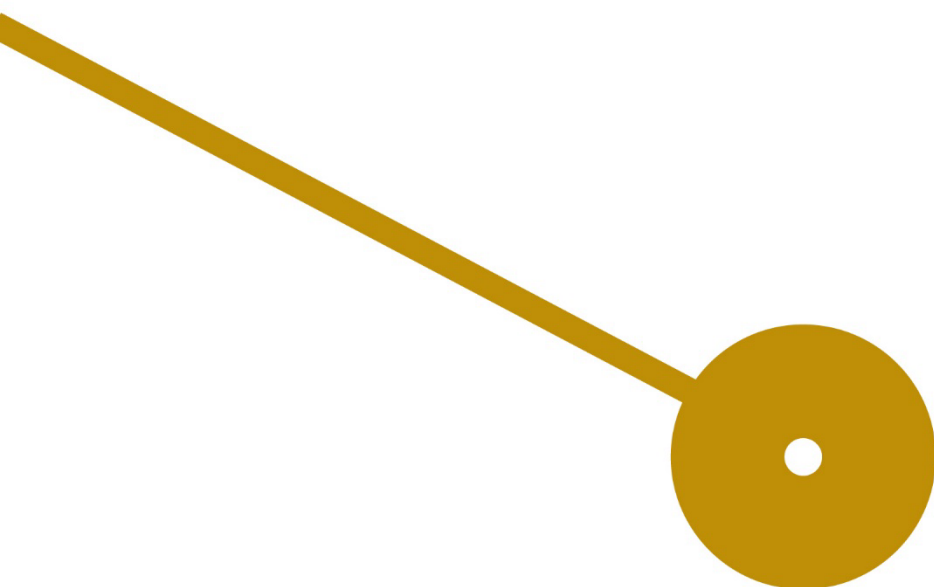


# **Alma Criança: dança | descoberta e expressão**

Ana Rita Moreira dos Santos

09/2025





MESTRADO  
ARTES CÉNICAS  
DANÇA – COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA

# **Alma Criança: dança | descoberta e expressão**

Ana Rita Moreira dos Santos

Dissertação apresentada à Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cénicas, especialização Dança – Composição Coreográfica.

Professor(es) Orientador(es)  
Professora Doutora Carla Valério  
Professora Doutora Cláudia Marisa

09/2025

A todos os meus alunos, que me inspiram a ser mais e melhor, que me dão alento para seguir os meus sonhos e que fazem da minha caminhada como professora um lugar de constante descoberta.

*“Não te limites a descobrir os teus talentos.*

*Faz algo incrível com eles.”*

Kobi Yamada, *Segue os teus sonhos*

## **Agradecimentos**

Aos meus pais e à minha irmã, pelo exemplo de esforço, dedicação e resiliência, que plantaram em mim a semente de querer aprender sempre mais.

Ao Júnior, pelo companheirismo incondicional e pelo incentivo constante para que eu nunca desistisse deste caminho.

À Carla, por seres mais do que uma orientadora: exemplo, amiga, psicóloga. Pela dedicação ao mundo da educação, pela palavra certa em cada momento e por nunca desistires daquilo que acreditas. Por te importares genuinamente e por seres inspiração para tantos, mas sobretudo para mim. Mesmo do outro lado do mundo, estiveste sempre perto.

À professora Cláudia Marisa, por não largar a minha mão ao longo de todo este processo e por me lembrar sempre que era capaz de avançar.

À Inês Garrido, companheira de mestrado e cúmplice de tantos desafios, por todos os fogos que apagámos juntas e pela amizade que ficará para além desta etapa.

À Juliana e à Joaquina, por tantas vezes me ajudarem a encontrar tempo para me dedicar a este projeto e estarem sempre ao meu lado.

Ao meu Arturito, companheiro de quatro patas, que esteve ao meu lado todos os dias de escrita em silêncio paciente.

A todos os meus alunos, que são a razão maior desta investigação. À iDance Academy e ao Colégio Luso-Francês, por me abrirem as portas e confiarem em mim.

E, por fim, à dança, por ser refúgio, voz e caminho. Por me lembrar, a cada gesto, que investigar é também criar.

**Resumo**

A dissertação *Alma Criança* é uma viagem pelo universo infantil, entrelaçando dança, pedagogia e criatividade. O estudo nasce do desejo de valorizar as emoções espontâneas das crianças, frequentemente negligenciadas no ensino tradicional da dança, propondo uma abordagem centrada no aluno que privilegia a escuta, a autonomia e a expressividade.

O principal objetivo é celebrar a infância através da implementação de estratégias pedagógicas que favoreçam a agência, a identidade e a confiança, tendo a dança como fundamento estruturante.

Metodologicamente, a investigação assenta num estudo exploratório de investigação-ação, sustentado na prática reflexiva, no design pedagógico crítico e na análise situada da prática docente. O processo articula inovação, contextualização e adaptação pedagógica, conduzindo à cocriação de uma coreografia com a participação ativa das crianças envolvidas.

Este trabalho contribui para o desenvolvimento de práticas de ensino da dança mais inclusivas, criativas e significativas, reconhecendo a criança não apenas como executante, mas como criadora e protagonista do seu próprio percurso artístico.

**Palavras-chave**

Dança; Pedagogia; Criança; Processo Criativo; Emoções;

**Abstract**

Alma Criança is a journey through the universe of childhood, interweaving dance, pedagogy, and creativity. The study arises from the desire to value children's spontaneous emotions, often neglected in traditional dance education, proposing a student-centered approach that privileges listening, autonomy, and expressiveness.

The main aim is to celebrate childhood through the implementation of pedagogical strategies that foster agency, identity, and confidence, with dance as the foundational structure.

Methodologically, the research is based on an exploratory action-research study, supported by reflective practice, critical pedagogical design, and situated analysis of teaching practice. The process articulates innovation, contextualization, and pedagogical adaptation, leading to the co-creation of a choreography with the active participation of the children.

This work contributes to the development of more inclusive, creative, and meaningful dance teaching practices, recognizing the child not only as a performer, but as a creator and protagonist of their own artistic journey.

**Keywords**

Dance; Pedagogy; Children; Creative Process; Emotions;

## Índice

<b>1. Introdução: O Primeiro Gesto</b> .....	1
1.1 O ensino da dança centrado no aluno .....	1
1.2 Pedagogia artística e criatividade .....	2
1.3 Investigação-ação em artes performativas .....	3
1.4 Emoções, neuroplasticidade e pedagogia da dança .....	4
Considerações sumárias .....	5
<b>2. Metodologia: O lugar onde tudo começou</b> .....	5
2.1 Enquadramento.....	5
2.2 Contexto e participantes .....	6
2.3 Papel da investigadora-professora .....	8
2.4 Procedimentos e ciclos de investigação-ação .....	9
2.5 Registo e reflexão .....	10
2.6 Instrumentos de recolha de dados.....	11
2.7 Análise dos dados.....	11
2.8 Critérios de rigor .....	13
2.9 Considerações éticas.....	14
2.10 Limitações .....	14
2.11 Síntese operatória.....	15
<b>3. Resultados e discussão: O que a dança nos contou</b> .....	16
3.1 Primeiros sinais de mudança .....	16
3.2 Entre resistência e viragem pedagógica (Semana 2) .....	17
3.3 Quando a dança é casa (Semana 3 e Encerramento do Primeiro Ciclo) .....	18
3.4 O início de um novo ciclo: da improvisação à composição (Semana 4).....	20
3.5 Do gesto à estrutura: consolidar a criação coletiva (Semanas 5 e 6).....	22
3.6 A maturação do processo: da sala ao palco (Semanas 7 a 9) .....	24
3.7 O encerramento do ciclo: mais do que um espetáculo (Semana 10).....	25
<b>4. Conclusão: Mais do que um fim, um recomeço</b> .....	28
<b>5. Bibliografia</b> .....	30
<b>6. Anexos</b> .....	34
6.1 Anexo A – Reflexões.....	34
6.2 Anexo B – Manual Prático.....	61
INTRODUÇÃO .....	1
Propostas Pedagógicas em Dança .....	2
Caminhos do corpo .....	3

História contada .....	3
Imagens em movimento .....	3
Gestos e transições.....	5
Ampliar movimentos .....	5
Emoções em movimento .....	5
Questionário reflexivo.....	7
Quem sou eu? – Cartas para o movimento .....	7
Jogo da Adição .....	10
Caixa de Ideias.....	10
Papéis Rotativos e Estruturação Coreográfica .....	10
Playlist Afetiva .....	11
PROPOSTAS EM ABERTO.....	12
Palavra ou Desenho Secreto .....	12
Objeto Familiar .....	12
Memórias para refletir .....	13
Notas finais para a prática.....	15
CONCLUSÃO.....	16

## 1. Introdução: O Primeiro Gesto

Era uma vez uma pergunta que não me deixava sossegar: *como ensinar dança sem calar a voz do corpo da criança?*

Não era apenas uma dúvida técnica, mas um desejo profundo de compreender se a dança podia ser mais do que reprodução de passos, se podia ser um espaço de invenção, de escuta e de identidade. Esse foi o primeiro gesto desta investigação: reconhecer que, antes de propor novas práticas, era preciso olhar para o caminho que outros já tinham traçado.

### 1.1 O ensino da dança centrado no aluno

A história do ensino da dança está marcada por uma forte tradição técnica. Durante muito tempo, aprender a dançar significou reproduzir fielmente passos e sequências transmitidos por um professor, numa lógica vertical e autoritária. Esse modelo, embora eficaz no desenvolvimento técnico, limita a criatividade e a autonomia dos alunos, transformando a sala de aula num espaço de imitação em vez de exploração (Sööt & Viskus, 2014).

Como observam Marques e Xavier (2013), em muitas aulas centradas no produto “não há um real investimento no trabalho sobre as premissas de um processo criativo que implica pesquisa e experimentação [...]; o tempo dedicado à exploração do movimento e das ideias é insuficiente; foca-se demasiado no objetivo de concretizar propostas de composição, com o intuito de receber uma crítica positiva” (p. 56). Nesse sentido, Marques (2011) reforça que é necessário desenvolver “um trabalho rigoroso, sistemático e consistente de forma a oferecer estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento da criatividade dos alunos” (p. 29).

Rudolf Laban (1879-1958), no entanto, foi um dos primeiros a desafiar esse paradigma. Para ele, a dança deveria ser compreendida como movimento humano expressivo, não restrito à técnica, mas aberto à improvisação e à investigação pessoal. Os seus fatores de movimento — espaço, tempo, peso e fluência — tornaram-se ferramentas pedagógicas que estimulam a descoberta e a criatividade (Laban, 1966).

Anne Green Gilbert (2015), ao desenvolver o *Brain-Compatible Dance Education*, reforça essa perspetiva ao propor aulas de dança que integram jogo, improvisação, consciência corporal e emoção. Para Gilbert (2015), aprender dança é um processo que se relaciona diretamente com a forma como as crianças aprendem em geral: por meio da experiência, da experimentação e do envolvimento afetivo.

Assim, a dança centrada no aluno reconhece que cada corpo é único, com a sua própria história, ritmo e modo de expressão. Ensinar deixa de ser impor formas e passa a ser criar condições para que cada aluno descubra o seu movimento. Se o ensino centrado no aluno procura devolver a dança ao corpo da criança, a pedagogia artística amplia essa visão ao colocar a criatividade no centro do processo educativo.

## **1.2 Pedagogia artística e criatividade**

As crianças de hoje crescem cada vez mais expostas à tecnologia e imersas em múltiplas atividades extracurriculares, o que reduz significativamente o tempo disponível para brincar de forma livre e espontânea (Slutsky & DeShetler, 2017). Estas condições podem restringir a capacidade de se expressarem de modo genuíno, afetando a criatividade e a autonomia, caso não sejam planeadas de forma intencional e pedagógica (Fielding & Murcia, 2022). A dança surge, neste contexto, como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança, mas a sua eficácia depende profundamente da forma como é ensinada. Na prática pedagógica atual, o ensino ainda se encontra muitas vezes centrado no professor, o que pode negligenciar as emoções autênticas e espontâneas das crianças (Likesas, et al., 2010).

Ensinar dança é sempre ensinar algo mais do que passos: é ensinar modos de sentir, comunicar e criar. A pedagogia artística, ao colocar a criatividade no centro, convida professores e alunos a co-construírem conhecimento através da experiência estética.

John Dewey (1938) defendia que a educação deveria estar ancorada na experiência. A arte, nesse sentido, não é apenas produto, mas sobretudo processo, um processo que liga emoção, pensamento e ação. Paulo Freire (1996) acrescentou a importância do diálogo e da escuta como práticas fundamentais de qualquer pedagogia libertadora.

Na dança, esta escuta manifesta-se no corpo: escutar a si mesmo, escutar o outro, escutar o grupo. Helena Katz (2005) reforça que a dança deve ser entendida como processo relacional, em que cada gesto carrega sentido e em que a aprendizagem emerge desse entrelaçar de sentidos.

Neste sentido, o ensino da dança pode ser compreendido como um processo de constante pesquisa, no qual o aluno não apenas executa movimentos, mas gera pensamento crítico de alto nível, sustentado pela articulação de todas as matérias integradas num currículo artístico particular, mas abrangente nas suas ações e concretizações (McCutchen, 2006). Esta perspetiva confirma que a dança é mais do

que arte performativa: é também um campo educativo completo, capaz de entrelaçar corpo, mente e experiência numa aprendizagem significativa.

A criatividade, portanto, não é apenas uma competência a estimular, mas o próprio coração da prática pedagógica. Cada criança que cria uma dança afirma a sua identidade e descobre a sua voz.

### **1.3 Investigação-ação em artes performativas**

O movimento é mais do que deslocação no espaço: é também linguagem, descoberta e construção de si. Walter (2013) sublinha que a criança que desenvolve as suas capacidades motoras — equilíbrio, cinestesia, coordenação e velocidade — expande a sua resposta psicomotora e, conseqüentemente, a sua resposta física em combinação com os elementos externos do meio que a envolve. Quanto maior for o leque de experiências corporais, maior será a velocidade de resposta do sistema neural, o que favorece a resolução de tarefas complexas, ativa a curiosidade e incentiva a iniciativa de explorar.

Esse desenvolvimento não se limita ao plano motor. Ao alcançar maior maturidade no raciocínio e na resolução de problemas, a criança aprende também a manter o foco, a gerir frustrações e a adaptar-se a diferentes situações, tornando-se mais autoconfiante e resiliente. O movimento, assim, constitui um eixo fundamental na educação emocional.

Immordino-Yang e Damásio (2007) acrescentam que a aprendizagem não depende apenas da lógica ou do conhecimento teórico, mas da capacidade de integrar emoções e sentimentos na tomada de decisão. É nessa articulação entre o equilíbrio racional e o equilíbrio emocional que se formam aprendizagens significativas.

A dança, nesse sentido, assume um papel privilegiado no crescimento equilibrado da criança: ao estimular o corpo, apoia a aquisição de novos saberes; ao convocar emoção e criatividade, fomenta um processo educativo mais completo e integrado. Este dueto entre lógica e emoção é, em última instância, o berço do processo criativo.

Para estudar dança enquanto prática pedagógica, é necessário um método que respeite a sua natureza processual, relacional e situada. A investigação-ação apresenta-se, nesse sentido, como abordagem privilegiada, pois combina reflexão crítica em resposta à experiência e como prática transformadora.

Na investigação-ação, o professor é simultaneamente docente e investigador: planeia, age, observa e reflete, num ciclo contínuo que transforma tanto a prática como

a teoria (McNiff, 2017). Trata-se de um método que reconhece a sala de aula como laboratório vivo, onde a experiência é fonte legítima de conhecimento.

No campo das artes performativas, esta abordagem tem ganho relevância por permitir estudar a criação artística em contexto, dando voz aos participantes e legitimando o processo tanto quanto o produto (Kemmis & McTaggart, 2005).

Aplicada à dança, a investigação-ação torna-se não apenas um método de pesquisa, mas também uma postura pedagógica: observar, escutar e ajustar-se continuamente ao que emerge no corpo dos alunos. É essa flexibilidade que possibilita um ensino centrado no aluno, onde cada proposta se adapta às necessidades reais do grupo.

## **1.4 Emoções, neuroplasticidade e pedagogia da dança**

Uma prática docente calma, empática e positiva diminui o medo e estimula a neuroplasticidade, potenciando assim a aprendizagem (Gardner, 1983).

As emoções e os sentimentos influenciam o processo educativo tanto quanto os fatores fisiológicos — o descanso, a alimentação ou o estado de saúde do corpo. Cada aula é atravessada por essa complexidade e diversidade: crianças que chegam cansadas, agitadas, preocupadas ou plenas de energia. Gardner (1983) já defendia que o desenvolvimento das capacidades cognitivas, lógicas e emocionais implica processos diversos: repetição e imaginação, norma e criatividade. É nesse cruzamento que os alunos aprendem a identificar e a regular as suas emoções, a agir com autonomia e a cultivar curiosidade e espírito crítico, competências essenciais para questionar o que os rodeia e fortalecer o seu bem-estar.

No arco-íris de uma sala de aula, repleta de alunos com características pessoais e culturais diferenciadas, o papel do professor de dança é observar atentamente, reconhecer potencialidades menos desenvolvidas e criar condições para que cada aluno cresça de forma equilibrada. Seja no domínio técnico ou expressivo, o objetivo é apoiar o estudante a encontrar a sua própria homeostase: um ponto de equilíbrio entre corpo, emoção e razão, onde a dança se torna via privilegiada de crescimento humano.

## Considerações sumárias

Este capítulo procurou revisitar os alicerces teóricos que sustentam o projeto *Alma Criança*. Do desafio lançado por Laban e Gilbert à escuta pedagógica de Freire e Dewey, da compreensão da dança como processo relacional em Katz até à investigação-ação como prática reflexiva, constrói-se o terreno sobre o qual esta investigação dança.

Se o primeiro gesto foi a inquietação, o segundo é este: reconhecer que a dança pode ser lugar de escuta, de autonomia e de descoberta. Este primeiro gesto não é apenas teórico: é também o ponto de partida da prática investigativa, que no capítulo seguinte se enraíza no contexto concreto do projeto *Alma Criança* — o lugar onde tudo começou.

*“Faz mais daquilo que desperta a chama em ti.  
Ter algo para alcançar traz a sua própria alegria e energia.”*

Kobi Yamada, *Segue os teus sonhos*

## 2. Metodologia: O Lugar Onde Tudo Começou

### 2.1 Enquadramento

Era uma vez um lugar para dançar.

Não era um lugar de palcos iluminados nem de coreografias prontas para serem exibidas, mas um espaço de escuta, onde os corpos podiam dizer antes mesmo de saber. Foi aqui que nasceu o desejo desta investigação: compreender como o ensino da dança pode ser vivido não como transmissão de passos, mas como criação de um caminho comum.

Neste estudo de investigação-ação o foco não esteve no espetáculo acabado, no produto final, mas sim no processo. No modo como as crianças, através da escuta e da autonomia, puderam transformar movimentos em gesto, gesto em dança, dança em descoberta e descoberta em alegria.

As questões que me guiaram foram simples e, ao mesmo tempo, desafiadoras:

- Como criar coreografias com os alunos, e não para eles?
- Como sustentar um processo criativo centrado na escuta, autonomia e descoberta, sem depender exclusivamente da intervenção do professor?

Eu procurava que cada proposta fosse vivida com leveza, como um convite ao jogo e à descoberta, tornando a dança um espaço de motivação genuína e de prazer em aprender.

A escolha da investigação-ação decorre também de uma responsabilidade ética: trabalhar com crianças exige um método que valorize a sua voz, respeite a sua individualidade e assegure um ambiente seguro. Ao adotar esta abordagem qualitativa e exploratória, foi possível adaptar estratégias a cada grupo, respondendo às necessidades emocionais e criativas das crianças de forma situada e contextualizada.

Este estudo ancora-se ainda na teoria da aprendizagem situada (Lave & Wenger, 1991), que compreende o conhecimento como inseparável do contexto em que é produzido e partilhado. A sala de aula é, assim, entendida como uma comunidade de prática, onde professor e alunos aprendem em interação, cocriando significados a partir das experiências vividas. Nesta perspetiva, a dança não se reduz a um conjunto de técnicas, mas torna-se num espaço de pertença e participação ativa, em que cada gesto é construído na relação com os outros e com o ambiente.

*“O grande desafio agora será encontrar formas de tornar esta prática mais acessível e confortável para todos, ajudando-os a ganhar autonomia e a desfrutar verdadeiramente do ato de dançar.” (Reflexão, 6 de fevereiro)*

## **2.2 Contexto e participantes**

O estudo decorreu no Colégio Luso-Francês, instituição privada situada no Amial (Porto). Trata-se de um contexto privilegiado, no qual, em princípio, as crianças não enfrentam dificuldades sociais relacionadas com necessidades básicas. Este enquadramento socioeconómico importa referir, uma vez que, caso o projeto tivesse sido realizado numa comunidade em situação de maior vulnerabilidade, os resultados poderiam ter assumido contornos significativamente diferentes. O estudo desenvolveu-se em contexto extracurricular, na modalidade de Hip Hop Fusion, ao longo de várias semanas letivas, com duas aulas semanais de 45 minutos por turma. Participaram três grupos etários, aqui designados como:

- Nível I (6–9 anos)
- Nível II (9–10 anos)
- Nível III (11–14 anos)

As turmas, compostas exclusivamente por meninas, apresentavam uma composição heterogénea em termos de experiência prévia, gosto musical e disponibilidade corporal.

A maioria dos participantes não tinha qualquer finalidade profissional na dança. Para muitos, tratou-se do primeiro contacto com esta linguagem artística. O carácter extracurricular das aulas reforçou o lugar da dança como espaço de experimentação e descoberta, mais do que de treino técnico formal. Essa diversidade de percursos e motivações foi assumida como recurso pedagógico e motor de sentido para todo o projeto.

### **A sala e a atmosfera**

As aulas aconteciam numa sala ampla, adequada para a prática das aulas de dança, sem grandes referências ou decorações. O espelho e a barra de ballet lembravam a estrutura formal da dança, mas as janelas abertas traziam sons de fora: o recreio, os risos, a campainha que chamava as crianças de volta à rotina escolar. Quando o toque soava, o silêncio entrava com elas.

Chegavam com diferentes energias: as mais novas, eufóricas e entusiasmadas, talvez sem compreenderem que faziam parte de um estudo, porque para elas “era só dançar”. Adoravam as gravações, mas protestavam quando não eram avisadas. As aulas começavam sempre em círculo, sentadas no chão. Eu juntava-me a elas de pernas cruzadas, para estar ao mesmo nível. Antes de movermos o corpo, movíamos as palavras: perguntava-lhes como tinha sido o dia, se estavam bem, se estavam prontas para dançar.

Com as adolescentes, o tom era outro. Chegavam mais tarde, às 17h45, muitas vezes cansadas, carregadas de responsabilidades escolares e pessoais. Algumas falavam de testes e trabalhos. Era então que eu lhes dizia: “vamos esquecer o que está lá fora e aproveitar para nos distrairmos das responsabilidades”. Com elas, a escuta ativa era essencial. A adolescência trazia consigo a montanha-russa das emoções: mudanças hormonais, pressão social, procura de identidade. E era pela escuta que eu podia reconhecer e legitimar o que viviam, antes mesmo de propor um gesto. Nesses encontros, percebia cada vez mais que a adolescência é como uma casa em construção: o alicerce já existe, mas as paredes ainda estão a ser erguidas, e as janelas abrem-se pela primeira vez para o mundo.

## 2.3 Papel da investigadora-professora

A investigadora assumiu o papel de facilitadora: criava contextos, fazia perguntas, oferecia apoios (contagem, organização espacial, mediação de conflitos), mas cedia protagonismo na tomada de decisões estéticas e organizacionais. A intervenção foi intencionalmente elástica: aproximava-se quando a estrutura era necessária (segurança, ritmo, ligações) e afastava-se quando o grupo revelava competência para liderar (escolhas de tema/música, invenção de gestos, desenho de formações).

Esta postura assenta numa conceção socio-construtivista da aprendizagem (Vygotsky, 1978), em que o conhecimento se constrói na interação, através do diálogo e da colaboração. Um dos conceitos-chave desta perspetiva é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e o que consegue realizar com a ajuda de alguém mais experiente. É nesse espaço que a aprendizagem se torna mais significativa, pois o aluno encontra-se em condições de avançar, desde que apoiado. Relacionado com este conceito está o de *scaffolding*, entendido como o conjunto de apoios temporários que o professor oferece para sustentar o progresso do aluno dentro da sua ZDP, retirando-os gradualmente à medida que este conquista autonomia. Assim se explica a dinâmica adotada neste projeto: uma presença que oferecia suporte quando necessário e que se retirava estrategicamente para favorecer a independência criativa do grupo.

Do mesmo modo, Paulo Freire (1996) sublinha que ensinar é sobretudo escutar: educar não é “depositar” conhecimento, mas criar condições para que o estudante se descubra sujeito ativo do processo. Daí a centralidade do processo dialógico, entendido como uma relação horizontal entre professor e aluno, em que ambos se reconhecem como interlocutores e coconstrutores de conhecimento. Esse diálogo não se limita à palavra, podendo expressar-se também através da dança e da linguagem corporal. Foi esse o horizonte do projeto Alma Criança: transformar a sala de dança num espaço de diálogo, onde cada criança pudesse afirmar-se e dizer-se através do corpo.

## 2.4 Procedimentos e ciclos de investigação-ação

O percurso organizou-se em três ciclos de investigação-ação, sempre com ajustes entre turmas.

### Ciclo 1 — Exploração e descoberta

Este primeiro momento focou-se na criação de espaços de experimentação livre, improvisação, no jogo e na educação emocional. Foram exploradas estratégias como o círculo de costas (redução do olhar avaliativo), os estímulos rotativos (liderança partilhada), a associação imagem–movimento e a atividade “*Quem Sou Eu?*”, que promoveu identidade criadora e expressão pessoal (Manual Prático, Anexo B, pp. 5, 9).

As alunas começam a tomar consciência do seu papel no processo criativo.

No Nível III, a resistência ao improviso levou à revisão da postura docente e à introdução de questionários para compreender motivações dos alunos, bem como os desafios que enfrentaram. Como registei no meu diário de bordo:

*“Vou repensar a minha forma de atuar. Gostava de sentir que a turma está envolvida e que todos se sentissem confortáveis na realização das atividades propostas, explicando-lhes que o tempo delas ali não é apenas para passar, mas sim para lhes dar frutos que possam ser úteis no futuro.” (Reflexão 5, 20 de fevereiro)*

### Ciclo 2 — Consolidação e estrutura

Nesta fase, o foco foi a transição do gesto para a composição coletiva. Foram introduzidas estratégias como o jogo da adição, votações, criação por subgrupos, tópicos orientadores (tema, emoção, espaço, formações, transições, destaques) e papéis rotativos (líder, porta-voz, organizadora), (Manual Prático, Anexo B, pág.13).

No Nível III, a música foi usada como gatilho afetivo (playlist escolhida pelas próprias alunas), reforçando o sentido de pertença. No diário, escrevi:

*“A liberdade criativa só se torna produtiva quando acompanhada de estrutura. Aprendi a organizar sem controlar, a apoiar sem roubar-lhes a autoria.” (Reflexão 9, 24 de abril)*

### **Ciclo 3 — Finalização, gravação e apresentação**

O terceiro ciclo envolveu a limpeza coreográfica, a afinação de transições e a autogestão de entradas e saídas. O *Open Day* e as gravações finais funcionaram como dispositivos de responsabilidade artística, sem recentrar o processo na performance, mas celebrando o percurso coletivo. No último registo reflexivo anotei:

*“Neste dia das gravações, percebi que grande parte do que tinha sido semeado nas aulas se revelou ali: a autonomia, a escuta entre elas, a capacidade de resolver problemas, a atenção aos detalhes. A minha função foi, em muitos momentos, criar condições para que isso acontecesse. E depois... confiar.” (Reflexão 15, 12 de junho)*

As alunas assumiram grande parte do processo logístico, demonstrando maturidade, apropriação e espírito de equipa. Estiveram sempre disponíveis na resolução de problemas. Estavam felizes e confiantes.

Para além das práticas corporais, foram também introduzidas propostas expressivas com recurso a outras linguagens artísticas, poesia e imagens. Estas atividades funcionaram como disparadores de movimento e permitiram uma aproximação mais sensorial e afetiva ao processo criativo, valorizando a espontaneidade, a originalidade e a cognição das crianças (Hanna, 2014).

#### **2.4 Registo e reflexão**

No final de cada aula, havia sempre um momento de diálogo com os grupos: o que correu bem (conquistas), o que correu menos bem (desafios), o que podia mudar (oportunidades). Esses diálogos alimentavam o meu diário reflexivo, escrito logo de seguida, em forma de tópicos, para não perder nada do frescor da experiência.

A escuta silenciosa dentro da aula transformava-se em escrita depois. Muitas vezes apetecia-me corrigir ou sugerir diretamente, mas guardava as palavras para mim, para que fossem elas a descobrir. Escrever era a forma de organizar o que observei, sem roubar-lhes o espaço da experiência. A minha intenção era sempre lançar perguntas, provocar reflexão. Não criar demasiada pressão no resultado.

## 2.6 Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados acompanhou o próprio ritmo do processo criativo e pedagógico, recorrendo a diferentes instrumentos que se complementaram entre si. O ponto de partida foram os diários reflexivos da professora, escritos logo após cada aula, onde a observação direta e participante se transformava em palavras. A estes somaram-se as reflexões semanais estruturadas, juntamente com a orientadora nas quais organizava objetivos, dificuldades, estratégias e sínteses, procurando dar forma ao que se ia revelando no percurso.

No **Nível III**, a necessidade de compreender melhor as resistências levou à aplicação de questionários de diagnóstico, que permitiram escutar de forma mais consciente os medos, desejos e expectativas das adolescentes em relação à dança. O processo foi ainda acompanhado por registos audiovisuais, que captaram tanto momentos de ensaio como as gravações finais, funcionando como espelho do caminho percorrido.

Por fim, valorizaram-se as conversas informais e o feedback espontâneo dos alunos: as frases ditas à saída da sala, os sorrisos cúmplices, as pequenas confissões partilhadas no círculo inicial ou no final da aula. Esses instantes, aparentemente breves, revelaram-se evidências preciosas de envolvimento, satisfação e sentido de autoria no processo criativo.

## 2.7 Análise dos dados

A análise seguiu uma abordagem qualitativa, organizada através de análise temática do conteúdo (Krippendorff, 2019). Isto significa que os dados recolhidos (diários reflexivos, registos audiovisuais, questionários e feedback dos alunos) foram lidos e reorganizados em torno de categorias-chave que permitiram dar sentido às experiências observadas.

A Tabela 1 apresenta a correspondência entre as categorias-chave e os temas identificados, que estruturam os resultados discutidos no Capítulo 3.

**Tabela 1**

*Categorias-chave e temas desenvolvidos na análise temática*

<b>Categorias-chave</b>	<b>Temas desenvolvidos</b>
<b>Autonomia</b>	<p><b>3.1 Primeiros sinais de mudança</b> (confiança, liderança de estímulos);  <b>3.2 Entre resistência e viragem pedagógica</b> (espaço de voz);  <b>3.3 Quando a dança é casa</b> (autonomia no gesto, questionário reflexivo);  <b>3.4 O início de um novo ciclo</b> (escolha coletiva de tema/música);  <b>3.5 Do gesto à estrutura</b> (papéis rotativos, caixa de ideias);  <b>3.6 Maturação do processo</b> (divisão de tarefas, escolhas criativas);  <b>3.7 Encerramento do ciclo</b> (alunos definem entradas/saídas);</p>
<b>Criatividade e expressividade</b>	<p><b>3.1 Primeiros sinais de mudança</b> (improvisação livre, histórias coletivas);  <b>3.2 Entre resistência e viragem pedagógica</b> (fluidez e expressividade corporal);  <b>3.3 Quando a dança é casa</b> (emoções em movimento, jogo “Quem Sou Eu?”);  <b>3.4 O início de um novo ciclo</b> (composição coletiva com música/tema);  <b>3.5 Do gesto à estrutura</b> (criação de sequências, banco de movimentos);  <b>3.6 Maturação do processo</b> (figurinos, refinamento expressivo);  <b>3.7 Encerramento do ciclo</b> (linguagem própria em cada criança);</p>
<b>Fluidez e estrutura</b>	<p><b>3.2 Entre resistência e viragem pedagógica</b> (trabalho de fluidez no Nível II);  <b>3.3 Quando a dança é casa</b> (exercícios coletivos em círculo);  <b>3.4 O início de um novo ciclo</b> (coordenação gesto-música);  <b>3.5 Do gesto à estrutura</b> (tópicos orientadores, contagem musical, transições);</p>

	<b>3.6 Maturação do processo</b> (ligação entre blocos coreográficos);
<b>Envolvimento e pertença</b>	Em todos os capítulos do estudo procurou-se trabalhar o envolvimento e a pertença através da construção coletiva de narrativas, do apoio mútuo, da escuta ativa, da partilha empática, do trabalho em grupos, da preparação para momentos públicos (ex. <i>Open Day</i> ) e da celebração coletiva do percurso.

Fonte: *Elaboração própria.*

A análise teve também em conta a triangulação dos dados: (i) entre diferentes fontes (texto, vídeo e voz dos alunos), (ii) entre diferentes momentos (os três ciclos da investigação-ação) e (iii) entre os três níveis etários, de modo a reforçar a credibilidade das conclusões.

## 2.8 Critérios de rigor

Para assegurar a qualidade da investigação, foram considerados diferentes critérios de rigor próprios da investigação qualitativa. A credibilidade foi reforçada pela escrita sistemática dos diários reflexivos, que funcionaram como espelho da prática, e pelo confronto constante com as evidências videográficas e com a própria voz dos alunos, permitindo validar ou questionar as interpretações construídas. A transferibilidade foi garantida através de uma descrição densa do contexto, das tarefas e dos caminhos seguidos, de modo a possibilitar que outros educadores reconheçam pontos de contacto e adaptem as estratégias a diferentes realidades educativas. A dependabilidade surgiu do registo sequencial das decisões pedagógicas e da observação dos seus efeitos, oferecendo um fio de continuidade que torna rastreável o percurso. Para evitar que a análise refletisse apenas a minha perspetiva, contei com o apoio da orientadora, que desempenhou o papel de *critical friend*. Esta colaboração permitiu desafiar ideias já formadas e acrescentar um olhar externo ao processo, contribuindo para maior rigor na investigação.

Por fim, a confirmabilidade resultou da explicitação do meu posicionamento enquanto investigadora-professora: um lugar de escuta e de autocrítica, onde reconheci as mudanças de rumo necessárias e aceitei que a investigação é também um processo vivo em constante transformação.

## 2.9 Considerações éticas

Foram observados princípios de confidencialidade e anonimato. O estudo foi previamente autorizado pelo Colégio Luso-Francês, após apresentação formal da proposta. Foi solicitado consentimento informado aos encarregados de educação, permitindo a gravação audiovisual das aulas e a utilização das imagens exclusivamente para fins pedagógicos e investigativos. A segurança física e emocional foi uma prioridade constante. Como por exemplo: círculo de costas como recurso contra o olhar avaliativo.

## 2.10 Limitações

O estudo enfrentou algumas limitações estruturais que condicionaram o seu desenvolvimento. Em primeiro lugar, o tempo letivo reduzido — apenas duas aulas semanais de 45 minutos — impôs restrições ao aprofundamento das propostas e à continuidade dos processos criativos. Em segundo lugar, os intervalos letivos longos exigiram revisões frequentes e momentos de reaprendizagem, para recuperar a memória coreográfica e retomar o ritmo das atividades. Por fim, a rotatividade e as faltas pontuais dos alunos, sobretudo no Nível III, afetaram a regularidade da participação e a consistência na construção coletiva das coreografias.

Essas limitações, no entanto, longe de anularem o processo, funcionaram como estímulo para a reinvenção: obrigaram-me a ajustar caminhos, a criar estratégias flexíveis e, sobretudo, a confiar ainda mais na criatividade e na autonomia dos alunos como motores de continuidade. Apesar disso, reconhece-se que algumas aprendizagens poderiam ter sido mais aprofundadas se houvesse maior regularidade e tempo disponível.

Apesar das restrições, cada obstáculo funcionou como motor de reinvenção pedagógica e artística, permitindo encontrar soluções criativas que fortaleceram a autonomia dos alunos e a flexibilidade da professora-investigadora.

*“O meu problema não era o que eu pensava ser.  
Descobri que tinha algo bonito lá dentro.  
O meu problema trazia uma oportunidade!  
Era uma oportunidade para aprender e crescer.  
Para ser corajoso. Para fazer alguma coisa.  
Mostrou-me que era importante olhar com atenção, porque algumas oportunidades só  
aparecem uma vez na vida.  
Todos os problemas contêm uma oportunidade para qualquer coisa boa. Só temos de  
a procurar.”*

Kobi Yamada, *O que fazer com um problema?*

## 2.11 Síntese operatória

A metodologia seguida neste estudo pode ser sintetizada num arco de três momentos complementares. O primeiro foi o abrir: criar um espaço seguro, marcado pelo jogo, pela imaginação e pela escuta, onde cada criança pudesse sentir-se acolhida e confiante para experimentar. Seguiu-se o estruturar, momento em que foram introduzidos tópicos orientadores, papéis rotativos, subgrupos e critérios de ligação, permitindo que a criação se organizasse sem perder a liberdade criativa. Finalmente, o processo culminou no entregar, etapa em que os alunos assumiram maior protagonismo, gerindo formações, afinando movimentos e partilhando as suas coreografias. O que começou como improvisação protegida amadureceu, assim, em composição partilhada, resultando num produto que não apagou o processo, mas o refletiu e celebrou.

Mais do que a qualidade do produto final, o que realmente se valorizou foi a forma como cada criança pôde agir de forma autónoma, assumindo o processo criativo como seu e descobrindo-se nele.

*“Era uma vez uma sala onde as costas voltadas não eram recusa, mas confiança. Ali, quando a professora falou menos, a dança disse mais. E cada aluno, ao encontrar o seu gesto, encontrou também o lugar do outro.” (Reflexão)*

Este percurso metodológico, marcado por desafios, adaptações e descobertas, abre agora caminho para o capítulo seguinte, onde se apresentam os resultados da investigação. Mais do que números ou descrições técnicas, trata-se de dar voz às crianças, às suas criações e às aprendizagens que emergiram no processo.

### 3. Resultados e discussão: O Que a Dança nos Contou

*"Cada decisão que tomas durante a viagem aproxima-te ou afasta-te do sítio  
para onde queres ir."*

James Norbury, *O Grande Panda e o Pequeno Dragão*

Se no capítulo anterior percorremos os caminhos metodológicos desta investigação, neste capítulo escutamos aquilo que deles emergiu. Os resultados não são apenas dados organizados em categorias, mas histórias corporais, vozes em movimento e aprendizagens partilhadas. A dança revelou-se aqui não como fim, mas como meio de descoberta: um espaço onde cada gesto abriu possibilidades, onde cada escolha se transformou em caminho.

#### 3.1 Primeiros sinais de mudança

A primeira sessão (6 de fevereiro de 2025) foi marcada pela intenção de estimular a criatividade e a expressividade corporal através da improvisação, promovendo a exploração livre do corpo sem julgamentos ou a noção de certo e errado. Procurou-se também incentivar a autonomia no movimento, reforçando a confiança pessoal e adaptando o processo às diferentes faixas etárias.

Apesar da abertura das propostas, cada nível revelou dinâmicas próprias. No **Nível I** (6–9 anos), as crianças mostraram-se entusiasmadas e criativas, entrando no jogo da improvisação sem grandes bloqueios. Já o **Nível II** (9–10 anos) apresentou maior dificuldade em sustentar o movimento durante o tempo proposto, revelando necessidade constante de validação e influência significativa da comparação entre pares. O **Nível III** (11–14 anos) destacou-se pela resistência mais acentuada, marcada pela vergonha e pelo medo do ridículo, traduzindo-se numa forte dependência da figura do professor como guia e numa entrega limitada à improvisação.

Para lidar com estes desafios, a estratégia passou, no imediato, pelo recurso a reforço positivo, de forma a aumentar a confiança individual. Pensando já nos ciclos seguintes, foram desenhadas adaptações: transferir gradualmente a liderança dos estímulos para os alunos (num processo próximo do conceito de *scaffolding*), criar formações circulares de costas voltadas, reduzindo o impacto do olhar do outro, promovendo a individualidade do movimento e continuar a consolidar um ambiente seguro e de aceitação, em que não existe a lógica de erro, mas sim de experimentação.

Estes primeiros passos evidenciam que a improvisação, embora simples na proposta, mobiliza dimensões emocionais e sociais profundas. Como refere Gardner (1983), a dança ativa não apenas a inteligência corporal-cinestésica, mas também competências interpessoais, na medida em que o corpo se coloca em diálogo com o outro. Ao mesmo tempo, a proposta da “história contada” aproximou-se da perspectiva dialógica de Paulo Freire (1996): ao construir narrativas coletivas, os alunos não apenas criaram sequências coreográficas, mas também aprenderam a escutar-se mutuamente e a reconhecer-se como sujeitos ativos no processo criativo. Inspirando-me em Gianni Rodari (1973), que defendia a imaginação como ferramenta essencial para o desenvolvimento infantil, percebi que a tarefa do adulto é precisamente criar condições e oferecer estímulos para que a criatividade emergja.

No meu diário escrevi:

*“Ainda estou a estruturar ideias e quero perceber qual delas pode funcionar melhor para cada grupo. O objetivo é continuar a dar ferramentas para que os alunos se sintam mais confortáveis e autônomos na improvisação, sem receio de errar ou se expor.” (Reflexão 3, 13 de fevereiro)*

### **3.2 Entre resistência e viragem pedagógica (Semana 2)**

As propostas da Semana 2 aprofundaram o trabalho da improvisação com três objetivos principais: facilitar a memorização através de estímulos visuais no Nível I, desenvolver a fluidez entre movimentos no Nível II e ampliar a expressividade corporal no Nível III.

No **Nível I**, a introdução de imagens associadas a movimentos revelou-se altamente eficaz. As crianças não apenas memorizaram melhor as sequências, como também se envolveram de forma entusiasta e criativa, preparando-se para assumir maior protagonismo nas aulas seguintes. Já no **Nível II**, a proposta de trabalhar a fluidez encontrou resistência inicial, sobretudo pela dificuldade em compreender o conceito de continuidade gestual. A estratégia de realizar exercícios em pares mostrou-se útil para reduzir a complexidade individual e promover a co-construção, ainda que com oscilações na concentração.

O **Nível III** voltou a colocar o maior desafio. A resistência manteve-se, agora expressa na realização contida e sem envolvimento emocional. Apesar de cumprirem as tarefas, os alunos faziam-no de forma quase mecânica, sem prazer visível ou

liberdade expressiva. Essa barreira não foi encarada apenas como dificuldade dos alunos, mas transformou-se em ponto de reflexão da própria docente.

Neste momento emergiu uma viragem significativa: a percepção de que não bastava ajustar exercícios, mas que era necessário reavaliar a postura pedagógica e a forma como se criava espaço para a liberdade criativa. O impasse vivido com o Nível III trouxe à superfície questões mais profundas: até que ponto o professor facilitava, de facto, a autonomia? Qual era o espaço de voz real concedido aos alunos? O feedback destes passou a ser considerado parte essencial da reformulação das práticas, numa lógica de escuta ativa.

*“Urge em mim uma necessidade de modificar a minha forma de estar na aula, porque os resultados não têm sido, de todo, os esperados.” (Reflexão, fevereiro)*

Assim, a investigação deixou de ser apenas um teste de métodos para se tornar também um processo de autocritica docente e de reconstrução identitária: reconhecer-se professor como “um eterno estudante”. Essa tomada de consciência representa um verdadeiro ponto de viragem, aproximando-se da pedagogia freireana, que sublinha o diálogo como prática de liberdade (Freire, 1996), e da noção vygotskyana de mediação, em que a presença do professor deve ser ajustada e não sobreimposta (Vygotsky, 1978).

O percurso até aqui evidencia avanços claros nos níveis mais jovens, mas também o desafio persistente no grupo mais velho, que se transformou em motor de mudança interna. É precisamente essa tensão — entre progresso e resistência — que marca a riqueza deste processo investigativo.

Como sublinha Rodari (1973), o erro pode ser entendido não como falha, mas como possibilidade de invenção.

### **3.3 Quando a dança é casa (Semana 3 e Encerramento do Primeiro Ciclo)**

Na terceira semana, o foco esteve em aprofundar a relação entre corpo, emoção e identidade, sob o mote “Quando a dança é casa”. O objetivo foi criar um espaço de segurança e autenticidade, em que cada aluno pudesse expressar-se de forma pessoal e significativa.

No **Nível I**, a associação entre cartões coloridos e emoções revelou-se eficaz na integração de conteúdos de educação emocional com movimento criativo. As crianças envolveram-se com entusiasmo, mostrando não só autonomia no gesto, mas também

compreensão simbólica das emoções representadas. No **Nível II**, o trabalho coletivo em círculo reforçou a fluidez e a criatividade, revelando um grupo progressivamente mais autônomo e colaborativo.

No **Nível III**, o momento decisivo foi a introdução de um questionário reflexivo, que substituiu a insistência em exercícios práticos por uma escuta atenta às percepções das alunas. Os resultados revelaram que a resistência não se devia à falta de interesse pela dança, mas sim ao medo do imprevisto e à pressão associada à performance.

Este momento representou um avanço pedagógico: ao compreender que o desconforto estava ligado ao contexto criado e não a uma falta de motivação, a professora reformulou a sua intervenção. A estratégia passou a ser menos centrada na execução e mais focada no prazer da experiência, na afetividade e no respeito pelo ritmo de cada aluna.

O ciclo encerrou-se com a atividade “Quem Sou Eu?”, um jogo criativo que partia da identidade individual. Cada aluno escolhia traços de personalidade e os representava através do movimento, convidando os colegas a adivinhar. O ambiente foi de envolvimento, riso e empatia, numa partilha que aliou expressão pessoal, autoconhecimento e colaboração. O simbolismo da atividade permitiu que cada gesto fosse significativo, conectando identidade e corpo numa criação coreográfica acessível a todos os níveis.

A análise do primeiro ciclo evidencia aprendizagens distintas:

- **Nível I** destacou-se pelo entusiasmo e pela facilidade de ligação entre imagens, emoções e movimento, revelando grande abertura à criatividade e à autonomia.
- **Nível II** mostrou evolução clara na fluidez, na cooperação e no interesse em construir sentido entre os gestos, consolidando um processo de aprendizagem partilhada.
- **Nível III**, apesar da resistência inicial, tornou-se o espaço de maior transformação pedagógica. O questionário revelou a importância de escutar os alunos e de os considerar protagonistas do processo. Esta escuta ativa levou a um reposicionamento docente, aproximando-se da perspectiva freireana de diálogo e da ideia de que o professor é mediador e não mero transmissor.

*“Do ponto de vista pessoal e profissional, esta aula reforçou a minha convicção de que o corpo é um veículo poderoso para o trabalho emocional. Criar espaço para que as crianças possam explorar, nomear e representar as suas emoções através da dança é mais do que uma atividade artística – é uma prática educativa*

*transformadora, profundamente alinhada com uma pedagogia centrada no aluno.” (Reflexão 6, 25 de Fevereiro)*

Em síntese, este primeiro ciclo confirmou que a improvisação, quando adaptada ao contexto e às necessidades de cada grupo, é um instrumento poderoso para desenvolver criatividade, autonomia e expressão emocional. Mais do que testar exercícios, a investigação revelou a importância de olhar para dentro da prática docente, repensando o papel do professor e criando ambientes significativos para os alunos.

*“Este momento encerrou o ciclo com leveza, mas também com profundidade. Deixou pistas para novas abordagens e reforçou a importância de continuar a construir propostas pedagógicas que partam da escuta ativa e do respeito pelas individualidades. Afinal, quando o aluno se vê refletido na atividade, o seu envolvimento torna-se natural e a aprendizagem acontece de forma orgânica, significativa e duradoura.” (Reflexão 7, 27 fevereiro);*

### **3.4 O início de um novo ciclo: da improvisação à composição (Semana 4)**

A entrada no segundo ciclo assinalou uma viragem no percurso pedagógico: a transição da improvisação livre para a construção coletiva de uma coreografia base. O objetivo deixou de ser apenas estimular a criatividade e a expressividade, passando também a incluir a criação de um produto artístico que refletisse as escolhas, os interesses e as identidades dos alunos.

No **Nível I**, a proposta do “jogo da adição” — em que cada aluna acrescentava um movimento a uma sequência — revelou-se eficaz para consolidar aprendizagens anteriores e abrir caminho à composição. O próximo passo seria integrar esses movimentos numa música e tema escolhidos pelo grupo, reforçando a autonomia criativa.

No **Nível II**, o processo partiu de uma pergunta geradora: “Qual pode ser o nosso ponto de partida?”. Esta interrogação resultou na escolha coletiva do tema *Chegada do Verão*, que serviu de guia simbólico e motivacional para a criação dos primeiros movimentos. O trabalho passou, assim, a valorizar não apenas o gesto, mas o significado partilhado que esse gesto transporta.

Já no **Nível III**, a música foi o motor criativo. A escolha espontânea da playlist “*A Alma da Festa: 2010*” criou um elo afetivo imediato, traduzido em entusiasmo e ligação emocional ao processo. A partir desta base, as alunas iniciaram a composição de

deslocamentos e sequências, ainda com alguns desafios técnicos ligados à complexidade rítmica, mas sustentadas pela motivação coletiva.

Nesta fase, surgiram dificuldades distintas: no **Nível I**, a coordenação entre música e gesto exigiu apoio na contagem dos tempos; no **Nível II**, a articulação entre ideias distintas e a sintonia rítmica revelou dependência ainda da mediação do professor; e no **Nível III**, as dúvidas quanto à articulação coletiva e aos deslocamentos evidenciaram a necessidade de maior estruturação. Para contornar esses desafios, recorreu-se a estratégias adaptadas: contagem coletiva no Nível I, equilíbrio entre orientação verbal e demonstração no Nível II, e divisão em pequenos grupos no Nível III.

Mais do que resolver dificuldades técnicas, estas estratégias revelaram que a **construção de uma coreografia significativa não se baseia em passos fixos ou formas pré-estabelecidas, mas no processo coletivo de partilha, escuta e criação conjunta**. O papel do professor mostrou-se central não como condutor exclusivo, mas como **facilitador e mediador de ideias**, ajustando o grau de intervenção conforme a autonomia dos grupos.

*“Senti que a minha função enquanto professora não é tanto a de “conduzir” rigidamente o caminho, mas antes criar contextos, lançar perguntas e sustentar o processo com estrutura sem sufocar a liberdade. Às vezes, como percebi ao observar estas sessões, basta uma pergunta bem colocada, uma música certa ou um jogo simples para acender a faísca criativa. O que parecia “simples demais” revelou-se eficaz e significativo.” (Reflexão 8, 22 de abril)*

Essa percepção aproxima-se do que Paulo Freire (1970) denomina de “temas geradores”, ou perguntas que emergem da realidade do aluno e funcionam como motor do diálogo pedagógico. Ao invés de impor respostas, o professor cria questões que convidam à descoberta e à problematização, legitimando a voz do estudante e colocando-o no centro da aprendizagem.

Assim, este início do segundo ciclo confirma a evolução do projeto: da improvisação como espaço de descoberta para a composição como espaço de afirmação coletiva. O que emerge não é apenas uma coreografia, mas uma narrativa construída em comunidade, em que cada aluno encontra no movimento não só a sua voz, mas também o lugar do outro.

*“Neste sentido, compreendi que o papel do professor não é o de fornecer soluções imediatas, mas o de permanecer presente até que os problemas sejam*

*resolvidos. Criar dança com crianças é, também, criar soluções com elas...é aprender a transformar dificuldades em movimento, dúvidas em expressão e ideias em criação partilhada.*

*A liberdade criativa só se torna produtiva quando acompanhada de estrutura. Aprendi a organizar sem controlar, a apoiar sem roubar-lhes a autoria.” (Reflexão 9, 24 de Abril)*

### **3.5 Do gesto à estrutura: consolidar a criação coletiva (Semanas 5 e 6)**

O segundo ciclo avançou para um novo patamar: a consolidação das coreografias através de processos mais estruturados. O desafio consistiu em equilibrar a liberdade criativa conquistada no primeiro ciclo com a necessidade de organização, fluidez e coesão artística.

Na **Semana 5**, foram introduzidos **tópicos orientadores** (tema, história, emoção, espaço, formações, transições, destaques) que serviram de guias para os grupos refletirem sobre as suas escolhas e organizarem a criação coletiva. O **Nível I** manteve elevado entusiasmo, mas necessitou de apoio para canalizar ideias simultâneas e manter a contagem musical. O **Nível II** revelou forte vontade de liderar, mas dificuldades na gestão interna, sobretudo em decisões complexas sobre protagonismo e destaques. O **Nível III**, prejudicado por ausências em sessões anteriores, precisou de recuperar material já criado, mas transformou essa revisão em momento de coesão e colaboração.

As estratégias aplicadas incluíram o uso dos tópicos como guias de diálogo, apoio direto da professora em decisões organizacionais e revisão coletiva para reforçar a memória e a coesão do grupo. Ficou evidente que a autonomia não exclui a necessidade de apoio estruturado: o papel do professor revelou-se essencial na mediação, ajudando a organizar o processo sem impor soluções.

Na Semana 6, o processo trouxe à tona novas tensões: excesso de propostas simultâneas nos Níveis I e II, levando à desorganização e à dificuldade em consolidar sequências; no Nível III, verificou-se falta de iniciativa criativa e insegurança para propor ideias em grupo. Para responder a estes desafios, foram implementadas **estratégias de gestão colaborativa**:

- **Caixa de Ideias** para organizar propostas;
- **Papéis rotativos** (líder, porta-voz, organizadora);
- **Subgrupos com tarefas específicas**, facilitando foco e progressão;

- **Jogos coreográficos** no Nível III para reduzir a pressão e aumentar a espontaneidade;
- Criação de um **banco de movimentos** como referência comum;
- Uso de **gravações simples** para apoiar a memória coreográfica.

Estas práticas revelaram que a criação em dança exige mais do que criatividade individual: requer **escuta, negociação, gestão e paciência**. O professor emergiu como uma **presença facilitadora** que oferece estrutura, organiza tempos e funções, mas sem roubar aos alunos o protagonismo da criação.

À luz da teoria da aprendizagem situada (Lave & Wenger, 1991), estas dinâmicas não foram apenas técnicas aplicadas, mas práticas cocriadas em contexto. A 'Caixa de Ideias', os papéis rotativos ou o banco de movimentos só tiveram sentido porque emergiram da interação do grupo, transformando a sala numa verdadeira comunidade de prática. A aprendizagem, nesse sentido, foi inseparável do contexto social: não se limitou a criar dança, mas a viver a dança como experiência coletiva de pertença.

Do ponto de vista pedagógico, esta fase evidencia a natureza dialética do processo: à medida que cresce a autonomia, cresce também a necessidade de estrutura. Como sublinha Vygotsky (1978), a aprendizagem floresce quando existe mediação ajustada às necessidades do grupo. Da mesma forma, a construção coletiva aqui observada aproxima-se da perspectiva freireana de diálogo (Freire, 1996): mais do que ensinar passos, trata-se de criar condições para que os alunos se descubram autores do seu próprio movimento.

Em síntese, as Semanas 5 e 6 confirmam que a construção coreográfica vai além do produto final: é um **processo pedagógico, relacional e humano**, onde o aluno aprende não apenas a dançar, mas a escutar, negociar e partilhar — aprendizagens que transbordam para além da sala de dança.

*“Esta etapa do processo mostrou que dar autonomia às alunas é fundamental, mas exige também que se desenvolvam outras competências: escutar, negociar, decidir em conjunto.” (Reflexão 10, 6 de maio)*

*“O papel do professor é estar presente nesse percurso, sem apagar a autonomia dos alunos, mas ajudando a estruturar o caos criativo para que se transforme em algo com sentido, expressão e força.” (Reflexão 11, 15 de maio)*

### 3.6 A maturação do processo: da sala ao palco (Semanas 7 a 9)

Na fase final do segundo ciclo, o foco esteve em consolidar as coreografias, preparar a sua apresentação e reforçar a autonomia criativa dos grupos. A proposta de partilha pública no Open Day revelou-se motor de motivação e compromisso, projetando o trabalho para além da sala de aula.

Na Semana 7, foi dada ênfase à escuta ativa das perceções dos alunos sobre o percurso criativo. Este momento de pausa permitiu identificar pontos fortes e fragilidades, reforçando o sentido de pertença e responsabilidade.

*“Esta reflexão ajudou-me a perceber o quanto a escuta ativa pode transformar o rumo de uma aula e o quanto dar voz aos alunos não só os valoriza, como nos dá pistas concretas sobre onde estamos e para onde podemos seguir.” (Reflexão12, 22 de Maio);*

O **Nível I** mostrou apenas entusiasmo e necessidade de independência, enquanto o **Nível II** evidenciou dificuldades técnicas (contagem, coordenação), agravadas por ausências. O **Nível III**, que anteriormente revelara resistência, surpreendeu com maior empenho e envolvimento, estimulado pela perspetiva da apresentação pública. O apoio organizacional e a divisão de tarefas em pequenos grupos mostraram-se eficazes para lidar com estas dificuldades.

A Semana 8 foi dedicada à finalização e ao refinamento das coreografias. No **Nível I**, as principais barreiras estiveram na definição de lugares e movimentações, exigindo maior apoio da professora para estruturar a “limpeza” coreográfica. No **Nível II**, a criatividade espontânea manifestou-se em propostas de acrobacias, mas foi necessário dialogar sobre a viabilidade e segurança dessas escolhas. Surgiu também um desafio emocional: a tendência para encarar erros como fracasso pessoal, o que levou à validação do erro como parte integrante do processo artístico.

A experiência mostrou que o erro não deve ser apagado, mas assumido como oportunidade de aprendizagem e de reinvenção. Tal como lembra Vygotsky (1978), é no confronto com aquilo que ainda não dominamos que se cria espaço para avançar com apoio, e Paulo Freire (1996) sublinha que ensinar é dialogar também sobre as tentativas falhadas. Assim, o erro foi tratado não como obstáculo, mas como material criativo e motor de novas descobertas.

*“Dispõe-te a cometer erros, a fazer coisas mal, a ficar desiludido. Perceber o que está errado pode levar a que descubras o que está certo.”*

Kobi Yamada, *Segue os teus sonhos*

No **Nível III**, os desafios residiram na ligação entre blocos da coreografia, superados através de perguntas orientadoras que fomentaram autonomia e resolução coletiva de problemas.

Finalmente, na Semana 9, os ensaios finais integraram expressividade, coesão e estética. A preparação para o *Open Day* e para a gravação em vídeo envolveu ajustes técnicos, mas também escolhas criativas, como a definição de figurinos pelos próprios alunos, reforçando o envolvimento estético e identitário. Apesar de momentos de autocrítica — como no Nível III, em que surgiram sentimentos de “podia ter sido melhor”, as estratégias de reforço positivo ajudaram a recentrar a atenção no valor do processo, da coragem e da autoria.

Este conjunto de sessões demonstra a maturação do percurso: a criação já não era apenas expressão livre, mas assumia consistência, coesão e responsabilidade coletiva. O papel da professora consolidou-se como mediadora que organiza, apoia e confia, mais do que como condutora. Em consonância com Vygotsky (1978), esta fase mostrou como o suporte pedagógico, quando ajustado, permite que os alunos avancem dentro da sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Do mesmo modo, ecoa a perspetiva freireana de que educar é escutar, criar condições e confiar no protagonismo do aluno (Freire, 1996).

Assim, o segundo ciclo encerrou-se não apenas com coreografias prontas a serem apresentadas, mas com a confirmação de que o processo de criação artística pode ser, em si, um espaço de aprendizagem transformadora — um lugar onde corpo, emoção e identidade se encontram e se expressam em comunidade.

*“Neste momento do processo, sinto que o mais importante é reconhecer o caminho feito. Não só os resultados (que são visíveis) mas tudo aquilo que se construiu ao longo das semanas: a autonomia, o espírito de grupo, a escuta, a paciência, a criatividade, a capacidade de decidir e de aceitar o erro como parte do processo.”*  
(Reflexão 14, 5 de junho)

### **3.7 O encerramento do ciclo: mais do que um espetáculo (Semana 10)**

A última semana representou a culminação do processo, com a gravação final das coreografias. Mais do que uma performance, tratou-se da celebração de um percurso criativo partilhado, em que os alunos assumiram o protagonismo.

O objetivo não foi a perfeição do resultado, mas a validação de aprendizagens e a consolidação de competências desenvolvidas ao longo da investigação.

*“Chegar até aqui foi mais do que concluir uma coreografia. Foi testemunhar o nascimento de uma linguagem própria em cada criança, feita de gestos, escuta, descoberta, cumplicidade e, acima de tudo, verdade.” (Reflexão 16, 17 de junho)*

As principais dificuldades estiveram associadas à gestão emocional — ansiedade, nervosismo e expectativas elevadas tanto das alunas como da professora. Houve ainda desafios práticos: tempo letivo reduzido (duas aulas semanais de 45 minutos), longos intervalos entre períodos letivos e desequilíbrios naturais no processo de criação, que revelaram que nem tudo ficou “perfeito”.

Para enfrentar estas tensões, a estratégia passou por ceder espaço real de ação aos alunos. Foram eles que definiram entradas, saídas, posições e avaliavam o próprio desempenho, enquanto a professora assumia um papel de observação atenta e intervenção pontual. Este recuo confirmou a importância de confiar no grupo e no percurso trilhado, aceitando que a criação pode seguir caminhos diferentes dos inicialmente previstos.

Os resultados revelaram aprendizagens significativas:

- As crianças vivenciaram a dança como espaço seguro e autêntico de expressão;
- Desenvolveram autonomia, criatividade e cooperação;
- Consolidaram competências de escuta, negociação e tomada de decisão;
- Emergiram identidades criativas singulares, em que cada aluno encontrou a sua própria linguagem de movimento;
- A professora cresceu igualmente no processo, reposicionando-se como mediadora reflexiva e atenta, em vez de condutora.

Assim, o encerramento confirmou que o valor central da experiência não reside apenas no produto final, mas sobretudo no processo: um percurso de descobertas, relações e aprendizagens que atravessou alunos e professora. Em termos pedagógicos, reforçou-se a pertinência de uma abordagem baseada na escuta, na confiança e na criação de contextos significativos, onde o erro é aceite e a experimentação é motor de crescimento.

Este último momento sintetiza a essência da investigação-ação: transformar a prática a partir da reflexão e da escuta. Como aponta Freire (1996), ensinar é sobretudo criar condições para que o estudante se descubra sujeito ativo do processo; e como sublinha Vygotsky (1978), a aprendizagem floresce quando o professor atua como mediador que ajusta apoios e promove autonomia. Foi precisamente isso que se

concretizou: um processo em que a dança se revelou não apenas arte, mas também espaço de construção de sentidos, de identidades e de comunidade.

Esta conclusão aproxima-se ainda da perspectiva da aprendizagem situada (Lave & Wenger, 1991), que sublinha que o conhecimento se constrói em comunidade, através da participação ativa em práticas sociais. O que se viveu na sala de dança não foi apenas treino técnico, mas uma comunidade de prática em que alunos e professora partilharam responsabilidades, construíram significados e transformaram experiências em aprendizagens coletivas.

Todas as estratégias descritas neste capítulo foram elaboradas a partir do manual pedagógico desenvolvido para este projeto - Manual Prático, Anexo B.

## 4. Conclusão: Mais do que um Fim, um Recomeço

Era uma vez uma pergunta que não me deixava sossegar: como ensinar dança sem calar a voz do corpo da criança? Foi deste incômodo que nasceu a investigação *Alma Criança*, alicerçada na convicção de que a dança pode ser mais do que transmissão de passos: pode ser invenção, descoberta, pertença.

Ao longo dos ciclos de investigação, percorremos juntos um caminho de improvisações, risos, resistências, escolhas e transições. As crianças mais novas entregaram-se com entusiasmo, explorando a improvisação sem medo. As mais velhas, ainda que com algumas inseguranças, encontraram coragem para propor, decidir e assumir a sua voz no processo criativo. Também eu, enquanto professora-investigadora, cresci: compreendi que ensinar dança é reaprender continuamente, é conduzir menos e mediar mais, é escutar antes de falar, confiar antes de corrigir.

O contributo central deste projeto foi a escuta ativa da infância. Ouvir as crianças não significou dar respostas prontas, mas criar contextos em que pudessem manifestar emoções, desejos e identidades. A sala de dança tornou-se espaço de pertença, em que cada gesto era válido e cada aluno podia afirmar a sua singularidade. Esta experiência levou também à redefinição do papel do professor: de guia absoluto para mediador, provocador de ideias, facilitador de processos criativos.

Neste percurso emergiram estratégias concretas e adaptáveis, a *caixa de ideias*, os papéis rotativos, os jogos coreográficos, o banco de movimentos — que demonstraram como ferramentas simples podem sustentar processos coletivos de criação. Mais do que instrumentos pedagógicos, estas práticas revelaram-se dispositivos de autonomia, cooperação e sentido de autoria.

O projeto confirmou ainda a importância de valorizar o processo sobre o produto. O que permanece não é apenas a coreografia apresentada no final, mas todo o caminho vivido até chegar a ela: erros, tentativas, descobertas, negociações e pertencimento. Brincar, experimentar e falhar mostraram-se condições essenciais para aprender. Tornar o erro um espaço seguro foi talvez uma das aprendizagens mais fortes desta investigação, sublinhando que não há criação sem risco, nem aprendizagem sem falha.

Do ponto de vista teórico, *Alma Criança* dialoga com diferentes perspetivas. A teoria da aprendizagem situada (Lave & Wenger, 1991) encontra eco na sala de dança entendida como comunidade de prática, em que o conhecimento é construído em contexto real e partilhado. As propostas freireanas de diálogo e de temas geradores (Freire, 1996) materializaram-se nas perguntas feitas às crianças, nas narrativas que

co-construíram, nos espaços em que puderam ser sujeitos ativos da sua aprendizagem. A pedagogia artística e a educação pela experiência (Dewey, 1938; McCutchen, 2006) reforçaram que a dança não é apenas técnica, mas também experiência estética, social e emocional.

Naturalmente, o estudo enfrentou limitações: o tempo letivo reduzido, as faltas de alunos, os intervalos longos que fragilizaram a memória coreográfica. Nem todas as ideias puderam ser aprofundadas, e certos aspetos técnicos ficaram aquém do desejado. Contudo, esses constrangimentos não fragilizaram o processo; pelo contrário, tornaram-se motores de adaptação, criatividade e flexibilidade, confirmando que a prática pedagógica se pode reinventar mesmo diante de obstáculos.

Este caminho abre também horizontes futuros: projetos mais longos, que possam acompanhar as crianças ao longo de anos letivos; a inclusão de diferentes estilos de dança e grupos etários; a possibilidade de formação de professores centrada na escuta, no erro e na autonomia; ou ainda a criação de redes e parcerias que levem estas práticas a outros contextos educativos e artísticos. Para além disso, assumo na minha prática pedagógica como docente o compromisso de continuar a explorar este caminho, levando comigo as aprendizagens desta investigação e procurando aprofundá-las no dia a dia da sala de aula, em cada encontro com os alunos.

Mais do que concluir uma coreografia, esta investigação representa o início de uma nova forma de olhar, escutar e ensinar. *Alma Criança* deixou de ser apenas um projeto para se tornar memória viva: cada criança guardou a sua voz, cada erro transformou-se numa nova oportunidade, cada gesto íntimo converteu-se em expressão partilhada.

Como lembra Yamada (2024, contracapa), “*Os sonhos criam oportunidades, alargam horizontes e permitem-nos vislumbrar o nosso potencial. Pedem-nos que sejamos corajosos, que arrisquemos falhar e que ultrapassemos os nossos limites*”. O meu sonho é ser uma professora que se recorda não apenas pelas coreografias que ensinou, mas pelo valor que acrescentou a cada aluno, pela escuta que ofereceu e pela diferença que procurou marcar. Como escreve Valério (2017, p.177), “Um professor não dança apenas a sua vida, ele participa nos bailados de cada indivíduo que cruza o seu caminho. A sua responsabilidade é tão alargada quanto a eternidade, tal como a sua missão... infindável”.

## 5. Bibliografia

- Adams, D., Bittner, M., Silliman-French, L., & Lavay, B. (2023). Implementing action research in physical education: A guide for physical educators. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 94(8), 14–21.  
<https://doi.org/10.1080/07303084.2023.2244023>
- Assis, T. S. de. (2017). *Referências conceituais para uma pedagogia na dança*. Universidade Federal da Bahia. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31973>
- Becker, F. (1994). Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação & Realidade*, 19(1), 89–96.
- Borowski, T. G. (2021). How dance promotes the development of social and emotional competence. *Arts Education Policy Review*, 124(3), 157–170.  
<https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1961109>
- Damásio, A. (2011). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano* (1ª ed., Vol. 1). Círculo de Leitores.
- Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas: A vida, os sentimentos e as culturas humanas* (1ª ed., Vol. 1). Círculo de Leitores.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. Taylor & Francis.
- Fielding, K., & Murcia, K. (2022). *Research linking digital technologies to young children's creativity: An interpretive framework and systematic review*. *Issues in Educational Research*, 32(1), 105–125.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (2ª ed.). Basic Books.

Giguere, M. (2021). The social nature of cognition in dance: The impact of group interaction on dance education practices. *Journal of Dance Education*, 21(3), 132–139. <https://doi.org/10.1080/15290824.2021.1928676>

Gilbert, A. G. (2018). *Brain-compatible dance education* (2nd ed.). Human Kinetics.

Hanna, J. L. (2014). *Dancing to learn: The brain's cognition, emotion, and movement*. Rowman & Littlefield.

Katz, H., & Greiner, C. (2005). Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo. *Colección Teoría de las Artes Escénicas – Archivo Virtual*. <http://artescenicass.uclm.es/index.php>

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). Introducing critical participatory action research. In *The action research planner: Doing critical participatory action research* (pp. 1–31). Springer.

Krippendorff, K. (2019). *Content analysis*. SAGE Publications.  
<https://doi.org/10.4135/9781071878781>

Laban, R. V., & Ullmann, L. (1966). *The language of movement: A guidebook to choreutics*. Plays, Inc.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Likesas, G., Koutsouba, M., & Tyrovola, B. (2010). Comparison of teacher- and child-centred methods of teaching Greek traditional dance in primary education. *International Journal of Physical Education*, 47(3).

Marques, A. S. (2011). *As concepções pessoais da criatividade em dança dos professores e alunos do ensino artístico* (Projeto de tese de doutoramento não publicado). Universidade Nova de Lisboa.

Marques, A. S., & Xavier, M. (2013). Criatividade em dança: Conceções, métodos e processos de composição coreográfica no ensino da dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 3(1), 47–59.

Matos, L. (2010). A formação de artistas-docentes em dança: Espaços de incerteza e de ação compartilhada e política. In *Anais do Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas* (Vol. 6).

McCutchen, B. P. (2006). *Teaching dance as art in education*. Human Kinetics.

McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. SAGE Publications.

Norbury, J. (2021). *O grande panda e o pequeno dragão*. Iguana.

Rodari, G. (1973). *A gramática da fantasia: Introdução à arte de inventar histórias*. Martins Fontes.

Schupp, K. (2022). Rethinking the pedagogy of dance pedagogy. *Research in Dance Education*, 23(2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/14647893.2022.2046870>

Slutsky, R., & DeShetler, L. M. (2017). How technology is transforming the ways in which children play. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1138-1146.

- Sööt, A., & Viskus, E. (2014). Contemporary approaches to dance pedagogy – The challenges of the 21st century. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 290–299. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1161>
- Strazzacappa, M. (2010). A tal “dança criativa”: Afinal, que dança seria? Algumas perguntas sobre dança e educação. *Joinville: Nova Letra*, 39–46.
- Walter, O., & Sat, E. (2013). Dance and its influence on emotional self-control and regulation and emotional intelligence abilities among early childhood-aged children. *International Journal of Arts & Sciences*, 6(4), 77–88.
- Valério, C. S. (2017). *Ode à docência: uma obra da identidade profissional* [Relatório de Estágio de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/111129>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L., & Cole, M. (2018). Lev Vygotsky: Learning and social constructivism. In *Learning theories for early years practice* (pp. 58–66). Sage.
- Yamada, K. (2020). *O que fazer com uma ideia?*. Zero a Oito.
- Yamada, K. (2020). *O que fazer com um problema?*. Zero a Oito.
- Yamada, K. (2024). *Segue os teus sonhos*. Zero a Oito.

## **6. Anexos**

### **6.1 Anexo A – Reflexões**

# **REFLEXÕES DIÁRIO DE BORDO**

## **Reflexão 1 – Semana 0**

*6 de fevereiro de 2025*

### **“Dançar sem pedir licença”**

Esta semana dei início ao primeiro ciclo investigação-ação do meu estudo. Estas aulas são inseridas na atividade extracurricular de hip hop fusion no Colégio Luso Francês, onde eu leciono três níveis distintos de alunos. No nível 1, tenho 18 crianças do primeiro ao terceiro ano (6 a 9 anos), no nível 2, são 18 alunos dos quartos e quintos anos (9 a 10 anos), e no nível 3, estão os alunos do sexto ano ao nono ano, entre os 11 e os 14 anos. Todos pertencem a um contexto social semelhante, uma vez que frequentam uma instituição privada localizada no centro do Porto.

Para começar o ciclo, decidi fugir do aquecimento tradicional baseado em grupos musculares e optei por uma improvisação guiada. A ideia era trabalhar a criatividade e a exploração do próprio corpo sem a pressão do "certo" ou "errado". Dei uma breve explicação e deixei claro que aqui não se tratava de fazer bem ou mal, mas sim de experimentar sem medo. Os alunos começaram por caminhar livremente pela sala, e a cada 30 segundos eu introduzia um novo estímulo, como "dançar em câmara lenta", "dançar muito rápido (mas sem correr)", "dançar como um robô", "saltar como se estivessem num trampolim", "usar apenas os braços", "usar apenas os ombros", "fazer movimentos grandes e exagerados", "usar apenas um lado do corpo", "dançar como se estivessem numa festa", "como se estivessem no espaço", "contar uma história só com o corpo", "explorar os diferentes níveis de altura" e, por fim, "dançar livremente".

#### **Observações por nível:**

- **Nível 1:** As crianças mostraram-se muito entusiasmadas e envolvidas. Notava-se que queriam sempre mais estímulos e, muitas vezes, antes mesmo de os 30 segundos terminarem, já estavam à espera da próxima sugestão. A criatividade delas foi bastante boa, e senti que a atividade lhes proporcionou um momento de verdadeiro prazer e exploração. Acredito que este resultado com esta idade foi promovido pelo facto de com estas idades, ainda não desenvolveram plenamente a noção de "certo" e "errado" no contexto do movimento, o que lhes permite explorar a dança com mais liberdade e sem receio do julgamento. Nesta fase, a criatividade e a espontaneidade predominam, pois o pensamento ainda é flexível e menos autocensurado.

- **Nível 2:** Aqui notei algumas dificuldades. Alguns alunos não conseguiam manter os movimentos durante os 30 segundos completos e, em certos momentos, ouvi

comentários como "não sei o que fazer agora". Também percebi que, nesta turma, as amizades exteriores à aula têm um peso significativo. Muitas vezes, alguns alunos olhavam para os colegas em busca de inspiração, em vez de se entregarem ao próprio movimento. Além disso, houve alguma resistência a deslocarem-se pelo espaço, preferindo movimentos mais contidos e centrados nos braços. Senti que precisavam muito da minha presença como guia.

- **Nível 3:** Este foi, sem dúvida, o grupo onde notei mais dificuldades. A faixa etária influencia bastante, e a vergonha foi um fator determinante. Muitos hesitavam e diziam que tinham medo de "ficar ridículos". Notei que cada um tinha, pelo menos, um amigo na turma, mas mesmo assim havia uma enorme dependência da minha validação. Para tentar quebrar essa barreira, dei alguns estímulos mais soltos, como "dancem para se divertirem" ou "façam o que o vosso corpo pedir". Ainda assim, a resistência manteve-se evidente.

Em todos os níveis, procurei sempre dar reforço positivo, incentivando-os com frases como "espetacular", "isso mesmo", "muito bom", para que se sentissem mais confiantes.

Acredito que este resultado aconteceu destas formas distintas entre as turmas porque à medida que as crianças crescem, começam a desenvolver maior consciência social e autocrítica, o que pode levar a inseguranças e a uma maior necessidade de validação externa e isso explica por que os alunos mais novos se envolvem mais facilmente na improvisação, enquanto os mais velhos demonstram mais hesitação e autocontrole.

Para a próxima aula, quero testar estratégias para reduzir a dependência da minha presença. Uma das ideias é transferir a liderança para os alunos: um deles dará os estímulos em vez de mim, sendo substituído quando ficar em silêncio. Outra estratégia será colocar os alunos em círculo, de costas voltadas, para diminuir a influência da comparação e incentivar a exploração individual.

No geral, esta primeira abordagem foi muito reveladora. Pude perceber melhor a forma como cada faixa etária lida com a improvisação e com a liberdade de movimento. O grande desafio agora será encontrar formas de tornar esta prática mais acessível e confortável para todos, ajudando-os a ganhar autonomia e a desfrutar verdadeiramente do ato de dançar.

## Reflexão 2 – Semana 1

11 de fevereiro de 2025

### “Virar Costas ao Medo”

Hoje voltámos a realizar o exercício da improvisação guiada, mas com duas variações: a certa altura, deixei que fossem os próprios alunos a guiar o exercício, dando os estímulos ao grupo, e experimentámos fazer o círculo de costas uns para os outros.

#### Observações por nível:

- **Nível 1:** Mais uma vez, as crianças participaram com muito entusiasmo. Notei que tinham tendência a olhar para os colegas do lado, mas eram incrivelmente criativas na hora de dar diretrizes. Queriam sempre repetir o papel de quem ditava os estímulos, o que mostra o quanto gostaram desse desafio.

- **Nível 2:** Mostraram-se mais confiantes e envolvidas do que na aula anterior. No círculo de costas, a atividade correu melhor e senti que se deixaram levar mais. No final, ao pedir feedback, a maioria disse que achou mais fácil porque já conhecia o exercício, mas que preferiam fazê-lo viradas umas para as outras, pois gostavam de observar os movimentos dos colegas. Isso fez-me refletir: estarão realmente conectadas com os seus próprios corpos ou acabam por prestar mais atenção aos outros?

- A confiança que as alunas de 9 e 10 anos demonstram ao exhibir as suas habilidades pode estar profundamente ligada ao tempo de exposição à prática e à relação de segurança construída ao longo dos anos. Cerca de 11 das 18 alunas já estão comigo desde o pré-escolar, o que significa que cresceram dentro deste ambiente de dança, onde a criatividade, a expressão e o erro são encarados como parte do processo. Esta continuidade pode ter sido essencial para que se sintam seguras e confortáveis ao mostrar o que sabem, sem medo do julgamento. Fico a pensar até que ponto esta confiança se deve ao facto de já conhecerem a minha abordagem e sentirem que estão num espaço seguro. Será que se estivessem num contexto novo, com outro professor, reagiriam da mesma forma?

- **Nível 3:** O resultado foi muito melhor do que da primeira vez, mas alguns mencionaram que foi confuso terem de liderar. Talvez porque não projetaram bem a voz ou porque, ao serem apanhados de surpresa, não souberam bem que tipo de estímulo dar. No feedback final, disseram que o círculo de costas ajudou a conter a vergonha e que gostaram da maior liberdade. Também comentaram que a dinâmica foi mais envolvente e que os reforços positivos que fui dando os ajudaram bastante.

#### Próximos passos:

- **Nível 1 e Nível 2:** Quero manter o foco na criatividade e experimentar um exercício de "história contada". No círculo, sem música, um aluno começa com um movimento simples, o seguinte repete e adiciona um novo, e assim sucessivamente. No final, vou perguntar: "Se esta sequência de movimentos fosse uma história, qual seria?" A partir dessa construção coletiva, vamos escolher um universo musical e uma emoção para a nossa história. Com este exercício, quero perceber se os alunos se comportam da mesma forma que na improvisação guiada.

- **Nível 3:** Vou repetir o exercício da improvisação guiada para avaliar se já conseguem liderar com mais autonomia.

Este ciclo trouxe reflexões importantes sobre a relação dos alunos com a improvisação, a autoconfiança e a necessidade de validação externa. O desafio continua a ser criar estratégias que tornem a dança mais acessível e confortável para todos, permitindo que explorem a criatividade sem receios.

### Reflexão 3 – Semana 1

13 de fevereiro de 2025

#### “Quando o corpo conta histórias”

**Hoje no nível 1 e 2 fizemos o exercício da “história contada”.** No nível 1, a liberdade era total: podiam fazer os passos ou movimentos que quisessem. No entanto, a maior parte dos alunos recorreu a passos de dança que já conhecia de coreografias anteriores ou a movimentos familiares. No final, foram muito rápidos a identificar um tema, sugerindo várias ideias até chegarem a um consenso sobre o universo musical. Como muitos movimentos estavam relacionados com os braços, decidiram chamar-lhe "O pôr do sol" e escolheram uma música do *Rei Leão*. A emoção que atribuíram foi a alegria. No final, comentaram que estavam cansadas e que não foi fácil memorizar todos os passos de todas as colegas, o que me fez refletir sobre a carga cognitiva envolvida neste tipo de exercício para esta faixa etária.

No nível 2, o entusiasmo foi evidente. Mais uma vez, acharam o exercício muito criativo, mas mencionaram que tiveram alguma dificuldade em decorar a sequência de movimentos. Adoraram a parte em que tiveram de dar uma emoção à história e envolver-se na construção de um significado para os movimentos. O tema escolhido foi "A sereia do mar" e a emoção atribuída foi a ansiedade. Foi interessante perceber que, enquanto no nível 1 o exercício aconteceu de forma espontânea e sem intenção crítica,

aqui já havia uma preocupação em dar um seguimento lógico aos passos, pois sabiam que no final precisariam de contar uma história.

No nível 3, a improvisação guiada foi muito mais fluída do que nas primeiras tentativas, o que mostra uma evolução na aceitação do exercício e na confiança dos alunos. No entanto, ainda percebo algumas lacunas motoras e dificuldades em explorar os movimentos ao máximo com o corpo. Parece que, embora já estejam mais à vontade, ainda existe um certo receio de se soltarem completamente. Talvez o próximo passo seja trabalhar na ampliação da movimentação, incentivando-os a ocupar mais espaço e usar todo o corpo na expressão da dança.

Para a próxima aula, quero explorar melhor estratégias para resolver os desafios que observei em cada nível.

- No nível 1, vou testar formas de ajudar na memorização dos movimentos, talvez introduzindo referências visuais, como cartões com palavras-chave ou imagens simples, ou dividindo a sequência em pequenos blocos para facilitar a repetição.
- No nível 2, quero focar-me na fluidez entre os movimentos. Uma ideia é propor um exercício onde cada aluna transforma um movimento no próximo de forma contínua, sem cortes bruscos, incentivando a ideia de ligação entre os passos.
- No nível 3, quero trabalhar na expansão do movimento e na exploração corporal. Para isso, vou propor exercícios que desafiem os alunos a ampliar gestos pequenos até envolverem todo o corpo, além de explorar o uso isolado de diferentes partes do corpo antes de integrar tudo numa sequência mais expressiva.

Ainda estou a estruturar estas ideias e quero perceber qual delas pode funcionar melhor para cada grupo. O objetivo é continuar a dar ferramentas para que os alunos se sintam mais confortáveis e autónomos na improvisação, sem receio de errar ou se expor.

## **Reflexão 4 - Semana 2**

*18 de fevereiro de 2025*

### **“Ver para dançar”**

Comecei a aula por explicar os novos exercícios criativos.

No nível 1, como percebi a dificuldade na memorização e os alunos também mencionaram essa questão, imprimi algumas imagens e as associei a determinados movimentos com a ajuda deles. Ao utilizar as imagens, os alunos constroem o conhecimento por si, sem precisarem do professor para lembrar cada passo. Quando

relembrem os movimentos sozinhos ou em grupo, desenvolvem habilidades cognitivas e sociais. Por exemplo, mostrei uma imagem de uma onda e perguntei qual movimento poderíamos fazer para representá-la. O resultado foi muito positivo: adoraram a atividade! Na próxima aula, o objetivo é introduzir mais imagens e seus respectivos movimentos, permitindo que cada aluno assuma o papel de facilitador em algum momento, guiando os colegas na sequência ou decidindo variações dos movimentos. Assim, cada um pode criar suas próprias associações para os movimentos, promovendo a autonomia do aluno.

No nível 2, o foco era trabalhar a fluidez e a conexão entre os movimentos para que dançassem sem interrupções, tornando a coreografia mais contínua. O exercício proposto consistia em cada aluno escolher um movimento inicial e um segundo movimento, desenvolvendo uma transição fluída entre os dois. Comecei por demonstrar a diferença entre uma transição brusca (parar e iniciar um novo movimento) e uma transição fluída (deslizar de um movimento para o outro). Para ajudar, forneci feedbacks como "podem derreter para o próximo passo", "desenhem um círculo com o vosso corpo" ou "façam um desenho com os vossos braços". No entanto, a introdução do exercício foi difícil, pois muitas alunas tiveram dificuldade em compreender o conceito de transição. Para ajudar na compreensão, pedi a algumas que já tinham entendido que exemplificassem e explicassem, mas percebi que, para outras, além de ser um conceito novo, havia uma dificuldade na sua execução corporal.

Para a próxima aula, vou modificar a abordagem e realizar o exercício em pares: um aluno iniciará um movimento e o outro responderá criando um movimento que se conecte com o anterior, sem quebrar o fluxo e mantendo a fluidez. Espero que a dinâmica a dois facilite a compreensão e a execução.

No nível 3, trabalhamos inicialmente com pequenos movimentos (por exemplo, mexer um dedo) e, progressivamente, ampliamos esse movimento até ele ocupar mais espaço no corpo. Fui pedindo sugestões às alunas sobre outros movimentos que poderíamos ampliar e fomos experimentando juntas, trabalhando primeiro com partes isoladas do corpo: braços, tronco, pernas, cabeça e olhar. No entanto, percebo que nesta turma ainda há uma grande resistência aos exercícios criativos. As alunas parecem reticentes, preocupadas com o erro, o que me faz questionar se minha abordagem está correta.

Essa dificuldade pode estar relacionada à faixa etária, à falta de familiaridade com esse tipo de exercício ou à exposição que ele exige. Para tentar contornar isso, na próxima aula pretendo aplicar o exercício de fluidez em pares, como no nível 2, e observar se o trabalho em dupla melhora a disposição e a confiança delas. Essa

experiência pode me ajudar a compreender melhor os desafios dessa turma e ajustar minha abordagem para que se sintam mais confortáveis e engajadas na atividade.

## **Reflexão 5 - Semana 2**

*20 de fevereiro de 2025*

### **“Ensinar também é desaprender”**

Quando comecei este estudo, sentia-me verdadeiramente motivada por saber que iria estudar algo que mais tarde acrescentaria à minha atividade profissional. Pensava até que não iria ser nada que eu não estivesse à vontade para fazer. Se, por um lado, as aulas lecionadas e todas as atividades com o nível 1 e 2 quase sempre vão de encontro ao que idealizei, por outro lado, o não atingir os objetivos propostos com o nível 3 deixa-me reflexiva e um pouco desanimada. Pensava que seria fácil explicar às minhas alunas mais velhas o quão valioso pode ser este estudo para os seus processos educativos e para os seus respetivos processos de ensino-aprendizagem, mas tem sido um desafio "arrancar-lhes" alguma coisa. Isto deixa-me constantemente a pensar sobre o meu papel como professora e sobre a forma como eu e a maioria dos professores de dança fomos ensinados - imitar e transferir o conhecimento que nos foi passado sem questionar, sem perceber o porquê - influencia essa resistência.

Hoje, no nível 1, levei mais imagens e fizemos a associação como estava programada na aula anterior. Correu lindamente. Escolhi algumas alunas para guiarem o exercício e correu muito bem. No final, o feedback foi: "podias trazer mais imagens, Rita", "estou cansada, mas feliz", "isto é muito divertido e muito fácil de aprender". Este retorno dá-me alento para continuar esta pesquisa e desenvolver este projeto tão rico e especial.

No nível 2, foi bem mais fácil realizar o exercício das transições fluídas em pares. Noto que existe alguma resistência em começar e em se concentrarem, mas depois acabam por conseguir realizar a tarefa com sucesso. A determinada altura, deixei-as guiar o exercício de forma independente e, no final, pedi feedback: "gostamos muito porque estamos de forma livre a trabalhar", "é criativo e podemos usar partes do corpo que nem nos lembramos", "tornou-se algo muito mais divertido do que fazer sozinha", "conseguimos utilizar a imaginação com facilidade". Correu muito bem.

No nível 3, urge em mim uma necessidade de modificar a minha forma de estar na aula, porque os resultados não têm sido, de todo, os esperados. Decidi realizar o exercício das transições fluídas em pares e elas realizaram o exercício, só que a forma

como o fazem e a dedicação com que o fazem não é o que eu idealizei nem observei na outra turma. Parece que são "forçadas" a sair da zona de conforto.

Como seria se fosse outro professor a lecionar a aula com um plano de aula executado por mim? Vou repensar a minha forma de atuar. Gostava de sentir que a turma está envolvida e que todos se sentissem confortáveis na realização das atividades propostas, explicando-lhes que o tempo delas ali não é apenas para passar, mas sim para lhes dar frutos que possam ser úteis no futuro.

*“Professor: um eterno estudante.”*

### **Reflexão 6 - Semana 3**

*25 de fevereiro de 2025*

#### **“Quando a dança é casa”**

No Nível I, nesta sessão, propus uma atividade centrada na expressão corporal associada às emoções, utilizando cartões coloridos para representar diferentes sentimentos: alegria, tristeza, medo, ansiedade, raiva, tédio, nojo e vergonha. Cada emoção foi acompanhada por uma proposta de qualidade de movimento específica: por exemplo, movimentos fortes e rápidos para representar a raiva; movimentos lentos, com o corpo curvado e a cabeça baixa para a tristeza; movimentos laterais repetitivos e apressados para a ansiedade; movimentos lentos e sem energia para o tédio; expressões de repulsa e gestos de afastamento ou sacudir as mãos para o nojo; movimentos pequenos, hesitantes e com tendência a esconder-se para a vergonha; e, no caso da alegria, movimentos expansivos como saltos, braços abertos e giros no ar. Esta estrutura permitiu às alunas uma exploração livre e criativa do corpo, adaptando os movimentos às suas próprias interpretações emocionais.

A escolha deste tema surgiu da vontade de integrar o contexto do Carnaval com a educação emocional, partindo de algo lúdico, mas com um forte potencial reflexivo. A ligação com o filme *Divertidamente* revelou-se uma excelente ponte, uma vez que as alunas demonstraram já ter um vocabulário emocional estruturado, o que facilitou a associação entre emoção e movimento. Este ponto evidencia a importância da articulação entre cultura popular, educação emocional e expressão artística.

O feedback espontâneo das alunas foi particularmente revelador: referiram que gostaram por ser divertido e por terem tido liberdade para criar os seus próprios movimentos. Esta autonomia na criação coreográfica favoreceu o envolvimento e a motivação — elementos fundamentais na aprendizagem significativa, sobretudo num

modelo pedagógico centrado no aluno. As suas respostas sobre o papel das emoções ("estão dentro do corpo", "dizem-nos o que fazer ou não fazer") revelam uma interiorização precoce da inteligência emocional, o que reforça o valor desta abordagem.

No final da sessão, conseguimos montar sequências de movimento a partir das criações individuais, o que trouxe um sentimento de realização coletiva. Esta construção partilhada reforça competências como escuta ativa, respeito mútuo e cooperação — essenciais não só no contexto artístico, mas também para o desenvolvimento global das crianças.

Do ponto de vista pessoal e profissional, esta aula reforçou a minha convicção de que o corpo é um veículo poderoso para o trabalho emocional. Criar espaço para que as crianças possam explorar, nomear e representar as suas emoções através da dança é mais do que uma atividade artística — é uma prática educativa transformadora, profundamente alinhada com uma pedagogia centrada no aluno.

No Nível II, dando continuidade ao trabalho com transições, experimentámos realizar o exercício em círculo. Cada aluna pensava num passo de dança e, em conjunto, analisávamos as transições mais coerentes entre os movimentos apresentados. Esta dinâmica também correu muito bem, com um feedback bastante positivo por parte das alunas. De forma geral, demonstraram preocupação em criar ligações significativas entre os movimentos — por exemplo, se o gesto era feito com os braços, tentavam ligar o passo seguinte com outra parte do corpo de forma fluida. A criatividade emergiu naturalmente, e o mais interessante foi que foram completamente independentes no processo: ajudaram-se mutuamente e não sentiram necessidade de pedir ajuda ao professor, a não ser para confirmar se estavam “no caminho certo”. Esta independência revela o grau de envolvimento, autonomia e confiança que estas alunas desenvolveram — competências-chave num processo de ensino centrado no aluno.

No Nível III, após reunião com uma das minhas professoras orientadoras, decidi aplicar um questionário à turma com as seguintes perguntas:

- Porque estou na dança?
- O que é que esta atividade significa para mim?
- Onde quero chegar com a dança?
- O que mais gosto e o que menos gosto nesta atividade?

As respostas foram surpreendentes e reveladoras. À pergunta “*Porque estou na dança?*”, muitas alunas mencionaram gostar de dançar desde pequenas, a sensação de liberdade que a dança lhes proporciona e o bem-estar emocional associado à prática. Termos como “expressão”, “felicidade”, “liberdade” e “fascínio” apareceram com frequência, demonstrando uma relação afetiva e pessoal com a atividade.

À pergunta “*O que é que esta atividade significa para mim?*”, as respostas apontam para uma valorização da dança como espaço de expressão, descontração, criatividade e bem-estar. Algumas referiram também a dança como “pausa nos problemas”, o que mostra que encontram neste espaço um refúgio emocional positivo — algo que ultrapassa o simples ato de executar movimentos coreografados.

Na questão “*Onde quero chegar com a dança?*”, embora algumas tenham metas claras como “ser professora de dança” ou “participar em concursos”, a maioria referiu fazer da dança um hobby, uma fonte de prazer sem pressão profissional. Essa ausência de “compromisso formal” que inicialmente me deixou em dúvida, revelou-se, na verdade, um dado fundamental: para estas alunas, a dança é sobretudo um espaço de liberdade e identidade pessoal, sem necessidade de performance externa ou reconhecimento institucional. Este aspeto está profundamente alinhado com uma pedagogia centrada no aluno, onde o percurso é definido pelas motivações internas e não por metas impostas de fora.

Por fim, na questão “*O que mais gosto e o que menos gosto na atividade?*”, destacaram-se as relações interpessoais (gostam de estar com as amigas), o prazer do movimento livre, e o gosto pelos exercícios criativos. Entre os pontos menos apreciados, surgem a dificuldade em memorizar coreografias, o improvisado (que causa insegurança), e a exposição nos espetáculos. Estas respostas permitem ajustar estratégias futuras para tornar o processo mais acolhedor e menos centrado na performance pública, respeitando os ritmos e preferências individuais.

As respostas ao questionário superaram as minhas expectativas. Talvez a imagem mental que crio sobre o que “deveria ser” um compromisso com a dança esteja demasiado carregada de exigência e objetivo. Na realidade, para estas alunas, a dança é espaço de prazer, encontro, liberdade e autoexpressão — e isso é profundamente válido e educativo. O valor da atividade está na experiência vivida, no processo, e não necessariamente no produto final. Este insight reforça ainda mais a importância de manter uma abordagem centrada no aluno, onde se valoriza o percurso individual, o bem-estar e a construção de sentido pessoal através da arte.

## Reflexão 7 – Semana 3

27 de fevereiro de 2025

### “DANÇAR quem sou”

Encerramento do Primeiro Ciclo de Investigação-Ação – Atividade "Quem Sou Eu?"

Para encerrar o primeiro ciclo do meu projeto de investigação-ação, decidi propor uma atividade comum aos três níveis, intitulada "*Quem Sou Eu?*". O objetivo principal foi criar um momento de partilha, expressão pessoal e criação coreográfica de forma lúdica, promovendo o autoconhecimento e a relação interpessoal no grupo. Esta proposta surge também como uma forma de consolidar práticas já exploradas em sessões anteriores, centrando a aprendizagem na experiência individual de cada aluno.

A atividade consistia num jogo com cartas, cada uma contendo uma característica pessoal, como: "autêntico", "divertido", "amigo", "gostas de trabalhar em equipa", "alegre", "protetor", "muito focado", "determinado", "ansioso", "criativo e original", "competitivo", "gostas de terminar tarefas", "gostas de desafios", "mudas as coisas ao teu redor", "único e especial", e "atento aos detalhes". A cada uma destas características estava associada uma proposta de movimento base — por exemplo, para "autêntico", a sugestão era fazer círculos com o corpo; para "divertido", deslocar-se em linha reta como um quadrado. Esta codificação simbólica entre traço de personalidade e movimento corporal proporcionou uma primeira camada de leitura expressiva que serviu de base para a criação.

Durante a sessão, várias folhas com estas características estavam espalhadas pela sala. Cada aluno, ao som de diferentes estilos musicais, dirigia-se ao centro, escolhia quatro características e compunha uma sequência coreográfica para que os colegas tentassem adivinhar quais traços estavam a ser representados. Esta estrutura de jogo, apesar da sua simplicidade, revelou-se altamente eficaz — não só envolveu os alunos de forma ativa e divertida, como também promoveu a partilha de aspetos pessoais num ambiente seguro e criativo.

Foi particularmente interessante observar como os alunos se revelavam nas suas escolhas. Muitas vezes, as características escolhidas tinham forte relação com a sua forma de estar na aula, refletindo aspetos identitários que talvez nem sempre

verbalizassem diretamente. A dança tornou-se, assim, um meio de projeção simbólica do “eu”, permitindo-lhes comunicarem-se de forma não-verbal mas significativa.

O jogo foi vivenciado com entusiasmo e envolvimento. Os alunos divertiram-se, colaboraram entre si e demonstraram grande empenho em adivinhar os traços dos colegas — o que, por sua vez, gerou momentos de riso, reconhecimento e empatia. Esta atividade serviu, portanto, não só como um exercício de criação e expressão, mas também como ferramenta de fortalecimento do grupo, favorecendo um ambiente de confiança e escuta mútua.

Refletindo sobre a proposta, percebo que muitas vezes o que os alunos precisam é apenas de um estímulo extra, uma ideia simples que dispare o processo criativo e lhes dê permissão para experimentar, explorar e partilhar. Esta atividade foi um exemplo disso: uma estrutura lúdica, com regras claras, mas que deixou espaço para a liberdade e para a personalização da experiência. A criação coreográfica aqui não partiu de um tema abstrato, mas sim da própria identidade dos alunos — e talvez por isso o envolvimento tenha sido tão genuíno.

Este momento encerrou o ciclo com leveza, mas também com profundidade. Deixou pistas para novas abordagens e reforçou a importância de continuar a construir propostas pedagógicas que partam da escuta ativa e do respeito pelas individualidades. Afinal, quando o aluno se vê refletido na atividade, o seu envolvimento torna-se natural — e a aprendizagem acontece de forma orgânica, significativa e duradoura.

## **Reflexão 8 - Semana 4**

*22 de abril de 2025*

### **“Deixar florescer”**

Após uma pausa marcada pelas férias de Carnaval e da Páscoa, e também por um momento pessoal de reflexão sobre tudo o que tinha sido desenvolvido até então, surgiu em mim a necessidade de repensar estratégias e afinar o foco da investigação: como criar, de forma efetiva, uma coreografia base, sólida, mas centrada nos alunos, sem depender exclusivamente da intervenção do professor?

Essa pergunta tornou-se o mote para o arranque do segundo ciclo da minha investigação-ação. A intenção era clara: consolidar os processos criativos vivenciados

até aqui e evoluir para uma construção coletiva de um produto artístico que refletisse o grupo e não apenas a visão do docente.

No Nível I, iniciei com uma dinâmica simples mas eficaz: em círculo, cada aluna pensou num passo de dança. Em seguida, jogámos o "jogo da adição", no qual cada novo passo se somava ao anterior, mantendo contagens certas, até formar uma pequena sequência coletiva. A proposta foi muito bem acolhida. Todas participaram com empenho, procurando não repetir movimentos e enriquecer o vocabulário gestual do grupo. Notei uma tendência interessante: algumas alunas recorriam a passos que já tinham sido ensinados anteriormente, enquanto outras ousavam trazer movimentos novos, o que resultou numa mistura entre o conhecido e o inédito. Esta partilha espontânea demonstra como o grupo vai construindo memória corporal e, ao mesmo tempo, espaço para a novidade.

A próxima etapa será a escolha de uma música adequada, a atribuição de um tema e a incorporação das criações de cada aluna, valorizando o contributo de todas. Esta construção em camadas permite que as crianças reconheçam que são coautoras do processo e do produto, o que reforça o seu sentimento de pertença e motivação.

Com o Nível II, decidi provocar o grupo com uma pergunta aberta: "Qual pode ser o nosso ponto de partida para a criação de uma coreografia?". As respostas foram diversas e criativas: sugeriram explorar um tema, um objeto, uma música, uma história, emoções ou até jogos. Esta multiplicidade de ideias já por si é reveladora da maturidade criativa do grupo — estão habituadas a pensar em dança não só como forma, mas como conteúdo.

Após votação, os temas finalistas foram *Chegada do Verão* e *Como encontrar a criatividade?*, tendo vencido o primeiro. A escolha foi justificada com argumentos como: "há mais passos", "é mais animado", "estamos perto do verão". A música escolhida foi "Summer", de Calvin Harris, ficando ainda em aberto a possibilidade de incorporar outras, como "Sunroof" ou "Walking On Sunshine".

Este momento revelou mais do que simples preferências estéticas: mostrou que as alunas estão conscientes do que querem transmitir, associando música e movimento a sensações e atmosferas. A próxima etapa será definir a posição inicial e os primeiros passos — com base nas propostas do grupo, promovendo um processo de construção coletiva com grande margem de autonomia.

No Nível III, o ponto de partida foi musical. Questionei o grupo sobre como gostariam de começar a criação de uma nova coreografia, e rapidamente surgiram sugestões de playlists e músicas favoritas. Uma aluna comentou: “*as músicas de 2010 deixam-me sempre muito animada*” — o que gerou riso e identificação imediata com o grupo. Este pequeno momento de partilha espontânea serviu como catalisador emocional: todas quiseram explorar essa energia.

Assim, ao som da playlist “*A Alma da Festa: 2010*”, escolheram as músicas “*Only Girl*” da Rihanna e “*Bang Bang*” da Jessie J. A próxima aula será dedicada à definição dos primeiros elementos da criação. Este processo reforça a ideia de que a motivação intrínseca e o afeto pela música são motores poderosos no processo criativo. Quando o aluno se sente emocionalmente ligado ao conteúdo, o envolvimento aumenta e a criação torna-se mais autêntica.

Estas primeiras sessões do segundo ciclo revelaram algo essencial: quando damos espaço para que os alunos se expressem a partir das suas ideias, emoções, referências e desejos, o processo criativo não só acontece — ele floresce.

Senti que a minha função enquanto professora não é tanto a de “conduzir” rigidamente o caminho, mas antes criar contextos, lançar perguntas e sustentar o processo com estrutura sem sufocar a liberdade. Às vezes, como percebi ao observar estas sessões, basta uma pergunta bem colocada, uma música certa ou um jogo simples para acender a faísca criativa. O que parecia “simples demais” revelou-se eficaz e significativo.

Este momento de transição — de uma fase mais experimental para uma fase de consolidação — é decisivo. Permitiu observar a autonomia crescente das alunas, o poder da escuta ativa e a importância da construção coletiva como prática pedagógica. A centralidade do aluno manifesta-se não apenas no produto coreográfico, mas sobretudo no percurso de descoberta, partilha e transformação pessoal que cada uma faz durante o processo.

## Reflexão 9 – Semana 4

24 de abril de 2025

### “De ideias a passos”

A pergunta que deu início a esta fase do trabalho foi direta, mas carregada de intenção pedagógica: “Qual é o nosso ponto de partida? O que é que já temos?” A ideia era não apenas avançar para a criação, mas provocar no grupo uma consciência sobre o que já havia sido construído — tema, músicas, ideias — e sobre o que ainda precisava ser definido: o início de uma coreografia, o seu “primeiro gesto”.

Foi interessante observar que algumas alunas já vinham de casa com ideias pensadas, demonstrando um envolvimento que ultrapassa o espaço físico da sala de aula. A dança passou a habitar também o seu imaginário pessoal. Surgiram várias sugestões espontâneas sobre como poderia começar a coreografia, numa partilha criativa que deu o tom colaborativo desta fase.

No Nível I, o tema escolhido foi o arco-íris, e todas as crianças se mostraram entusiasmadas em colaborar. Escutámos as músicas propostas, prestando atenção ao estilo e à letra, para encontrar uma entrada coerente com a atmosfera pretendida. Uma das sugestões mais acolhidas foi iniciar com um círculo e criar uma “onda” com os braços, simbolizando as cores em movimento. Inicialmente, houve alguma dificuldade em contar os tempos musicais, mas com apoio e contagem coletiva, o grupo conseguiu coordenar os gestos com a música. A escuta ativa e a adaptação tornaram-se ferramentas essenciais nesse processo.

No Nível II, a complexidade aumentou ligeiramente. As principais dificuldades foram relacionadas à coordenação de tempos, à junção das ideias e à sintonia com a música. A criação conjunta exigia um esforço de síntese — decidir quais ideias manter, como ligá-las e em que momento usá-las. No entanto, esse processo revelou um aspeto muito positivo: a abertura do grupo para aceitar sugestões de todas. Nenhuma ideia era descartada imediatamente. Havia espaço para a experimentação, para o erro e para a transformação de propostas. A liberdade de escolha dos passos e a correção coletiva fortaleciam a coesão do grupo.

Foi notório, também, um contraste entre as abordagens em que o professor demonstra os movimentos e aquelas em que apenas oferece *feedback verbal*. Muitas referiram que era “mais fácil quando o professor fazia junto”. Este apontamento revela a importância do equilíbrio entre demonstração e orientação, principalmente quando se pretende desenvolver a autonomia. A presença do professor manteve-se fundamental, não como fonte de respostas prontas, mas como alguém que oferece sugestões, orienta deslocamentos e propõe ligações entre os movimentos.

No Nível III, o ponto de partida foi musical. Escutou-se com atenção o estilo e os tempos das músicas escolhidas para que a entrada fosse clara e coesa. Definiu-se uma introdução com 32 tempos, dividindo-se o grupo em duas formações (uma de quatro e outra de cinco alunas) que entram fora de palco e caminham para posições distintas. A seguir, iniciou-se a criação dos primeiros passos. As dificuldades foram semelhantes às dos outros níveis: ritmo rápido da música, complexidade na criação e articulação dos deslocamentos. Mas os pontos positivos também se destacaram: trabalhar em grupo, ter liberdade criativa e sentir que todas as ideias são válidas ou ao menos passíveis de transformação. O professor foi novamente essencial como figura que ajuda a coordenar, sugerir, adaptar e resolver os problemas que vão surgindo ao longo do processo.

Essa fase revelou uma aprendizagem significativa: quando o ensino é centrado no aluno, ele é convidado a pensar, a refletir criticamente e a participar como agente do seu próprio percurso criativo. Quando a coreografia é “trazida pronta” pelo professor, o aluno executa, mas quando é construída com ele, a aprendizagem torna-se profunda, significativa e duradoura.

Neste sentido, compreendi que o papel do professor não é o de fornecer soluções imediatas, mas o de permanecer presente até que os problemas sejam resolvidos. Criar dança com crianças é, também, criar soluções com elas...é aprender a transformar dificuldades em movimento, dúvidas em expressão e ideias em criação partilhada.

A liberdade criativa só se torna produtiva quando acompanhada de estrutura. Aprendi a organizar sem controlar, a apoiar sem roubar-lhes a autoria.

## Reflexão 10 – Semana 5

*6 de maio de 2025*

### **“Dar forma ao caos”**

No dia 29 de Abril fizemos uma pausa no nosso processo habitual para celebrar o Dia Mundial da Dança com uma mega aula ao ar livre, que juntou todos os alunos do colégio.

Nas aulas seguintes, senti a necessidade de introduzir mais estrutura no trabalho criativo. Até então, as ideias iam surgindo de forma muito espontânea, mas por vezes caótica e difícil de gerir. Por isso, defini alguns tópicos que gostaria de ver trabalhados nas coreografias e apresentei-os às turmas, explicando um a um:

- Qual é o tema da coreografia?
- Existe uma história?
- Os movimentos acompanham a emoção da música?
- Uso do espaço (níveis, direções, deslocações)
- Formações (linhas, círculos, V, blocos)
- Transições, subgrupos, canon, solos/destaques

A ideia não era fechar o processo, mas ajudar a organizar as propostas que iam surgindo e criar um fio condutor para não nos perdermos no meio de tantas ideias.

No Nível I, começámos por relembrar a sequência que já tínhamos construído e fomos adicionando novos movimentos. A energia do grupo estava em alta, mas também difícil de canalizar: todos queriam dar ideias ao mesmo tempo, o que tornava o trabalho pouco claro. Para orientar melhor, comecei a usar os tópicos como guias: “Alguém tem sugestões para os subgrupos?”, “E para as formações?”, e assim por diante. Esta estratégia funcionou muito bem para organizar a participação e tornar as decisões mais coletivas. A questão das contagens voltou a surgir...ainda há alguma dificuldade em manter o tempo certo da música, mas fomos resolvendo em conjunto. As alunas continuam a trazer ideias de casa, o que mostra o envolvimento, mas também obriga a gerir um volume grande de propostas, nem sempre fáceis de conciliar.

No Nível II, o grupo quis avançar com novas ideias, mas encontrou dificuldades na tomada de decisões. Mostraram vontade de liderar, de escolher quem faria certas acrobacias ou quem se destacaria em determinados momentos, mas sentiam-se perdidas na hora de organizar. Faziam perguntas como: “Professora, podes ajudar a ver quem faz melhor isto?” ou “Podes escolher quem faz a roda?”. Isto revelou que, embora estejam mais confiantes na criação, ainda precisam de apoio na gestão do grupo e na seleção dos elementos que fazem mais sentido para a estrutura coreográfica.

No Nível III, a aula foi dedicada a rever tudo o que já tinha sido criado até agora, já que algumas alunas tinham faltado a várias sessões. Este momento de recapitulação serviu para alinhar o grupo e reforçar o que já foi construído. Quem já sabia os movimentos ajudou quem estava mais atrasada, o que reforçou a cooperação entre todas.

Esta etapa do processo mostrou que dar autonomia às alunas é fundamental, mas exige também que se desenvolvam outras competências: escutar, negociar, decidir em conjunto. A minha função, enquanto professora, vai mudando e moldando, deixo de ser quem “mostra os passos” para passar a ser quem ajuda a organizar, a escolher, a ligar ideias. E, acima de tudo, quem permanece presente para resolver problemas e apoiar o grupo, mesmo quando as respostas não são imediatas.

## **Reflexão 11 – Semana 6**

*15 de maio de 2025*

### **“Quando todos querem dançar ao mesmo tempo”**

Nas últimas aulas, temos estado a desenvolver as coreografias em conjunto e, com isso, surgem não só momentos muito positivos, mas também desafios constantes que exigem estratégias cada vez mais ajustadas ao grupo e às suas dinâmicas.

Comecei a notar algumas dificuldades recorrentes, sobretudo nos níveis I e II. A participação é enorme, o que, por si só, é ótimo, mas essa vontade de contribuir transforma-se, muitas vezes, em sobreposição de vozes, desorganização e dificuldade em avançar. Todos querem falar ao mesmo tempo, todas têm ideias e, com tanta informação, o grupo acaba por se dispersar. Juntando a isso, há também uma dificuldade em decorar a sequência coreográfica, provavelmente porque o foco fica mais na criação do que na consolidação.

Para lidar com isso, comecei a pensar em estratégias práticas, como:

-Criar uma “Caixa de Ideias”, onde cada aluna pode escrever a sua proposta para depois ser lida em grupo;

-Atribuir papéis rotativos dentro do grupo, como “líder criativa”, “organizadora de ideias”, ou “porta-voz”. Isto ajudou a distribuir responsabilidades e a criar um sentido de colaboração mais concreto;

-Dividir o grande grupo em pequenos subgrupos para criar partes da coreografia, que depois são reunidas. Esta divisão trouxe mais foco e clareza no processo.

Já no nível III, o cenário é quase o oposto: nota-se menos iniciativa criativa. Há alguma dificuldade em propor passos e ideias. Também aqui se sente dificuldade em decorar e estruturar a sequência. Fui percebendo que é essencial adaptar as estratégias para manter o envolvimento e a criatividade. Uma das coisas que resultou melhor foi transformar a criação num jogo, quando o processo é leve, quase como um desafio coletivo, elas sentem-se mais à vontade para arriscar e participar. Por exemplo, propus que criassem um movimento poderoso que conseguissem fazer de olhos fechados, ou que um grupo respondesse ao outro com movimento. Pequenas provocações como estas tornaram o processo mais divertido e menos intimidante.

Também senti que trabalhar em grupo ajudava a reduzir a insegurança individual. Pedir ideias em frente ao grupo pode ser inibidor, mas em pares ou trios (sobretudo com colegas com quem se sentem bem), elas criam com mais liberdade. Dei-lhes pequenas “missões coreográficas” que depois partilhavam com o grupo, o que ajudou bastante na fluidez da criação.

Outra estratégia importante foi dar-lhes a possibilidade de liderar pequenos momentos. Ir rodando o papel de “coreógrafa” do dia ou atribuir tarefas como organizar, gravar ou sugerir transições ajudou a canalizar a necessidade de afirmação que muitas sentem nesta fase — mas de forma produtiva.

Este tipo de propostas ajudou a desbloquear a criatividade e trouxe mais conteúdo às ideias apresentadas.

Outra estratégia que está a ser útil é criar um banco de movimentos, uma espécie de “vocabulário comum” de passos que já conhecem ou inventaram juntos. Assim, em vez de partirem do zero, podem ir buscar referências e construir a partir daí. Também começámos a fazer gravações simples, com os próprios telemóveis, para que possam rever o que foi feito e ajudar na memorização.

No caso dos adolescentes, percebo cada vez mais que a criação precisa de ser encarada como um jogo, um desafio, algo leve e envolvente, não como uma obrigação.

Outro ponto importante tem sido a formação dos grupos. Deixá-los agrupar-se por amizade pode funcionar bem, desde que com missões claras e tempo definido. Noutras vezes, opto por grupos rotativos ou por afinidade criativa.

Dar papéis dentro dos grupos também se revelou eficaz, cada um com uma função: quem lidera, quem controla o tempo, quem apresenta, quem começa. Isto evita que fiquem à espera que alguém avance e mantém todos envolvidos.

No fundo, esta fase do processo revelou algo essencial: criar em grupo é uma aprendizagem em si mesma. Não basta saber dançar ou ter ideias...é preciso saber escutar, esperar, ceder, organizar e decidir. E o papel do professor é estar presente

nesse percurso, sem apagar a autonomia dos alunos, mas ajudando a estruturar o caos criativo para que ele se transforme em algo com sentido, expressão e força.

## Reflexão 12 – Semana 7

*22 de maio de 2025*

### **“Não foste tu a dizer como fazer”**

Nesta fase do processo, senti que era importante parar um momento para escutar verdadeiramente o grupo. Comecei a aula com um pequeno briefing, onde lhes perguntei como se estavam a sentir em relação ao trabalho de criação. O objetivo era perceber não só o que estava a resultar, mas também o que poderia ser ajustado para melhorar o percurso de cada turma.

No Nível I, o feedback foi muito positivo. As alunas referiram que gostaram especialmente de trabalhar em pequenos grupos — porque foi divertido, porque puderam decidir juntas e sentir que não estavam sempre à espera de mim para avançar. Uma delas disse algo que me ficou: *“Foi diferente porque não foste tu a dizer como fazer.”* Houve também um reconhecimento claro de que o trabalho correu melhor porque cada uma tinha uma tarefa, o que evitou discussões e confusões com ideias sobrepostas. Para muitas, esta experiência marcou um momento de viragem: sentiram, de facto, que tinham o poder da decisão e da criatividade.

No Nível II, as respostas também foram positivas, sobretudo em relação ao trabalho em grupo. No entanto, surgiram dificuldades na coordenação: acertar os tempos, chegar a uma versão final, integrar colegas que faltaram. Foram muito honestas ao apontar essas dificuldades e fizeram até pedidos concretos, como a minha ajuda na contagem dos tempos. Este tipo de feedback foi muito importante para mim enquanto professora, porque mostrou que estão envolvidas no processo e que sabem identificar os pontos em que precisam de apoio.

Já no Nível III, apesar das dificuldades com marcação de lugares e organização geral, senti um entusiasmo genuíno com a liberdade criativa. Algumas alunas começaram a trazer ideias de casa, a fazer pesquisas, a pensar para além da aula, o que é um sinal claro de envolvimento. Continuam a ter dificuldade em retomar o trabalho com colegas que faltam, mas mesmo assim mostram esforço para incluir todas.

Foi também nesta aula que surgiu uma novidade importante: a possibilidade de apresentarem a coreografia no Open Day do colégio. Quando sugeri que fossem elas a apresentar a sua própria criação, a resposta foi imediata, ficaram muito contentes, entusiasmadas e motivadas. Esse compromisso externo teve um impacto direto na

forma como passaram a encarar o processo: o nível de empenho subiu, a atenção aos detalhes aumentou, e senti um maior sentido de responsabilidade coletiva. Afinal de contas, aquilo que estavam a construir ganhava agora um palco, um público e uma intenção real.

Esta reflexão ajudou-me a perceber o quanto a escuta ativa pode transformar o rumo de uma aula e o quanto dar voz aos alunos não só os valoriza, como nos dá pistas concretas sobre onde estamos e para onde podemos seguir. O que começou como um simples “como estão a sentir-se?” revelou-se uma ferramenta poderosa de avaliação e orientação.

### **Reflexão 13 – Semana 8**

*29 de maio de 2025*

#### **“Crescemos juntos”**

Falar com a professora orientadora Carla é sempre um momento de motivação. Ela tem sempre uma sugestão prática para dar, uma ideia nova a acrescentar e, acima de tudo, uma presença inspiradora. Admiro profundamente a forma como ela nunca desiste dos seus alunos, o seu compromisso constante em fazer-nos refletir sobre como podemos tornar-nos melhores professores. Essas conversas fazem-me olhar para o meu percurso com mais clareza.

Este caminho do ensino é mesmo feito de altos e baixos. Quando penso em como comecei este projeto e em quem sou agora, noto uma transformação real: sinto-me muito mais paciente, mais comprometida, mais atenta à forma como os meus alunos evoluem. E acima de tudo, cresce em mim o desejo de os ajudar a tornarem-se não só melhores intérpretes, mas também pessoas mais felizes e confiantes dentro da prática artística.

As boas notícias chegaram: no Nível I, terminámos a coreografia! O feedback das alunas deixou-me contente — perceberam que, mesmo num processo de criação livre, o papel da professora continua a ser importante, como ponto de apoio, estrutura e liderança. Também referiram que a parte mais difícil foi ter ideias para criar, escolher os lugares e pensar nas movimentações. Agora estamos na fase de “limpar” a sequência, treinar, ajustar e afinar o que não está tão claro.

No Nível II, continuamos a enfrentar desafios. Há um grande entusiasmo em querer incluir elementos acrobáticos mais complexos, o que por um lado mostra vontade de ir mais além, mas por outro exige cuidado, especialmente tendo em conta as especificidades da turma. Expliquei-lhes que sim, esses elementos podem enriquecer a

coreografia, mas que é preciso haver segurança, preparação e realismo na sua execução.

Passaram muito tempo a experimentar coisas novas, e foi difícil fazê-las ver que uma coreografia não é feita só de efeitos “impressionantes”. Sinto que nesta idade há uma grande preocupação com o impacto visual e o que “vai impressionar”. O próprio feedback delas mostrou consciência de que ainda falta expressividade e organização nas transições. A limpeza coreográfica revelou-se mais sensível, talvez porque, ao serem autoras daquilo que criaram, sentem que errar nesses momentos é falhar a si próprias. É um ponto importante a trabalhar: errar também faz parte do processo criativo. E mesmo esse tempo que “perderam” a testar coisas que não funcionaram ou que acabaram por não ser viáveis, não foi tempo perdido, foi tempo de exploração, de aprendizagem, de perceber limites e possibilidades. Faz parte do crescimento artístico e da construção da autonomia.

Já o Nível III tem estado muito comprometido e focado. Aproveitam bem o tempo de aula e têm em conta os tópicos que sugeri para a criação coreográfica. Desde que surgiu a oportunidade de apresentarem a peça no Open Day, o nível de exigência e de entrega aumentou. Estão mais preocupadas com a qualidade do que criam e apresentam. Quando sentem que falta alguma ligação ou transição, pedem ajuda, e, em vez de dar a resposta de imediato, tenho tentado devolver-lhes a pergunta: “Como acham que isso se pode resolver?”, “O que poderia ligar estes dois momentos?”. A ideia é estimular o pensamento autónomo, a capacidade de resolver criativamente os próprios problemas.

Agora, com a apresentação e as gravações cada vez mais próximas, noto que todas querem dar o seu melhor. E eu também. Porque, no fundo, este processo tem sido isso mesmo: um espaço onde aprendemos todos, lado a lado... eu a ensinar e a escutar, elas a descobrir e a criar. E no meio disso tudo, vamos todos crescendo.

*"A criatividade exige coragem." (Henri Matisse)*

## Reflexão 14 – Semana 9

5 de junho de 2025

### “Tudo o que construímos”

Chegámos finalmente ao momento em que todas as coreografias estão concluídas. No Nível 3, vivemos a apresentação no *Open Day* do colégio, um momento muito marcante para todas. As alunas estavam animadas, confiantes e, acima de tudo, sentiam-se orgulhosas por estarem a apresentar algo que era delas, que tinham criado com as próprias ideias, corpo e imaginação. Foi bonito ver essa apropriação do trabalho.

Claro que, como acontece muitas vezes, também surgiram comentários como “*correu bem, mas podia ter sido melhor*”. Há sempre essa tendência de querer mais, de procurar o aperfeiçoamento. Tento sempre reforçar que o simples facto de criar, de se colocarem em cena, de construírem algo do zero, já é por si só extraordinário. Fiquei muito feliz com o resultado final e orgulhosa por ver que, mesmo com todas as dificuldades, conseguimos atingir aquele que era o nosso objetivo principal.

Agora, estamos na reta final: preparar as gravações das coreografias. As aulas têm sido dedicadas aos últimos detalhes, treinar, limpar movimentos, alinhar transições e garantir que tudo faça sentido também na câmara. No Nível 2, decidiram usar cores de verão para o figurino, em coerência com o tema da coreografia. Já o Nível 3 escolheu rosa e branco, por acharem que combinava com a energia e estética do que criaram. Gosto muito de ver este tipo de decisões, aparentemente pequenas, mas que mostram um olhar mais atento sobre o todo e uma preocupação estética que também é parte do processo criativo.

No Nível 1, continuamos a treinar com regularidade, a consolidar a coreografia e a integrar as colegas que faltaram a algumas aulas. O grupo tem-se mostrado solidário e disponível para ajudar umas às outras, o que cria um ambiente de partilha e cooperação muito saudável.

Neste momento do processo, sinto que o mais importante é reconhecer o caminho feito. Não só os resultados (que são visíveis) mas tudo aquilo que se construiu ao longo das semanas: a autonomia, o espírito de grupo, a escuta, a paciência, a criatividade, a capacidade de decidir e de aceitar o erro como parte do processo. Criar é, acima de tudo, continuar a tentar.

## **Reflexão 15 – Semana 10**

*12 de junho de 2025*

### **“Quando a dança é delas”**

O dia das gravações foi especial. As miúdas estavam eufóricas, entre o nervosismo e a excitação, a viver tudo como se fosse um espetáculo real. Algumas estavam divertidas, outras mais concentradas, mas todas tinham aquele brilho nos olhos de quem sabe que está a fazer algo importante. Foi muito bonito ver como se envolveram, não só na performance, mas em todo o processo de registo.

O mais impressionante foi que foram elas próprias a orientar a gravação: posicionavam-se, alinhavam as entradas e saídas, reviam o que tinha corrido melhor ou pior. Mostraram um sentido de responsabilidade e maturidade que, confesso, me surpreendeu, sobretudo vindo de algumas alunas tão novas. Havia ali uma consciência do que estavam a fazer, do que queriam mostrar, de como queriam ser vistas. Estavam, de facto, a assumir o controlo do seu próprio processo artístico.

E é aqui que volto a pensar no meu papel como professora. Ao longo deste projeto, fui aprendendo que no ensino centrado no aluno não se trata de abdicar de orientar, mas de saber quando avançar e quando recuar. Aprendi a ceder espaço, a dar voz, a observar mais e intervir menos, mas com intenção. Não é ausência de direção, é uma direção mais subtil, mais relacional, mais focada no processo do que no produto imediato.

Neste dia das gravações, percebi que grande parte do que tinha sido semeado nas aulas se revelou ali: a autonomia, a escuta entre elas, a capacidade de resolver problemas, a atenção aos detalhes. A minha função foi, em muitos momentos, criar condições para que isso acontecesse. E depois... confiar.

O ensino centrado no aluno exige essa confiança, no percurso, na escuta, nas escolhas que os alunos fazem, mesmo que sejam diferentes das nossas. E quando damos esse espaço, o que recebemos de volta é, muitas vezes, surpreendente. Como foi neste dia. Estavam prontas. E sabiam disso.

## **Reflexão 16 – Semana 11 (último ciclo investigação-ação)**

*17 de junho de 2025*

### **“Entre criar, dançar, brincar”**

Chegar até aqui foi mais do que concluir uma coreografia. Foi testemunhar o nascimento de uma linguagem própria em cada criança, feita de gestos, escuta, descoberta, cumplicidade e, acima de tudo, verdade.

As gravações finais permitiram ver, com clareza, tudo o que ficou para além dos passos de dança: o caminho coletivo que construímos, o crescimento de cada aluna, o florescimento da criatividade e a conquista da autonomia. Muitas destas crianças nunca tinham tido contacto com a dança. Para muitas, esta era apenas mais uma atividade extracurricular, preenchendo o horário depois da escola. Mas, ao longo do tempo, esse espaço foi-se transformando num território seguro de expressão, onde brincar e criar não eram vistos como opostos à responsabilidade, mas sim como partes indissociáveis do ato de aprender.

O tempo era limitado, duas aulas de 45 minutos por semana, com pausas longas entre períodos letivos e os desafios eram constantes. Num mundo atravessado pela tecnologia, agendas sobrecarregadas e pouca margem para o espontâneo, percebi o quanto a infância precisa de espaço para imaginar, mover-se livremente, experimentar. A dança, aqui, foi ferramenta e linguagem. Foi também um regresso à liberdade do gesto, à celebração do corpo em movimento. Eu própria dei por mim, muitas vezes, a deixar-me entrar e guiar por esse universo da criança para as tentar compreender da melhor forma possível.

Enquanto professora, este percurso reforçou a minha crença num ensino da dança centrado no aluno. O meu papel foi o de mediadora, facilitadora, presença atenta. Não abdiquei de transmitir bases técnicas, elas são importantes, claro mas nunca foram um fim em si mesmas. Ensinar, para mim, foi criar contextos para que cada aluna pudesse experimentar, errar, tentar de novo, propor, observar e transformar.

O mais bonito foi perceber que a criatividade não precisa de ser ensinada, ela precisa de espaço, confiança e escuta. As crianças são, por natureza, criativas. O que tentei fazer foi não silenciar essa criatividade com fórmulas fechadas. Dei-lhes perguntas, jogos, imagens, temas... e fui vendo como cada uma respondia à sua maneira. E, com o tempo, deixaram de esperar que eu dissesse "o que fazer". Passaram a decidir juntas, a propor soluções, a experimentar possibilidades, a confiar.

As gravações mostraram tudo isso: uma dança que nasceu de dentro, que tem a sua marca, os seus desequilíbrios, mas também a sua beleza genuína. Não é perfeita,

não precisa de ser... falta ainda amadurecer muita coisa mas mostraram que a criação é um processo, e que esse processo vale mais do que qualquer resultado perfeito.

Este estudo foi mais do que uma investigação. Foi uma viagem ao centro da pedagogia e da minha própria prática, onde aprendi, com cada aluna, que ensinar dança não é apenas ensinar passos. É escutar, adaptar, propor, provocar, confiar.

Ao longo de semanas marcadas por pausas, dúvidas, desafios e descobertas, fui vendo nascer pequenas coreógrafas, mas, mais do que isso, crianças mais confiantes, criativas e conscientes. E fui, também eu, tornando-me uma professora mais disponível, mais intuitiva, mais atenta ao que está para além da técnica.

Fazer este caminho foi perceber que o ensino centrado no aluno não é abdicar de ensinar — é ensinar com eles, lado a lado. É dar espaço ao jogo, ao erro, ao imprevisto, ao riso e à escuta. É compreender que, mesmo quando o tempo é curto, mesmo quando as condições não são ideais, é possível plantar liberdade com estrutura, e ver florescer a expressão.

Não vou ficar por aqui. Este trabalho modificou a minha forma de estar, não só no colégio, mas em todas as instituições onde leciono. A criatividade, afinal, não se esgota: transborda.

E talvez tudo isto se resuma a esta ideia de Miguel Torga, que me acompanha agora, como um sussurro firme e claro:

*“Criar é ser capaz de recomeçar.  
É fazer do gesto um voo,  
da infância um lugar sem fim.”*

— Miguel Torga

## **6.2 Anexo B – Manual Prático**



ALMA CRIANÇA: EXERCÍCIOS PARA A CRIATIVIDADE EM DANÇA

# MANUAL PRÁTICO

RITA SANTOS

## **INTRODUÇÃO**

Este manual nasceu no âmbito da investigação-ação Alma Criança, com o propósito de partilhar propostas pedagógicas que valorizam a criatividade, a expressividade e a autonomia das crianças e jovens através da dança. Mais do que técnicas fixas, os exercícios aqui reunidos são convites abertos: podem ser adaptados a diferentes idades, contextos e estilos de dança, sempre com a premissa de que não existe um único caminho certo. O papel do professor é o de facilitador, alguém que cria condições, faz perguntas, organiza e apoia, mas que cede espaço para que os alunos assumam o protagonismo do processo criativo.

## Propostas Pedagógicas em Dança

Os exercícios reunidos neste manual estão organizados em três grandes eixos de trabalho: improvisação, emoções e reflexão. Cada eixo reflete momentos vividos no projeto *Alma Criança* e traduz-se em propostas abertas, que podem ser adaptadas a diferentes idades, grupos e estilos de dança.

- **Improvisação:** jogos e dinâmicas que exploram o corpo sem a pressão do “certo ou errado”, estimulando a criatividade, a fluidez e a autonomia.
- **Emoções:** atividades que integram a educação emocional no movimento, permitindo às crianças dar corpo ao que sentem e transformar sentimentos em gestos.
- **Reflexão:** ferramentas de escuta ativa que ajudam a conhecer melhor as motivações e necessidades dos alunos, reforçando a coautoria no processo criativo.

Mais do que exercícios técnicos, estas propostas são **convites**: a experimentar, brincar, arriscar, errar, descobrir. Cada professor pode adaptar, reinventar ou ampliar, mantendo como princípio central a escuta da criança e a valorização do processo criativo.

## Caminhos do corpo

**Objetivo:** Explorar o corpo sem a pressão do certo ou errado, estimulando criatividade, expressividade e autonomia no movimento.

**Descrição:** Os alunos caminham livremente pela sala. A cada 30 segundos é introduzido um novo estímulo, como:

- “Dançar em câmara lenta”;
- “Dançar muito rápido (sem correr)”;
- “Dançar como um robô”;
- “Só usar os braços”;
- “Dançar como se estivesse numa festa”;
- “Explorar apenas o lado direito do corpo... depois só o esquerdo”;
- “Dançar como se estivessem no espaço”;
- “Contar uma pequena história com o corpo”;
- (...)

**Progressão / Variação:**

- ⇒ Transferir a liderança para os alunos: cada um inventa um estímulo.
- ⇒ Realizar de costas voltadas para reduzir a comparação e incentivar a exploração individual.

## História contada

**Objetivo:** Estimular a construção coletiva de sentido através da improvisação, trabalhando memória motora, criatividade e ligação entre movimento, emoção e narrativa.

**Descrição:** Cada aluno cria um movimento e partilha em círculo. No final, a sequência é associada a um tema e a uma emoção escolhida pelo grupo. Pergunta final: “Que música podemos usar para esta sequência?”

**Progressão / Variação:**

- ⇒ Dividir o grupo em subgrupos para criar diferentes histórias.
- ⇒ Pedir que cada história seja representada com início, meio e fim.

## Imagens em movimento

**Objetivo:** Facilitar a memorização de movimentos através de estímulos visuais, promovendo significado e autonomia.

**Descrição:** Colocam-se imagens nas paredes da sala. Cada imagem é associada a um movimento.

Os alunos criam sequências seguindo a ordem das imagens.

**Progressão / Variação:**

- ⇒ Alterar a ordem das imagens para criar sequências.

**Exemplos de imagens a utilizar:**



**Fig. 1** - “Estrelinha” - Realizar uma posição estática de braços abertos;



**Fig. 2** - “Pés” - Realizar o passo “step touch”;



**Fig. 3** - “Saltar” - Realizam um salto à escolha;



**Fig. 4** - “Sol” - Abrir os braços de baixo para cima;



**Fig. 5** - “Onda” - Realizam uma onda com os braços ou com o corpo;



**Fig. 6** - “Smile” - Rodam sobre si mesmos;



**Fig. 7** - “Passo cruzado” - 4 passos cruzados para a direita e depois para a esquerda;

## Gestos e transições

**Objetivo:** Desenvolver fluidez entre movimentos, promovendo continuidade gestual e consciência corporal nas transições entre movimentos.

**Descrição:** Em pares, um aluno propõe dois movimentos e, juntos, procuram uma transição fluida entre eles. Exemplos de estímulos:

- “Derreter para o próximo passo”;
- “Mudar de nível (alto, baixo, médio) para chegar ao próximo movimento”;
- “Desenhar um círculo com o corpo”;
- “Criar um desenho com o braço”;

**Progressão / Variação:**

- ⇒ Partilhar os pares em círculo, cada um apresentando a sua transição.
- ⇒ Trabalhar transições em sequência até formar uma coreografia.

## Ampliar movimentos

**Objetivo:** Explorar diferentes amplitudes corporais, passando de movimentos pequenos a grandes, para combater a contenção e incentivar a expressividade.

**Descrição:** Os alunos caminham livremente pela sala e iniciam com movimentos muito pequenos (mexer apenas um dedo, depois a mão, depois o braço...). Aos poucos, expandem até envolver o corpo inteiro, ocupando o espaço com gestos largos, saltos e deslocamentos.

**Progressão / Variação:**

- ⇒ Deixar que os alunos inventem a sua própria progressão dos movimentos.
- ⇒ Propor contrastes: “muito pequeno / muito grande”, “muito lento / muito rápido”, “muito perto do corpo / muito longe do corpo”.
- ⇒ Trabalhar com níveis: movimentos deitados, no chão, a meio nível e em pé, ampliando gradualmente.

## Emoções em movimento

**Objetivo:** Desenvolver a expressão corporal associada às emoções, integrando conteúdos de educação emocional e movimento criativo.

**Descrição:** Apresentam-se cartões coloridos, cada um representando uma emoção. Os alunos exploram movimentos associados, como:

- Alegria → saltos, braços abertos, giros no ar
- Vergonha → esconder o rosto, movimentos pequenos e hesitantes
- Nojo → afastar-se ou sacudir as mãos
- Tédio → movimentos lentos, arrastar os pés
- Ansiedade → movimentos rápidos, tocar nas mãos ou no rosto
- Tristeza → corpo curvado, cabeça baixa
- Raiva → movimentos fortes e rápidos

**Progressão / Variação:**

- ⇒ Criar sequências de várias emoções.
- ⇒ Improvisar narrativas corporais a partir de um “mosaico emocional”.

**Exemplos a utilizar:**

**ALEGRIA**  
  
Saltos, braços abertos, giros no ar.

**TRISTEZA**  
  
Movimentos lentos, corpo curvado, cabeça baixa.

**TÉDIO**  
  
Movimentos lentos e sem energia, bocejar ou arrastar os pés.

**VERGONHA**  
  
Esconder o rosto, movimentos pequenos e hesitantes.

**ANSIEDADE**  
  
Mover-se de um lado para o outro rapidamente, tocar nas mãos ou no rosto repetidamente.

**RAIVA**  
  
Movimentos fortes e rápidos (como bater os pés ou dar murros no ar).

**NOJO**  
  
Expressão facial de repulsa, afastar-se ou sacudir as mãos como se quisesse livrar-se de algo.

**Fig.8 -** Exemplos de cartões utilizados em contexto de aula;

## Questionário reflexivo

**Objetivo:** Compreender melhor o envolvimento dos alunos na atividade e ajustar a prática pedagógica às suas motivações e expectativas.

**Descrição:** Aplicar um questionário simples com perguntas como:

- Porque estou na dança?
- O que é que esta atividade significa para mim?
- Onde quero chegar com a dança?
- O que mais gosto e menos gosto nesta atividade?
- 

**Progressão / Variação:**

- ⇒ Promover um momento de partilha oral das respostas (voluntária).
- ⇒ Usar as respostas como base para discutir escolhas coreográficas ou temáticas.

## Quem sou eu? – Cartas para o movimento

**Objetivo:** Criar um momento de partilha, expressão pessoal e criação coreográfica. Estimular o autoconhecimento, a empatia e a relação interpessoal no grupo e consolidar aprendizagens anteriores, reforçando a criatividade e a liberdade de expressão através do movimento.

**Descrição** Jogo realizado a partir de cartas, cada uma com uma característica pessoal (ex.: *autêntico, divertido, amigo, alegre, protetor*). Cada característica está associada a uma proposta de movimento base:

- *Autêntico* → círculos com o corpo
- *Divertido* → deslocar-se em linha reta desenhando formas quadradas
- *Protetor* → envolver o corpo como se fosse um abraço (etc., conforme as cartas usadas, seguem exemplos a baixo);

Na sala, espalham-se folhas com as codificações de cada carta. Cada aluno escolhe 4 características, dirige-se ao centro e cria uma sequência com os movimentos base correspondentes. O grupo tenta adivinhar os traços de personalidade representados.

**Progressão / Variação:**

- ⇒ Os alunos podem inventar movimentos diferentes para as mesmas características.
- ⇒ Criar sequências em pares ou grupos pequenos, misturando as características escolhidas.
- ⇒ Associar música que reflita as emoções ligadas às características.

**Exemplos utilizados:**

"QUEM SOU EU?"

## AUTÊNTICO

ÉS TU MESMO!

---

FAZER CÍRCULOS COM O CORPO

"QUEM SOU EU?"

## DIVERTIDO

ONDE ESTÁS HÁ SEMPRE ANIMAÇÃO!

---

MOVER-SE EM LINHA RETA COMO UM QUADRADO

"QUEM SOU EU?"

## AMIGO

ESTÁS SEMPRE LÁ PARA AJUDAR!

---

TRIÂNGULO

"QUEM SOU EU?"

## GOSTAS DE TRABALHAR EM EQUIPA

JUNTOS É MAIS DIVERTIDO!

---

SALTAR

"QUEM SOU EU?"

## ALEGRE

ESPALHAS BOA ENERGIA POR ONDE PASSAS!

---

PERTO DO CHÃO

"QUEM SOU EU?"

## PROTECTOR

CUIDAS DOS OUTROS E FAZES COM QUE SE SINTAM BEM!

---

MOVIMENTOS FORTES E PESADOS

"QUEM SOU EU?"

## MUITO FOCADO

QUANDO COMEÇAS ALGO, VAIS ATÉ AO FIM!

---

MOVIMENTOS LEVES

"QUEM SOU EU?"

## DETERMINADO

NUNCA DESISTES!

---

USAR SÓ OS BRAÇOS



Fig.9 - Exemplos de cartas;

### Jogo da Adição

**Objetivo:** Valorizar o gesto inicial como ponto de partida simbólico e prático da construção coletiva. Promover autonomia, escuta, colaboração e envolvimento criativo.

**Descrição** Os alunos formam um círculo. Cada um pensa num passo de dança e, por turnos, acrescenta o seu movimento à sequência anterior. O grupo deve manter a contagem certa, repetindo sempre todos os movimentos já apresentados antes de adicionar o próximo. Com este processo, cria-se uma pequena sequência coletiva que pertence a todos.

#### Progressão / Variação

- ⇒ Incentivar os alunos a evitar repetições, enriquecendo o vocabulário gestual.
- ⇒ Trabalhar em subgrupos: cada grupo cria a sua própria sequência e depois partilha com os outros.
- ⇒ Explorar diferentes músicas e estilos para ver como a sequência ganha novas dinâmicas.
- ⇒ Dar um tema ou emoção para guiar a criação, ligando o movimento ao significado.

### Caixa de Ideias

**Objetivo:** Promover a participação equitativa de todos os alunos, organizar propostas criativas em excesso e estimular a tomada de decisões coletivas.

**Descrição:** Disponibiliza-se uma caixa (ou saco, envelope, recipiente) onde os alunos escrevem ou desenharam as suas ideias de movimentos, formações, temas ou transições. Em momentos definidos da aula, o grupo retira uma ideia da caixa, experimenta em conjunto e decide se será integrada ou não na coreografia.

#### Progressão / Variação:

- ⇒ Para alunos mais novos, as ideias podem ser ditadas à professora, que as escreve e coloca na caixa.
- ⇒ Em grupos mais velhos, cada aluno pode introduzir mais de uma proposta, ajudando a diversificar opções.
- ⇒ Pode ser usada também para resolver impasses: quando não há consenso, recorre-se à caixa.

### Papéis Rotativos e Estruturação Coreográfica

**Objetivo:** Organizar as ideias do grupo sem retirar a voz individual, atribuindo responsabilidades partilhadas e estimulando a autonomia na tomada de decisões.

**Descrição:** Os alunos são divididos em grupos pequenos. Cada grupo distribui papéis que vão rodando entre eles, tais como:

- **Líder** – conduz a proposta e garante que o grupo avança;
- **Porta-voz** – apresenta as ideias do grupo aos colegas;
- **Organizador** – ajuda a estruturar a sequência (ordem, clareza, ritmo);
- **Observador** – observa e sugere melhorias, mantendo atenção ao conjunto.

No final da exploração, cada grupo deve responder a perguntas de estruturação que orientam o processo criativo:

- Qual é o tema?
- Existe uma história?

- Os movimentos acompanham a emoção da música?
- Como foi utilizado o espaço (direções, deslocamentos, níveis)?
- Que formações coreográficas foram usadas (círculo, triângulo, xadrez, V...)?
- Como se organizam as transições? Houve uso de subgrupos, cânone, solos/destaques?

**Progressão / Variação:**

- ⇒ Nos níveis mais novos: simplificar as perguntas (apenas tema, espaço e emoção).
- ⇒ Nos níveis mais velhos: aprofundar as questões, estimulando maior consciência coreográfica e gestão coletiva.
- ⇒ Rodar os papéis entre diferentes aulas, para que todos experimentem as várias funções.

### Playlist Afetiva

**Objetivo:** Reforçar a motivação e o envolvimento emocional através da escolha de músicas significativas para os alunos, utilizando a música como gatilho criativo e identitário.

**Descrição:** Os alunos são convidados a criar uma playlist coletiva com músicas que lhes tragam memórias, sentimentos ou simplesmente vontade de dançar. A música escolhida serve como ponto de partida para a improvisação e para a construção coreográfica.

**Progressão / Variação:**

- ⇒ Improvisação livre sobre cada música, explorando como o corpo responde ao ritmo e ao ambiente sonoro.
- ⇒ Escolha coletiva de uma música da playlist como base para uma coreografia.
- ⇒ Propor que cada aluno identifique uma emoção ou imagem associada à música, transformando-a em movimento.
- ⇒ Criação de pequenas sequências em subgrupos, cada um com uma música diferente, para depois serem partilhadas.

## PROPOSTAS EM ABERTO

Embora muitos exercícios tenham sido testados ao longo da investigação-ação, outros ficaram por experimentar, mas poderiam enriquecer o processo criativo:

### Palavra ou Desenho Secreto

**Objetivo:** Estimular a criatividade, a interpretação simbólica e a construção coletiva de sentido através da dança.

**Descrição:** Cada aluno escreve uma palavra ou faz um desenho simples numa folha. As folhas são recolhidas e espalhadas pela sala pela professora, sem que ninguém saiba quem escreveu ou desenhou. Cada aluno escolhe uma folha que não seja a sua e, durante 10–15 minutos, cria uma proposta de movimento que represente o que está naquela folha.

#### Partilha e Criação Coletiva:

No final:

- Cada aluno apresenta o seu movimento ao grupo.
- O autor da palavra/desenho explica o motivo da sua escolha inicial.
- O grupo junta movimentos e narrativas, criando uma história coletiva que une todas as propostas.

#### Variações:

- ⇒ Usar apenas palavras ligadas a emoções, para aprofundar a expressão emocional.
- ⇒ Usar apenas desenhos abstratos, estimulando diferentes leituras criativas.
- ⇒ Fazer em duplas ou trios, para incentivar cooperação e diálogo criativo.

### Objeto Familiar

**Objetivo:** Valorizar a identidade individual e promover a expressão pessoal através de objetos significativos, transformando-os em ponto de partida criativo.

**Descrição:** Cada aluno traz para a aula um objeto familiar (um livro, uma camisola, um brinquedo, uma fotografia, etc.).

- Cada um partilha brevemente com o grupo porque escolheu esse objeto.
- A partir dessa escolha, os alunos exploram movimentos inspirados pelo objeto: como se move, como pode ser segurado, escondido, equilibrado, ou até “imitado” pelo corpo.
- Depois, em pequenos grupos, combinam as suas explorações individuais numa pequena sequência coletiva, procurando criar ligações entre os diferentes objetos.

#### Progressão / Variação:

- ⇒ Trabalhar primeiro a solo e depois em pares (ex.: trocar objetos e experimentar criar movimentos com o objeto de outra pessoa).
- ⇒ Usar os objetos como cenário simbólico, construindo uma “história partilhada” em que cada objeto ganha um papel.
- ⇒ Integrar o objeto na coreografia final como elemento performativo (se fizer sentido).

## Memórias para refletir

**Objetivo:** Promover a reflexão coletiva e o encerramento de um ciclo de aprendizagem através do humor, da partilha de memórias e da valorização individual e em grupo.

**Descrição:** No final do ano letivo (ou de um projeto), a sala é preparada com folhas distribuídas pelo espaço. Em cada folha está escrita uma pergunta ou provocação ligada ao percurso vivido, como por exemplo:

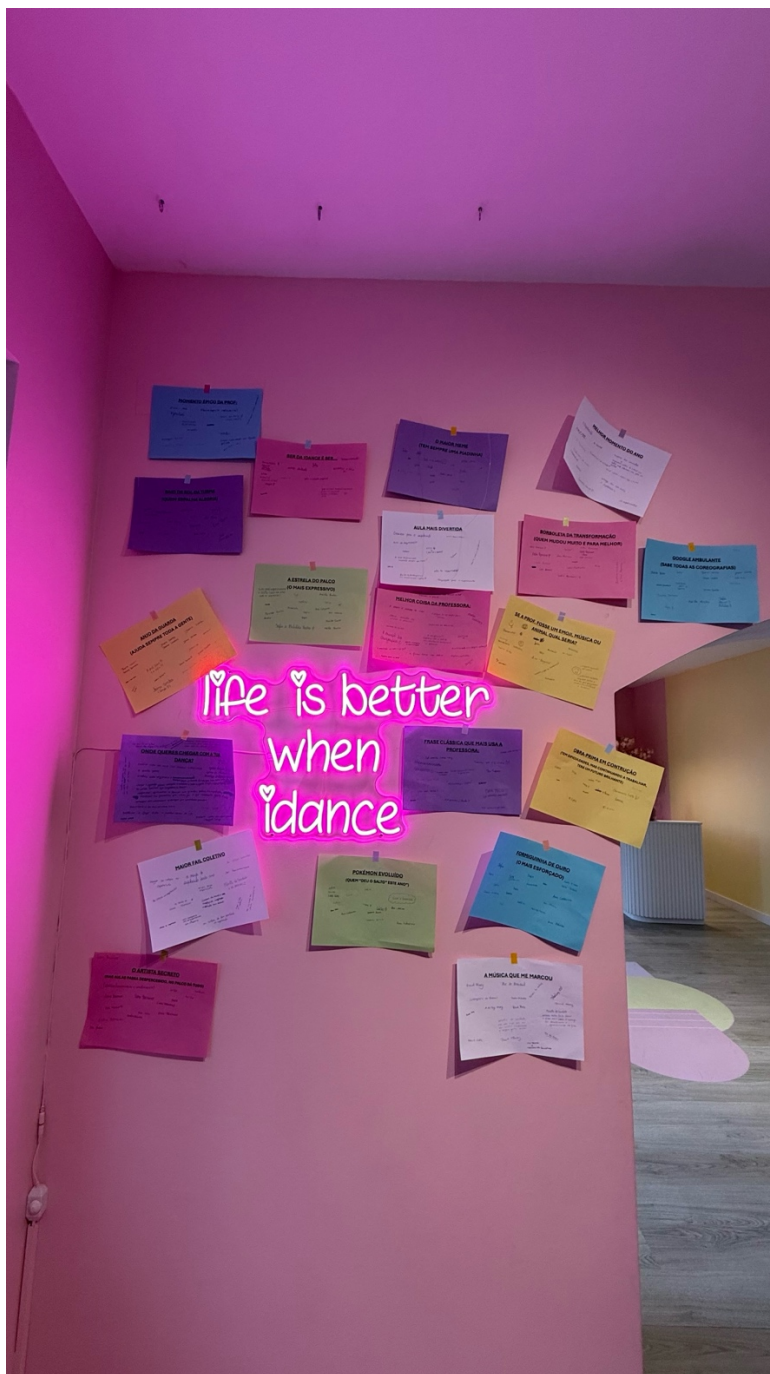
- “Frase clássica que a professora mais usou”
- “Quem foi a formiguinha de ouro?” (mais esforçado)
- “A música que marcou este ano letivo”
- “Quem é a obra-prima em construção?” (ainda em desenvolvimento, mas com grande potencial)
- “Melhor momento do ano”
- “Quem é o artista secreto?” (passa despercebido na aula, mas no palco surpreende)
- “Quem foi o Google ambulante?” (sabe todas as coreografias)
- “Borboleta da transformação” (quem mais evoluiu)
- “Aula mais divertida”
- “Onde queres chegar com a tua dança?”

Os alunos circulam livremente, escrevendo as suas respostas em cada folha. No final, o grupo reúne-se para partilhar os resultados, refletir e comentar os momentos mais marcantes.

### Progressão / Variação:

- ⇒ Transformar algumas respostas em **movimento**: por exemplo, criar um gesto para a “frase clássica da professora” ou uma pequena sequência para a “música do ano”.
- ⇒ Deixar que os próprios alunos proponham perguntas para acrescentar às folhas.
- ⇒ Criar uma “linha do tempo” visual com os melhores momentos, a partir das respostas escritas.

**Nota pedagógica:** Este exercício funciona como avaliação criativa, mas também como celebração e reforço da memória coletiva. Dá aos alunos a sensação de ciclo completo e cria espaço para humor, afeto e reconhecimento mútuo.



**Figura 10** - Exercício "Memórias para refletir" - no final expusemos numa das paredes da academia;

## **Notas finais para a prática**

A escolha das músicas é um elemento essencial para a experiência das aulas de dança. Para os mais novos, optar por músicas infantis ou temáticas próximas do seu imaginário facilita a ligação emocional e estimula a criatividade. Nos adolescentes, abrir espaço para a escolha coletiva de playlists aumenta a motivação e o sentimento de pertença, como se verificou ao longo deste projeto. A música influencia diretamente o estado de espírito: pode acalmar, energizar, focar ou dispersar.

Mais do que acompanhar os movimentos, a música cria atmosfera. Ela é ponte entre emoção e gesto, facilitando que cada aluno se expresse de forma pessoal e significativa.

Da mesma forma, o ambiente da sala é parte integrante da aprendizagem. Garantir que todos se sentem incluídos, respeitados e valorizados é condição fundamental para que a criatividade floresça. Uma disposição em círculo, a escuta ativa e a valorização das pequenas conquistas ajudam a construir um espaço de confiança, onde errar não é fracassar, mas experimentar.

Em síntese, música e ambiente não são detalhes acessórios: são pilares que sustentam o processo criativo e pedagógico, transformando a sala de dança num espaço seguro, expressivo e prazeroso de aprendizagem.

## CONCLUSÃO

Este manual não é um guião fechado, mas um conjunto de possibilidades. Cada exercício aqui descrito nasce da experiência vivida no âmbito da investigação-ação *Alma Criança*, mas pode — e deve — ser reinventado de acordo com os contextos, idades, estilos de dança e necessidades de cada grupo.

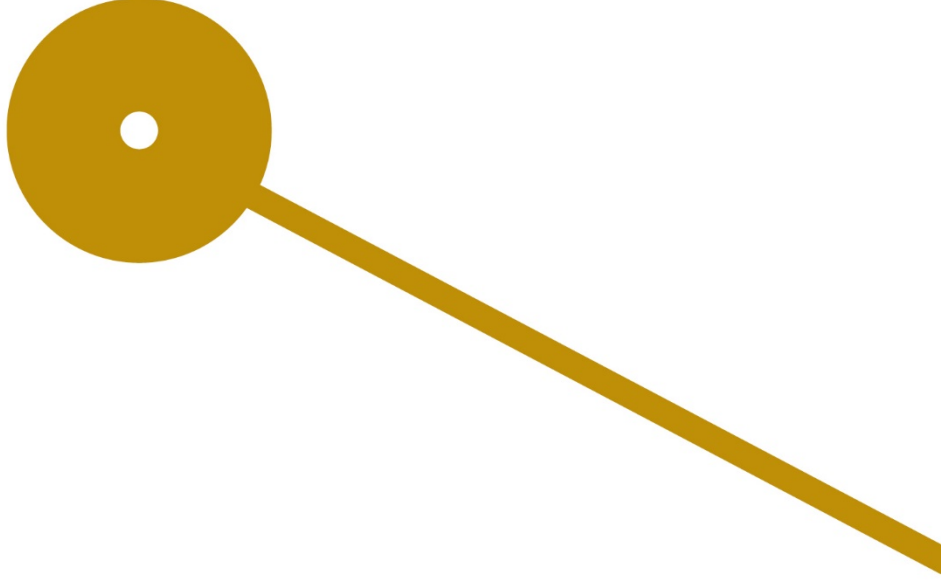
O que permanece como fio condutor é a convicção de que a dança é mais do que técnica: é um espaço de expressão, de relação e de descoberta. Ao professor cabe criar condições para que cada aluno explore, arrisque, invente e se reconheça no movimento.

Mais do que passos, importa cultivar processos. Mais do que resultados, importa escutar trajetórias. Porque cada corpo tem uma história para contar e dançar é uma forma de lhe dar voz.



ESCOLA  
SUPERIOR  
DE MÚSICA  
E ARTES  
DO ESPETÁCULO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO



**M**

MESTRADO  
ARTES CÉNICAS  
DANÇA – COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA

Alma Criança: dança  
| descoberta e expressão  
Ana Rita Moreira dos Santos