensinos básico e secundário subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário e articulação entre as formações de nível secundário com o ensino superior e com o mundo do trabalho;

b) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades essenciais para cada ciclo e nível de ensino, bem como as exigências decorrentes das estratégias de desenvolvimento do País;

c) Promoção da melhoria da qualidade do ensino;

d) Redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais;

e) Reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo e uma maior liberdade de escolha de ofertas formativas, no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado às características próprias e integrado no respetivo projeto educativo;

f) Flexibilidade da duração das aulas;

g) Eficiência na distribuição das atividades letivas e na racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos;

h) Flexibilidade na construção dos percursos formativos, adequada aos diferentes ciclos e níveis de ensino;

i) Garantia da reorientação do percurso escolar dos alunos nos ciclos e níveis de ensino em que existam diversas ofertas formativas;

j) Favorecimento da integração das dimensões teórica e prática dos conhecimentos, através da valorização da aprendizagem experimental;

k) Articulação do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende;

l) Promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico;

m) Reforço do caráter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória;

n) Valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares;

o) Utilização das tecnologias de informação e comunicação nas diversas componentes curriculares;

p) Enriquecimento da aprendizagem, através da oferta de atividades culturais diversas e de disciplinas, de caráter facultativo em função do projeto educativo de escola, possibilitando aos alunos diversificação e alargamento da sua formação, no respeito pela autonomia de cada escola.

Artigo 4.º

Organização do ano escolar

1 — O ano escolar corresponde ao período compreendido entre o dia 1 de setembro de cada ano e o dia 31 de agosto do ano seguinte.

2 — O ano letivo é entendido como o período contido dentro do ano escolar no qual são desenvolvidas as atividades escolares e corresponde a um mínimo de 180 dias efetivos.

3 — O calendário escolar é definido por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

CAPÍTULO II

Organização e gestão do currículo

SECÇÃO I

Ofertas formativas

Artigo 5.º

Ofertas formativas no ensino básico

1 — O ensino básico visa assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos e compreende:

- O ensino básico geral;
- Cursos de ensino artístico especializado (EAE);
- Cursos de ensino vocacional;
- O ensino básico na modalidade de ensino recorrente.

2 — As ofertas previstas no número anterior não prejudicam a existência de outras ofertas específicas devidamente autorizadas por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, nomeadamente as atualmente existentes:

- Percurso curriculares alternativos;
- Programa integrado de educação e formação (PIEF);
- Cursos de nível básico de dupla certificação, designadamente os cursos de educação e de formação (CEF), destinados preferencialmente a alunos em risco de abandono escolar, permitindo um ensino profissional inicial como via privilegiada de transição para a vida ativa e simultaneamente a continuação de estudos;
- Cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA), orientados no sentido de educação e formação para adultos que pretendam elevar os seus níveis de qualificação.

3 — Os cursos que se inscrevem no âmbito das ofertas previstas nas alíneas *b*), *c*) e *d*) do número anterior são criados e regulados por portaria dos membros do Governo responsáveis pela área da educação e da área respetiva.

4 — O funcionamento de cursos de nível básico previstos no presente diploma depende de parecer favorável dos serviços do Ministério da Educação e Ciência com competências no âmbito da definição da rede nacional de oferta formativa.

Artigo 6.º

Ofertas formativas no ensino secundário

1 — O ensino secundário visa proporcionar uma formação e aprendizagens diversificadas e compreende:

- Cursos científico-humanísticos vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior;
- Cursos com planos próprios;

c) Cursos artísticos especializados, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspetiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos;

d) Cursos profissionais vocacionados para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos;

e) Ensino secundário na modalidade de ensino recorrente;

f) Cursos de ensino vocacional.

2 — No quadro da diversificação da oferta formativa, podem ser criadas outras ofertas de educação e formação qualificantes profissionalmente, devidamente autorizadas por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, nomeadamente cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA), orientados no sentido de educação e formação para adultos que pretendam elevar os seus níveis de qualificação.

3 — A diversidade da oferta formativa de nível secundário é regulada por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

4 — Os cursos que se inscrevem no âmbito dos percursos de educação e formação referido no n.º 2 são criados e regulados por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e do emprego.

5 — O funcionamento de cursos de nível secundário previstos no presente diploma depende de parecer favorável dos serviços do Ministério da Educação e Ciência com competências no âmbito da definição da rede nacional de oferta formativa.

Artigo 7.º

Reorientação do percurso formativo dos alunos

1 — É assegurada a possibilidade de reorientação do percurso formativo dos alunos com recurso à permeabilidade entre cursos com afinidade de planos de estudos e ao regime de equivalências nas outras situações com vista a possibilitar ao aluno o prosseguimento de estudos noutro curso.

2 — A reorientação do percurso formativo dos alunos é regulada pelas escolas de acordo com orientações gerais do ministro responsável pela área da educação.

SECÇÃO II

Organização do currículo do ensino básico

Artigo 8.º

Organização

1 — São aprovadas as matrizes curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico constantes dos anexos I a III do presente diploma.

2 — As matrizes curriculares dos três ciclos do ensino básico referidas no número anterior integram:

- Áreas disciplinares e disciplinas;
- Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas;
- Carga horária total a cumprir.

3 — O desenvolvimento das áreas disciplinares e disciplinas assume especificidades próprias, de acordo com

Anexo C - Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Dança e Regulamento de Estágio



2.ª série
N.º 21
30-01-2025

5 – Prestar informações ao/à Orientador/a sobre o desempenho pedagógico e organizacional dos/as Estudantes.

Artigo 9.º

Avaliação do Estágio

1 – A avaliação do Estágio incidirá, sobretudo, sobre o desempenho dos/das Estudantes nos domínios da observação, participação e prática de ensino supervisionado num total de 60 horas anuais, distribuídas ao longo dos dois semestres letivos:

- a) 8 horas de observação estruturada;
- b) 8 horas de participação acompanhada;
- c) 40 horas de lecionação;
- d) 4 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na Escola Cooperante.

2 – Esta prática, será efetuada de acordo com a disponibilidade das Escolas Cooperantes e respeitando o estipulado nos protocolos.

3 – Para a classificação do Estágio considerar-se-á:

a) O desempenho dos/as Estudantes na UC de Estágio nas dimensões do processo, referidas no ponto 1 e que deverão ser objeto de avaliação nos seguintes aspetos:

i) Capacidade de observar, refletir e apresentar em registo sistemático, aspetos estruturais, pedagógicos, metodológicos, didáticos e relacionais, em contexto de aula;

ii) Capacidade de participar e interagir, em contexto de aula, em situações pontuais, utilizando estratégias de integração na turma e nível de ensino, através da participação acompanhada marcação de exercícios, explicitação de conteúdos, correções ou lecionação efetiva de secções de aulas, de acordo com o acordado com o/a Professor/a Cooperante;

iii) Capacidade de lecionação efetiva tendo em consideração:

A planificação e programação da intervenção pedagógica;

A seleção e a adequação dos conteúdos programáticos;

A diversidade e a eficácia das estratégias de ensino;

Aspetos relacionais com todos os intervenientes;

A integração na Instituição de ensino;

A reflexão e a avaliação dessa prática pedagógica.

iv) Capacidade de integrar grupos de trabalho e estabelecer relações de colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na Escola Cooperante.

b) No domínio Relatório Final será tida em conta, a estrutura, a qualidade pedagógico-científica e a discussão pública, de acordo com as regras definidas no Artigoº 23 do Regulamento do Mestrado em Ensino de Dança.

Artigo 10.º

Protocolos

1 – Os protocolos definem um conjunto de regras e princípios estabelecidos com todas as Escolas Cooperantes onde constam as seguintes indicações:

- a) Identificação das partes;
- b) Duração e enquadramento do estágio;

Despacho n.º 1398/2025