

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Conceções de Aprendizagem da Dança  
em Estudantes de Dança Clássica e Contemporânea**

**Madalena Salema Ferreira Pinto Basto**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2013**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Conceções de Aprendizagem da Dança  
em Estudantes de Dança Clássica e Contemporânea**

**Madalena Salema Ferreira Pinto Basto**

**Dissertação orientada pelo Professor Doutor António M. Duarte**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2013**

**À minha Mãe e aos Artistas da EDCN**

---

## **Agradecimentos**

---

A todos os que, num momento ou noutro, fizeram, fazem e farão parte do meu percurso, que me desafiam e são fonte de inspiração. Aos que foram, são e serão fonte de amor e de apoio. A todos com quem partilhei, partilho e partilharei risos e sorrisos. Obrigada a todos.

## Resumo

Enquadrado na perspectiva Fenomenográfica, este estudo apresenta como principal objetivo o mapeamento das concepções que alunos de dança clássica e contemporânea, no 11.º e 12.º anos de escolaridade, têm sobre a aprendizagem da dança.

A recolha de dados foi efetuada segundo um modelo de entrevista semiestruturada, questionando-se os alunos sobre seis dimensões da concepção de aprendizagem da dança: 1) dimensão referencial ("O que é a aprendizagem da dança?"), 2) dimensão processual ("Como se aprende a dançar?"), 3) dimensão contextual ("Onde/quando/com quem se aprende a dançar?"), 4) dimensão fatorial ("Que fatores influenciam a aprendizagem da dança?"), 5) dimensão funcional ("Quais as funções da aprendizagem da dança?") e 6) dimensão problemas ("Que problema há na aprendizagem da dança?"). Contudo, este estudo reporta-se apenas à descrição e interpretação dos resultados obtidos nas três primeiras dimensões da concepção de aprendizagem da dança.

Os dados foram sujeitos a uma análise de conteúdo de tipo "indutivo" que permitiu identificar certas concepções básicas de aprendizagem da dança comparáveis a concepções de aprendizagem normalmente identificadas pela investigação fenomenográfica: a aprendizagem da dança tida como aquisição de conhecimento, de técnica de dança ou de conhecimentos de dança progressivamente complexos e como baseada na memorização de movimentos; a aprendizagem da dança tida como desenvolvimento artístico ou pessoal e como baseada na compreensão; e a aprendizagem da dança tida como uma conjugação dos processos anteriores. Identificaram-se ainda novas concepções que representam a aprendizagem da dança: como expressão através do movimento; e como um processo baseado na perceção, na auto-motivação, na visualização, na execução ou no ensino da dança a colegas.

**Palavras-chave:** Concepções de aprendizagem; Concepções de aprendizagem da dança; Aprendizagem da dança; Fenomenografia.

## **Abstract**

Framed in a “phenomenographic” approach, this study has as its main goal the mapping of classic and contemporary dance students’, in the 11th and 12th grade, conceptions of learning dance.

Data gathering was made following a semi-structured interview model, with the students being asked questions about six dimensions of the conception of learning dance: 1) referential dimension (“What is learning to dance?”), 2) procedural dimension (“How is dance learned?”), 3) contextual dimension (“Where/when/with whom does learning to dance happen?”), 4) factorial dimension (“Which factors influence dance learning?”), 5) functional dimension (“Which are the functions of dance learning?”) and 6) problems dimension (“What problems are there in dance learning?”). However, this study reports solely to the description and interpretation of the results obtained on the first three dimensions of the conception of learning dance.

Data was subjected to content analysis using an “inductive” approach that allowed to identify certain basic conceptions of learning dance that are comparable to conceptions of learning usually identified in “phenomenographic” studies: learning dance as acquisition of knowledge, of dance technique or of progressively complex dance knowledge, based on movements memorization; learning dance as artistic or personal development, based on comprehension; and dance learning as a junction of the previous processes. New conceptions were still identified which represent learning dance: as expression through movement; and as a process based on perception, self-motivation, visualization, execution or on teaching dance to classmates.

**Key-words:** Conceptions of learning; Conceptions of learning dance; Dance learning; Phenomenography.

## Índice

<b>1. Introdução</b>	<b>11</b>
1.1. Conceções de Aprendizagem	12
1.2. Aprendizagem da Dança	15
1.2.1. Modelos de Aprendizagem da Dança	15
1.2.2. Características da Aprendizagem Profissionalizante da Dança	15
1.3. As Conceções de Aprendizagem da Atividade Artística	17
<b>2. Método</b>	<b>18</b>
2.1. Participantes	18
2.2. Recolha de Dados	18
2.3. Análise de Dados	19
<b>3. Resultados</b>	<b>22</b>
3.1. Dimensão Referencial – O que é aprender a dançar	22
3.2. Dimensão Processual – Como se aprende a dançar	24
3.3. Dimensão Contextual – O contexto da aprendizagem da dança	27

<b>4. Discussão</b>	<b>30</b>
4.1. Dimensão Referencial – O que é aprender a dançar	31
4.2. Dimensão Processual – Como se aprende a dançar	32
4.3. Dimensão Contextual – O contexto da aprendizagem da dança	34
<b>5. Conclusão</b>	<b>36</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>39</b>
<b>Anexos</b>	<b>44</b>

## 1. Introdução

A “Fenomenografia” é uma área de investigação que procura explorar a maneira como os indivíduos representam os fenómenos (com destaque para o fenómeno da aprendizagem) assim como as variações dessa representação, empregando para tal uma metodologia qualitativa (*i.e.*, entrevistas ou questionários abertos, aos quais se segue a análise de conteúdo das respostas) (Duarte, 2002).

Norteados pela questão “Quais as conceções de aprendizagem que os alunos de dança possuem sobre a aprendizagem da dança?”, o presente estudo empírico procurou mapear as diferentes maneiras de alunos de dança do ensino artístico especializado conceberem a aprendizagem da dança, pretendendo distinguir e descrever a variabilidade na forma como os alunos representam o fenómeno de aprender a dançar.

Não se tendo conhecimento de estudos que atentem na exploração das conceções de aprendizagem no domínio artístico da dança, este trabalho procura constituir um contributo para o conhecimento desta área. Uma vez que as conceções de aprendizagem (em geral) dos alunos podem influenciar tanto o processo de aprendizagem como os resultados académicos e a qualidade das aprendizagens (Duarte, 2002), afigura-se relevante o conhecimento dessas conceções, nomeadamente no contexto da aprendizagem profissionalizante da dança.

A par do objetivo geral de mapeamento das diferentes conceções que alunos de dança têm sobre a aprendizagem da dança, este estudo teve como objetivos específicos a diferenciação e descrição das suas representações sobre: 1) a natureza da aprendizagem da dança (“O que é aprender a dançar?”); 2) o processo de aprendizagem da dança (“Como se aprende a dançar?”); 3) os contextos de aprendizagem da dança (“Onde/quando/com quem se aprende a dançar?”); 4) os fatores da aprendizagem da dança (“Quais os fatores da aprendizagem da dança?”); 5) as funções da aprendizagem da dança (“Quais as funções da aprendizagem da dança?”) e 6) os problemas na aprendizagem da dança (“Quais os problemas

/dificuldades/obstáculos na aprendizagem da dança?"). Contudo, devido a constrangimentos de tempo e limitação da extensão do trabalho, este apenas reportará os resultados relativos às três primeiras dimensões da conceção de aprendizagem.

### **1.1. Conceções de Aprendizagem**

Na perspetiva "fenomenográfica", a conceção de aprendizagem define-se como o significado que o fenómeno da aprendizagem tem para os indivíduos (Duarte, 2002). Os estudos nesta área de investigação apontam para a existência de duas conceções de aprendizagem básicas (Säljö, 1984, cit. por Duarte, 2002): 1) a conceção "quantitativa" define a aprendizagem como uma atividade de recolha e acumulação de informação através da memorização, a ser posteriormente reproduzida; 2) a conceção "qualitativa" tende a conceber a aprendizagem como um processo de compreensão e/ou de construção de significados que pode levar ao desenvolvimento pessoal. Estas conceções podem ser vistas hierarquicamente, considerando-se a conceção "qualitativa" como "mais avançada", no sentido em que engloba a "quantitativa" (Duarte, 2002).

Distinguiu-se posteriormente outra conceção basilar, denominada "institucional" (Biggs e Moore, 1993, cit. por Duarte, 2002), segundo a qual a aprendizagem é representada enquanto obtenção de reconhecimento, pela escola, de que foram alcançados os "padrões" aceites (essencialmente atestados pelas classificações).

Várias investigações indicam que as conceções dos alunos estão parcialmente relacionadas com as suas abordagens à aprendizagem (*i.e.*, forma de representar o confronto dos estudantes com as tarefas de estudo; (Duarte, 2002)), que por sua vez influenciam os resultados da aprendizagem dos estudantes (Varnava-Marouchou, 2007).

Para além das três conceções basilares acima referidas, a investigação fenomenográfica permitiu a distinção de conceções mais específicas. Assim, no estudo de

Marton *et al.* (1993) os autores identificaram 6 concepções de aprendizagem, as três primeiras diferenciando a concepção “quantitativa” e as três últimas diferenciando a concepção “qualitativa”. São elas: 1) *aprendizagem como aumento de conhecimento*; 2) *aprendizagem como memorização e reprodução*; 3) *aprendizagem como memorização e aplicação*; 4) *aprendizagem como compreensão*; 5) *aprendizagem como reinterpretação*; 6) *aprendizagem como mudança pessoal*.

Investigações subseqüentes vieram a corroborar a existência das concepções propostas por Marton *et al.* (1993, cit. por Purdie, Hattie & Douglas, 1996; Sharma, 1997; Cliff, 1998; Boulton-Lewis, Wilss & Lewis, 2001; Cano & Cardelle-Elawar, 2004; Tsai, 2004; Byrne & Flood, 2004; Lord & Robertson, 2006; Duarte, 2007; Boulton-Lewis, Brownlee, Berthelsen, & Dunbar, 2008; Smith & Blake, 2009; Dikmenli & Cardak, 2010; Paakkari, Tynjala & Kannas, 2011) tendo também levado à diferenciação de novas concepções.

Assim, Purdie, Hattie e Douglas (1996), num estudo com alunos australianos e japoneses no ensino secundário, identificaram 3 concepções não previamente mencionadas: *aprendizagem como uma obrigação* (para consigo mesmo, para com as outras pessoas da sociedade); *aprendizagem como um processo independente do tempo ou do contexto*; *aprendizagem como uma competência social em desenvolvimento*. Refira-se que a concepção *aprendizagem como uma obrigação*, proposta pelos autores, é semelhante à concepção sugerida no estudo de Cliff (1998), que a denomina “comunitária”.

Marton *et al.* (no prelo, cit. por Marton & Booth, 1997, cit. por Duarte, 2002) sugerem a existência de uma concepção “intermédia” (*i.e.*, aprendizagem como resultado da conjugação entre a memorização e a compreensão).

Num estudo de Duarte (2000, cit. por Duarte, 2002), diferenciou-se uma concepção designada “compreensão e aplicação” (*i.e.*, aprendizagem como um processo de compreensão

do conhecimento associado à sua aplicação no mundo real), sendo adicionalmente identificadas novas variantes de concepções já diferenciadas.

As investigações de Tsai e Kuo (2008) e de Tsai (2009), com estudantes taiwaneses, sugerem a existência de duas novas concepções: *aprendizagem como obtenção de um melhor estatuto* (i.e., boas notas, graus acadêmicos, melhores oportunidades profissionais) e *aprendizagem como cálculo e prática de problemas tutoriais*.

Mais recentemente, a investigação de Paakkari, Tynjala e Kannas (2011), com estudantes universitários finlandeses, sugere a concepção *aprendizagem como construção coletiva de significado* (*learning as collective meaning-making*, no original)-

Os resultados de várias investigações constataam que a maior parte dos estudantes tende para uma concepção "quantitativa" de aprendizagem (Davies, 1995, cit. por Duarte, 2002; Sharma, 1997; Cliff, 1998; Boulton-Lewis, Wilss & Lewis, 2001; Dikmenli & Cardak, 2010; Abhayawansa & Fonseca, 2010; Lin, 2011), algo que Sharma (1997) considera alarmante. Contudo, é de referir que o estudo mais recente de Paakkari, Tynjala e Kannas (2011) não indicou a presença da concepção *aprendizagem como aumento de conhecimento*, resultado que os autores entendem consonante com os estudos de Eklund-Myrskog (1998, cit. por Paakkari, Tynjala & Kannas, 2011) e de Marshall *et al.* (1999, Paakkari, Tynjala & Kannas, 2011), e que pensam poder ser explicado pelo aumento geral da utilização de teorias construtivistas e socioconstrutivistas na educação.

Isto leva a que se reflita sobre a influência do contexto nas concepções de aprendizagem, constatando-se que estas estão dependentes do mesmo (por ex.: influência do tipo de avaliação antecipado) (Marton & Säljö, 1976). Os resultados até aqui referidos parecem apoiar o argumento de Dahlin e Regmi (1997, cit. por Paakkari, Tynjala & Kannas, 2011) (confirmado no estudo de Paakkari, Tynjala & Kannas, 2011), de que as concepções de

aprendizagem são, até certo ponto, semelhantes entre diferentes contextos, existindo contudo diferenças nos aspetos focados pelos indivíduos.

Conclua-se refletindo sobre como, apesar dos estudantes parecerem tender para conceções “quantitativas”, se verifica uma progressiva sofisticação das representações dos alunos sobre a aprendizagem (Säljö, 1979, cit. por Duarte, 2002), que se vão tornando mais “qualitativas” à medida que os estudantes progredem na sua escolaridade (Cano & Cardelle-Elawar, 2004).

## **1.2. Aprendizagem da Dança**

### **1.2.1. Modelos de Aprendizagem da Dança**

Na aprendizagem profissionalizante da dança em escolas vocacionais e universidades impera um modelo *Profissional*, cujos principais objetivos são o desenvolvimento de bailarinos com uma elevada mestria *técnica* (termo relativo à aquisição de capacidades físicas e aos estilos de dança) e de produtos de dança para apresentação a audiências (Smith-Autard, 2002). Para tal, é necessário que os alunos tenham todos os atributos físicos adequados, "facilidades" (*i.e.* corpo bem proporcionado, com articulações flexíveis, pés fortes, bem formados e flexíveis, coluna direita e flexível, etc.) (Glasstone, 1986, cit. por Smith-Autard, 2002), e que consigam ajustar-se à disciplina e exigências do treino.

### **1.2.2. Características da Aprendizagem Profissionalizante da Dança**

A aprendizagem profissionalizante exige esforço, elevada autodisciplina, perseverança e aplicação; é um treino que implica uma disposição dos alunos para tolerar uma quantidade considerável de desconforto (até mesmo dor), cansaço e provavelmente fome (Buckroyd, 2000), sendo a capacidade de persistência face a estas problemáticas o que Taylor e Taylor (1995) conceptualizam como motivação (quando aplicada à dança). Contudo, como

salienta Warburton (2013, cit. por "Going through the motions", 2013), o dançar no nível de elite não é apenas fisicamente exigente, senão também cognitivamente, exigindo concentração.

Na dança, a aprendizagem motora é o processo que permite que bailarinos aprendam e executem capacidade básicas e sofisticadas (ex.: *pirouettes*, grandes saltos, etc.), havendo vários estádios essenciais neste processo de aprendizagem motora (Wilmerding & Krasnow, 2009). São estes:

1) a atenção e observação (percepção) de uma capacidade demonstrada. Na maior parte das aulas formais, o professor apresenta uma combinação de dança demonstrando-a, explicando-a verbalmente, ou explicando-a *cinestesticamente* (utilização do toque para ajudar a alcançar a tarefa) (Wilmerding & Krasnow, 2009);

2) a replicação (execução) do que foi observado. Depois de tentativas iniciais sobre um movimento, e de este estar a ser executado correta e eficazmente, o treino de dança envolve uma considerável repetição, passando os padrões de movimentos a fazer parte da memória de longo prazo. Refira-se que o treino mental (*i.e.*, ver-se a si mesmo a fazer o movimento antes da sua execução) é outra estratégia que pode melhorar a aprendizagem (sendo contudo necessário que o bailarino já tenha executado anteriormente o movimento em causa, para que a estratégia seja eficaz) (Wilmerding & Krasnow, 2009);

3) o feedback (conhecimento dos resultados/ da atuação e explicações adicionais) ao aluno pode ser um fator importante no processo de aprendizagem (Wilmerding & Krasnow, 2009);

4) a repetição (prática adicional) (Wilmerding & Krasnow, 2009).

Tradicionalmente, neste contexto impera (na generalidade) uma educação centrada no professor considerando-se que este ambiente encoraja os alunos a equacionarem a aprendizagem com a aquisição de capacidades (Daniels, 2009).

Contudo, a evolução no domínio da dança tem levado a transitar-se de um contexto de educação centrado no professor para um contexto de educação centrado no aluno (o foco da aula deixa de ser o que o professor sabe, passando a ser o que o aluno compreende, valorizando-se a sua consciência pessoal e descobertas) (Daniels, 2009).

### **1.3. As Concepções de Aprendizagem da Atividade Artística**

São escassos os estudos sobre as concepções de aprendizagem da atividade artística.

A partir dos estudos sobre as concepções de aprendizagem do desenho em crianças (Scheuer, Pozo, de la Cruz & Echenique, 2006) e sobre as concepções de aprendizagem da música em professores (Torrado & Pozo, 2006), pode considerar-se que foram encontradas versões de: 1) uma Teoria Direta (tanto nas crianças como nos professores (os resultados da aprendizagem são vistos como conquistas desconexas e acumulativas/somativas – saber mais desenhos ou mais obras musicais – alcançadas através de atividades básicas e manifestas como o desenhar, o observar, o copiar modelos, ou praticar o instrumento, no caso da música)); 2) uma Teoria Interpretativa (tanto nas crianças como nos professores (os resultados da aprendizagem não são vistos apenas como uma acumulação/soma de novidades, incluindo também ações e processos (ex.: evolução técnica), alcançados não apenas através de processos manifestos, senão também cognitivos - como o registrar, recordar, antecipar e compreender – que podem ajudar a autorregular a ação do aluno)); 3) uma Teoria Construtiva (apenas nos professores (a aprendizagem permite que se chegue a uma construção pessoal (ex.: produzir uma obra da maneira desejada) através, essencialmente, de processos cognitivos, que os alunos gerem, regulando metacognitivamente a sua ação (atividades manifestas ou internas)).

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

A amostra de participantes foi constituída por 18 estudantes da Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN), a integrar o Curso de Formação de Bailarinos. A EDCN, sediada em Lisboa, recebe alunos provenientes de todo o país, mas maioritariamente de Lisboa e concelhos limítrofes, sendo o nível Secundário também frequentado por alunos estrangeiros (Escola de dança do Conservatório Nacional, 2012). O Curso de Formação de Bailarinos funciona na modalidade de Regime Integrado (RI) (*i.e.*, os alunos frequentam todas as componentes do currículo - tanto académico como artístico - no mesmo estabelecimento de ensino) (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.d.), iniciando-se no 1.º ano (equivalente ao 5.º ano de escolaridade do ensino regular) e terminando no 8.º ano (equivalente ao 12.º ano do ensino regular). Findo o 8.º ano, os alunos completam o curso secundário de dança, formando-se bailarinos profissionais nas áreas da dança clássica e contemporânea (Escola de dança do Conservatório Nacional, 2012).

Dos 18 participantes que constituíram a amostra, 9 (50%) frequentavam o 11.º ano de escolaridade, enquanto os outros 9 (50%) frequentavam o 12.º ano de escolaridade. Dos 18 alunos que compuseram a amostra, 9 (50%) pertencem ao sexo feminino e 9 (50%) pertencem ao sexo masculino. A idade destes estudantes varia entre os 15 e os 25 anos, com uma média de idades de 17,6 anos, apresentando a maioria (77,8%) idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos.

### **2.2. Recolha de Dados**

Com vista à recolha de dados que permitisse caracterizar as concepções dos estudantes sobre a aprendizagem da dança, elaborou-se um guião de entrevista (Anexo 1) com questões relativas a seis dimensões da concepção de aprendizagem da dança: 1) "Referencial" (R) –

noção da natureza da aprendizagem da dança (*i.e.* "O que é a aprendizagem da dança?"); 2) "Processual" (P) – noção do processo de aprendizagem da dança (*i.e.* "Como se aprende a dançar?"); 3) "Contextual" (C) – noção do contexto de aprendizagem da dança (*i.e.* "Onde/quando/com quem se aprende a dançar?"); 4) "Fatorial" (F) – noção dos fatores de aprendizagem da dança (*i.e.* "Que fatores influenciam a aprendizagem da dança?"); 5) "Funcional" (Fu) – noção das funções de aprendizagem da dança (*i.e.* "Quais as funções da aprendizagem da dança?"); 6) "Problemas" (Pr) - (*i.e.* "Que problemas há na aprendizagem da dança?"). Seguiu-se um modelo de entrevista semiestruturada, pelo que, em complementaridade com as questões acima descritas, foram colocadas aos participantes variantes dessas mesmas perguntas, ou outras distintas, sempre que, no decurso da entrevista, tal se considerou necessário à consecução dos objetivos do estudo.

Note-se que, no presente trabalho, foi incluída apenas a análise das três primeiras dimensões sobre a natureza, processos e contextos de aprendizagem da dança, respetivamente. A análise das outras três dimensões exploradas será elaborada num trabalho subsequente.

As entrevistas, gravadas em áudio, com consentimento informado (Anexos 3 e 4), foram realizadas nas instalações (*i.e.*, sala de aula; pátio) da escola frequentada pelos participantes, tendo a duração das mesmas variado entre os 35 e os 120 minutos; nalguns casos foram feitas pausas (*i.e.*, ida do aluno para uma aula; interrupção de outrem) antes de se prosseguir com a entrevista; apenas num caso foi necessário finalizar a entrevista num outro dia.

### **2.3. Análise de Dados**

O tratamento das respostas consistiu numa análise de conteúdo que envolveu três momentos principais: 1) opção por um critério de segmentação das unidades a categorizar; 2)

desenvolvimento de um sistema de categorias de análise, 3) testagem da confiança das categorias detetadas, por comparação entre juízes.

Para a segmentação das unidades a categorizar, utilizou-se o critério de “segmentação por unidades temáticas” (Flores, 1994, cit. por Duarte, 2004). Isto significa que cada segmento de resposta que abordasse qualquer uma das dimensões em causa (*i.e.*, referencial, processual, contextual, fatorial, funcional ou problemas) foi considerado uma unidade a categorizar e a corresponder a uma categoria da respetiva dimensão (do sistema em desenvolvimento). Atendendo à crítica de que o método fenomenográfico aliena os participantes dos seus depoimentos, ao isolar e retirar frases soltas do contexto em que estas foram produzidas (Säljö, 1984, cit. por Duarte, 2004), a categorização procurou ser sensível à totalidade de cada resposta, de acordo com a sugestão de Svensson (1989, cit. por Eklund-Myrskog, 1998, cit. por Duarte, 2004). Não foram consideradas as respostas em que os participantes se reportavam ao seu próprio modo de aprendizagem.

Para o desenvolvimento de um sistema de categorias de análise, utilizou-se uma abordagem “indutiva” (Miles & Huberman, 1994, cit. por Duarte, 2004) que envolveu identificar a noção compreendida em cada unidade (previamente segmentada) a categorizar. Com base nos resultados desta análise, foi possível desenvolver-se um Sistema de Categorias Inicial, descritivo das conceções de aprendizagem da dança. Este sistema inicial foi experimentado por dois juízes que categorizaram, independentemente, cerca de 10% das respostas. Posteriormente, após os juízes discutirem as respetivas categorizações, reviu-se e desenvolveu-se a adequabilidade do Sistema de Categorias Inicial, chegando-se a um Sistema de Categorias Final, onde estavam mapeadas as várias noções dos alunos sobre o fenómeno da aprendizagem da dança (e que consta da secção Resultados). Este sistema foi depois revisto, com o *feedback* de um especialista em investigação fenomenográfica, no que diz respeito à sua lógica interna.

Numa segunda fase de análise, procedeu-se a uma nova segmentação das entrevistas em unidades de discurso, fazendo-se corresponder cada unidade a uma das categorias do Sistema de Categorias Final.

O Sistema de Categorias Final foi depois apresentado e exemplificado quanto à sua utilização ao segundo juiz, que se familiarizou com o sistema, antes dos dois juízes procederem à categorização independente de 12,2% dos segmentos de resposta das entrevistas, para se efetuar um cálculo do acordo entre juízes<sup>1</sup>.

Duas semanas e meia após a última categorização, o primeiro juiz procedeu a uma nova categorização de 10,9% dos segmentos de resposta com o Sistema de Categorias Final, para se efetuar o cálculo do acordo intrajuiz.

Procedeu-se depois ao cálculo da percentagem de acordo inter-juízes (cujos valores se encontram na tabela 1), constatando-se na dimensão referencial uma magnitude de acordo mais baixa (66,7%) do que nas restantes dimensões (valores iguais ou superiores a 80%); pode observar-se que o coeficiente de acordo para a totalidade das dimensões foi de 88,3%. A resolução dos desacordos foi efetuada por discussão entre os juízes, chegando-se a consenso quanto à categorização. Quanto à magnitude do acordo intra-juíz (calculado para a totalidade das dimensões) esta foi de 89,3%. Assim, considera-se que os valores obtidos em ambos os acordos permitem validar o Sistema de Categorias Final, que se apresenta na secção dos resultados.

Tabela 1: Acordo inter-juízes quanto às categorias de cada dimensão

	Dimensão Referencial	Dimensão Processual	Dimensão Contextual	Total
Coeficiente de Acordo	66,7%	90%	93,8%	88,3%

<sup>1</sup> Para todos os cálculos de coeficientes de acordo, foi utilizada a fórmula sugerida por Bakeman e Gottman (1986):  $PA = (Na / (Na + Nd)) / 100$ ; onde “PA” é a percentagem de acordo; “Na” é a frequência dos acordos; “Nd” é a frequência dos desacordos.

### 3. Resultados

A análise das respostas às entrevistas permitiu constatar concepções diferenciadas no domínio da aprendizagem da dança, para cada dimensão considerada. Apresenta-se de seguida os resultados para a dimensão referencial (concepção da natureza da aprendizagem da dança), dimensão processual (concepção do processo da aprendizagem da dança) e dimensão contextual (concepção do contexto da aprendizagem da dança – onde, quando, com quem se aprende a dançar).

#### 3.1. Dimensão Referencial – O que é aprender a dançar

No respeitante a esta dimensão, cujo sistema de categorias pode ser consultado na tabela 2, podem-se identificar quatro concepções básicas de aprendizagem (*i.e.*, meta-categorias que agrupam categorias particulares): 1) concepção "quantitativa"; 2) concepção "qualitativa"; 3) concepção "intermédia" e 4) concepção *transmissiva*.

A concepção “quantitativa” agrupa três concepções particulares: 1) aprendizagem da dança enquanto “aumento de conhecimentos”, sendo vista como a aquisição de conhecimentos de dança (R1), da técnica de dança (R1a) ou de conhecimentos de dança progressivamente complexos (R1b); 2) aprendizagem da dança enquanto “aquisição e aplicação” (R2) (*i.e.*, aprender a dançar é aumentar conhecimentos de dança e utilizá-los); 3) aprendizagem da dança enquanto “moldagem” (R3) (*i.e.*, aprender a dançar é moldar o corpo/repertório individual às componentes técnicas/expressivas da dança), havendo nesta concepção uma noção de aplicação, no próprio corpo, das componentes da técnica de dança.

Por seu lado, a concepção “qualitativa” também agrupa três concepções particulares: 1) aprendizagem da dança como “interpretação” (R4), desenvolvendo-se perspetivas pessoais na maneira de interpretar um movimento; 2) aprendizagem da dança enquanto “superação de dificuldades” (R5), considerando-se que a natureza desta aprendizagem diz respeito ao lidar

com e ultrapassar dificuldades sentidas; 3) aprendizagem da dança como “autoatualização” (R6), sendo vista como o desenvolvimento artístico (R6a) ou o desenvolvimento enquanto pessoa (R6b).

Designou-se "intermédia" a conceção básica que toma a aprendizagem como “aquisição técnica e comunicação artística” (R7) (*i.e.*, aprender a dançar é interligar as componentes técnica e de comunicação artística da dança), parecendo pois conjugar as conceções “aumento de conhecimentos” e “comunicação artística”.

Por último, considera-se a conceção *transmissiva*, que se expressa na noção de aprendizagem da dança como “comunicação artística” (R8), sendo vista enquanto transmissão de ideias/conceitos (R8a), ou de emoções/sentimentos (R8b).

Tabela 2: Dimensão Referencial (R) – “O que é aprender a dançar”

Meta-Categoria	Categoria	Definição	Resposta Ilustrativa
<b>I. Conceção Quantitativa</b>	R1. Aumento de Conhecimentos	Aprender a dançar é adquirir conhecimentos de dança	"(...) é uma coisa nova, amm, é, umm, um bocadão de informação a, de informação, que nós temos de aprender (...)"
	a) Aquisição Técnica	a) Aprender a dançar é adquirir conhecimentos da técnica de dança	"(...) acho que existe aprender técnica de determinado estilo (...)"
	b) Aquisição Gradativa	b) Aprender a dançar é adquirir conhecimentos de dança progressivamente complexos	"(...) há umas bases que nós primeiro temos que aprender (...) nós primeiro temos de aprender uma base de, de movimentos, que depois vão ser, a, uma espécie de, de ponte, que nos vai levar, ao próximo, à próxima etapa da dança (...)"
	R2. Aquisição e Aplicação	Aprender a dançar é aumentar conhecimentos de dança e utilizá-los	"(...) se nós formos aprendendo os vários passos, (...) tudo isso vai-se complementando até (...) teres um vocabulário no teu corpo e conseguires utilizar esse vocabulário (...)"
	R3. Moldagem	Aprender a dançar é moldar o corpo/repertório individual, às componentes técnicas/expressivas da dança	"(...) aprender a ajustar o corpo ao movimento que temos de fazer, à técnica (...)"
<b>II. Conceção Qualitativa</b>	R4. Interpretação	Aprender a dançar é desenvolver formas de interpretar o movimento	"(...) nós aprendermos (...) a mover o corpo de determinadas maneiras que já estão (...) pré-concebidas (...) mas depois também transformá-las num movimento nosso"
	R5. Superação de Dificuldades	Aprender a dançar é ultrapassar dificuldades na aprendizagem da dança	"(...) nós somos feitos, até pelo que os nossos professores nos ensinaram (...) a superá-los [obstáculos], a passá-los (...) a dominá-los, a ganhá-los, a vencê-los, todos os obstáculos que existem, tão prontos também para ser atingidos (...) já faz parte da nossa natureza, somos ensinados a isso (...)"
	R6. Autoatualização	Aprender a dançar é desenvolver-se	

	a) Desenvolvimento Artístico	a) Aprender a dançar é desenvolver-se artisticamente	"(...) e vai subindo uma escada, "eu vou, aprender, o que é isso, o que é que se tá a passar, que mundo é este?" no outro passo, já vou saber fazer um tondué, já vou saber fazer um plié, já estou "que é isto?" (...) no outro passo, por exemplo, neste passo aqui não há muita preocupação, simplesmente deixar ir e aprender e ir concentrando isto ali no corpo, ir pondo o corpo completamente, já, conheceu isto tudo e depois explodiu, evoluir, ir mais além..."
	b) Desenvolvimento Pessoal	b) Aprender a dançar é desenvolver-se enquanto pessoa	"(...) aprender a dançar é, é querer mudar a nossa vida, porque é uma coisa que quase ninguém faz..."
<b>III. Conceção Intermédia</b>	R7. Aquisição Técnica e Comunicação Artística	Aprender a dançar é interligar as componentes técnica e de comunicação artística da dança	"(...) a técnica tem de ser, tem de estar lá e tem de ser, a, muito boa (...) se conseguirmos, tem de ser perfeita, mas depois também há a parte artística, que é, temos de transmitir alguma coisa ao público (...)"
<b>IV. Conceção Transmissiva</b>	R8. Comunicação Artística	Aprender a dançar é transmitir algo a outrem através de movimentos	
	a) Expressão Concetual	a) Aprender a dançar é transmitir conceitos/ideias através de movimentos	"(...) não é só aprender (...) palavras e, e, conceitos, é mesmo, pô-los em prática através do movimento (...)"
	b) Expressão Emocional	b) Aprender a dançar é expressar emoções/sentimentos através de movimentos	"(...) mesmo que tivesse a sentir, não tava a mostrar que tava a sentir, e é esse o nosso dever (...)"

### 3.2. Dimensão Processual – Como se aprende a dançar

Quanto a esta dimensão, cujo sistema de categorias pode ser consultado na tabela 3, podem-se identificar sete conceções básicas de aprendizagem: 1) conceção *percecionando*; 2) conceção *memorizando*; 3) conceção *compreendendo*; 4) conceção *motivando-se*; 5) conceção *visualizando*; 6) conceção *executando* e 7) conceção *ensinando*.

A conceção *percecionando* (subjaz a ideia de que se aprende a dançar através de diferentes *inputs* perçetivos: visuais, verbais/auditivos e cinestésicos), agrupa três conceções particulares: 1) aprende-se a dançar "observando" (P1), considerando-se que a aprendizagem ocorre através da observação direta de terceiros a dançarem (P1a), ou através do visionamento de filmes com dança (P1b) ou vendo-se a si mesmo a dançar (P1c); 2) aprende-se a dançar "ouvindo", tendo-se que a aprendizagem ocorre ouvindo as explicações verbais de outros (P2) ou ouvindo as suas correções (feedback ao desempenho) (P2a); 3) aprende-se a dançar "*cinestesticamente*" (P3), ocorrendo a aprendizagem ao sentir-se os movimentos pela utilização de um/vários sentidos (ex.: do tato).

A concepção *memorizando* expressa-se na noção de que se aprende a dançar “memorizando” (P4), crendo-se nesta perspectiva que a aprendizagem ocorre por memorização de movimentos (P4a) ou que se aprende memorizando movimentos através da sua associação com ritmos (P4b).

A concepção *compreendendo* toma a noção de que se aprende a dançar “compreendendo” (P5), considerando-se que a aprendizagem ocorre por compreensão da evolução do domínio artístico (P5a), por compreensão do próprio funcionamento corporal (P5b), ou que se aprende tomando-se consciência do processo de aprendizagem (P5c).

A concepção *motivando-se* expressa-se na noção de que se aprende a dançar “motivando-se” (P6), estando aqui subjacente a perspectiva de que a aprendizagem da dança ocorre por um processo de motivação pessoal (ex.: auto-verbalizações positivas).

A concepção *visualizando* toma a noção de que se aprende a dançar “visualizando” (P7), tendo-se que a aprendizagem ocorre projetando-se a si mesmo (mentalmente) a dançar (P7a) ou tentando executar imagens/metáforas visualizadas (P7b).

A concepção *executando* (subjaz a ideia de que se aprende a dançar executando de diversas formas, tanto física como mentalmente) agrupa duas concepções particulares: 1) aprende-se a dançar “dançando”, considerando-se que a aprendizagem se faz dançando (P8), imitando outros (P8a), por repetição de movimentos (P8b), experimentando-se movimentos (P8c), expressando-se livremente com movimentos (P8d), transformando o que se observou dos outros a dançarem (P8e), ou através da própria experiência de atuar em palco (P8f); 2) aprende-se a dançar “corrigindo” (P9), considerando-se que a aprendizagem ocorre quando se fazem correções (a outros ou ao próprio).

Por último, a concepção *ensinando* toma a noção de que se aprende a dançar “ensinando” (P10), considerando-se que a aprendizagem da dança ocorre por “inversão de

papéis com o professor”, tentando ensinar-se os outros (isto parece implicar que o aluno terá de utilizar vários processos de aprendizagem).

Tabela 3: Dimensão Processual (P) – “Como se aprende a dançar”

Meta Categoria	Categoria	Definição	Resposta Ilustrativa
<b>I. Percecionando</b>	P1. Observando	Aprende-se a dançar por observação	
	a) Observando Diretamente	a) Aprende-se a dançar vendo outros (professores, colegas, bailarinos profissionais) a dançarem	"(...) tem de ser, por observação de, de bailarinos (...)"
	b) Observando Representações	b) Aprende-se a dançar vendo representações (e.g. filmes) dos outros a dançarem	"(...) vemos, por exemplo, vemos vídeos (...)"
	c) Auto-observando-se	c) Aprende-se a dançar observando-se a si mesmo (através de vídeos, espelhos, etc.) a dançar	"(...) ver ao espelho, por isso é que o espelho é muito importante pa nós, porque nós tamo-nos sempre a ver, ver se encontramos ali um erro (...)"
	P2. Ouvindo	Aprende-se a dançar ouvindo explicações de pessoas com conhecimentos de dança (professores, colegas, etc.)	"(...) o professor marcar o exercício, e depois ir explicando (...) passo a passo, como é que se faz cada coisa (...)"
	a) Recebendo Correções	a) Aprende-se a dançar através de correções feitas por pessoas com conhecimentos de dança (professores, colegas, etc.)	"(...) captar as, as, as correções dos professores (...)"
	P3. <i>Cinestesticamente</i>	Aprende-se a dançar sentindo a forma de fazer o movimento ( <i>i.e.</i> , através da utilização dos sentidos)	"(...) e a professora, pediu pa nós empurrar com a mão, fazer assim [ilustra com gesto] na barriga dela, e conseguimos sentir, e foi ótimo, que ajudou-nos imenso a, fazer também [um elemento da técnica de dança Contemporânea] (...)"
<b>II. Memorizando</b>	P4. Memorizando	Aprende-se a dançar memorizando	
	a) Memorizando movimentos	a) Aprende-se a dançar memorizando movimentos	"(...) e cada vez que o professor nos dá uma correção, tentamos lembrar-nos dessa co, dessa correção (...)"
	b) Memorizando por Associação	b) Aprende-se a dançar memorizando movimentos pela sua associação a ritmos ( <i>trauteios</i> , palavras, etc.)	"(...) quando os professores dizem, tipo, a, "vai pó lado, na, na, na" [trauteio] e tu fixas isso, e se tiveres a pensar isso enquanto tiveres a dançar, é mais fácil, também, ter musiquinhas (...)"
<b>III. Compreendendo</b>	P5. Compreendendo	Aprende-se a dançar tentando perceber	
	a) Compreendendo a Evolução Artística	b) Aprende-se a dançar por compreensão da evolução no domínio artístico da dança	"(...) percebermos, como é que tudo evoluiu para isto [estado atual do domínio da dança], (...) também é uma forma de aprender."
	b) Compreendendo o Funcionamento Corporal	c) Aprende-se a dançar por compreensão do funcionamento do corpo	"(...) também aprendemos (...) connosco, a estudar, a pensar como é que (...) o nosso corpo funciona (...)"
	c) Consciencialização	a) Aprende-se a dançar tomando consciência do processo de aprendizagem	"(...) através da nossa própria compreensão, ver, "ele consegue fazer aquilo tão bem, porque é que eu não consigo?" e tentar (...)"
<b>IV. Motivando-se</b>	P6. Motivando-se	Aprende-se a dançar motivando-se para desenvolver o próprio desempenho	"(...) "tu consegues, vais fazer, faz, faz, faz" [discurso interno], até que acaba por fazer (...)"
<b>V. Visualizando</b>	P7. Visualizando	Aprende-se a dançar através da visualização (de imagens, movimentos, etc.)	
	a) Auto-Projeção	a) Aprende-se a dançar imaginando-se a executar	"(...) é importante, ver-se [mentalmente] a fazer as coisas (...)"
	b) Uso de Metáforas	b) Aprende-se a dançar tentando executar analogias	"E isso [utilização de metáforas] ajuda sempre, nós sentimos mesmo o corpo a fazer tudo"
	P8. Dançando	Aprende-se a dançar dançando	"(...) há apenas um meio de o conseguir... é fazendo. Tu aprendes a dançar, dançando."

<b>VI. Executando</b>	a) Imitando	a) Aprende-se a dançar imitando	"(...) tentares imitar aquilo que tu vês e que gostas de ver"
	b) Repetindo	b) Aprende-se a dançar fazendo um movimento várias vezes	"Repetir as coisas muitas vezes (...) repetir, e repetir, e repetir (...)"
	c) Experimentando	c) Aprende-se a dançar fazendo movimentos exploratoriamente (experiências, adaptações, tentativas-erro, etc.)	"Tu erras, tentas, erras, tentas, até que acertas." "(...) e nós temos que ir, fazer, pra experimentar, pra ver o que é que fazemos, pra tentar, transmitir (...)"
	d) Improvisando	d) Aprende-se a dançar expressando-se espontaneamente através de movimentos	"(...) é quando o professor, não diz nada, e diz "agora improvisem", e a pessoa tem de começar, porque aí não pensa, e aí, se, se, como não há expectativa, a pessoa está realmente a fazer improviso (...)"
	e) Adaptando	e) Aprende-se a dançar transformando o que se observa de outras pessoas a dançarem	"(...) principalmente em repertório Contemporâneo, [o professor diz] "ah eu tou a fazer isto, mas vocês deem a vossa marca, vocês não têm que fazer exatamente assim, (...) não quero que vocês copiem a coreografia, quero que façam tipo os passos mas quero que lhe deem uma onda diferente, uma dinâmica, outra coisa qualquer (...) deem a vossa marca" e nós, "ok" [a fazer isto], aí também aprendemos"
	f) Atuando	f) Aprende-se a dançar executando em palco	"(...) mas nada melhor do que (...) do que experienciar o palco (...)"
	P9. Corrigindo	Aprende-se a dançar fazendo correções (a colegas, ao próprio, etc.)	"(...) corrigimo-nos muito umas às outras (...)" "(...) mas as correções são para elas [colegas] mas depois também são para nós, porque nós (...) porque nós também "ah ok, eu também faço aquilo de mal, pois, aquilo também faço bem, tão, ok""
<b>VII. Ensinando</b>	P10. Ensinando	Aprende-se a dançar ao tentar ensinar outros (aplicando processos de modelagem, explicações, etc.)	"(...) também é saber muito, a, trocar os papeis, de tentar ensinar, nós tentamos ensinar, dá uma visão diferente, a, das nossas aulas (...)"

### 3.3. Dimensão Contextual – O contexto da aprendizagem da dança

Quanto a esta dimensão, cujo sistema de categorias pode ser consultado na tabela 4, podem-se identificar três sub-dimensões ou temas relativos à conceção sobre o contexto da aprendizagem da dança: 1) *onde*; 2) *quando* e 3) *com quem* se aprende dança.

A sub-dimensão *onde* se aprende dança agrupa três conceções particulares: 1) aprende-se a dançar “em contextos não formativos”, perspetivando-se a aprendizagem da dança como ocorrendo em vários contextos (C1), no exterior (C1a), em espetáculos de dança (C1b) ou em casa (C1c); 2) aprende-se a dançar “em contextos formativos” (C2), concebendo-se a aprendizagem da dança como ocorrendo na escola (C2a) ou em *workshops* (C2b); 3) aprende-se a dançar “em contextos profissionais” (C3) entendendo-se a aprendizagem da dança como ocorrendo no contexto laboral das Companhias de Dança (C3a).

A sub-dimensão *quando* se aprende dança agrupa seis conceções específicas, sendo aquela aprendizagem tida como ocorrendo: 1) “quando se é ensinado” (C4); 2) “na infância” (C5); 3) “na juventude” (C6); 4) “aquando da descoberta vocacional” (C7) (*i.e.*, aprende-se a dançar aquando da identificação profissional com o domínio da dança); 5) “gradualmente” (C8); 6) “continuamente” (C9).

Por último, tem-se a sub-dimensão *com quem* se aprende dança que agrupa cinco conceções específicas, aprendendo-se a dançar: 1) “com professores” (C10); 2) “com bailarinos” (C11); 3) “com coreógrafos” (C12); 4) “com colegas” (C13); 5) “consigo mesmo” (C14).

Tabela 4: Dimensão Contextual (C) – “O contexto da aprendizagem da dança”

Meta Categoria	Categoria	Definição	Resposta Ilustrativa
<b>I. Onde</b>	C1. Em Contextos Não Formativos	Aprende-se a dançar em vários contextos	"(...) eu acho que pode acontecer em qualquer lugar (...)"
	a) No Exterior	a) Aprende-se a dançar em contextos ao ar livre	"A pensar nos Street Dancer (...) Eles aprenderam na rua e fazem coisas espetaculares"
	b) Em Espetáculos	b) Aprende-se a dançar frequentando espetáculos (observando ou atuando)	"(...) mas nada melhor do que (...) do que experienciar o palco (...)"  "(...) quando se vai ao teatro ver (...)"
	c) Em casa	c) Aprende-se a dançar em casa	"(...) os professores dizem “vai para casa, pensa nisto, vê-te a fazer mentalmente”, a fazer bem (...)"
	C2. Em Contextos Formativos	Aprende-se a dançar em contextos formativos	
	a) Na Escola	a) Aprende-se a dançar em contexto académico (escolas profissionais ou não profissionais, de nível superior ou não)	"(...) numa escola de dança (...)"
	b) Em <i>Workshops</i>	d) Aprende-se a dançar em <i>Workshops</i> de dança	"(...) [participar em] formação pa, pa pequenos (...)"
	C3. Em Contextos Profissionais	Aprende-se a dançar em contextos laborais	
	a) Companhias de Dança	a) Aprende-se a dançar em Companhias de Dança	"(...) tu sais daqui [escola profissional] árvore, para ser plantada numa companhia, na companhia plantam-te, regam-te, e aí sim, os frutos saem"
	<b>II. Quando</b>	C4. Quando se é Ensinado	Aprende-se a dançar quando se é ensinado
C5. Na Infância		A aprendizagem da dança começa na infância	"(...) mas as pessoas que (...) estão a dançar isto profissionalmente, devem começar o mais cedo possível (...) por exemplo, começar aos 10 anos (...)"

	C6. Na Juventude	Aprende-se a dançar durante a juventude (ex.: adolescência, início da adultícia)	“(…) sim, pá e (…) dos 10 anos ou assim, sim, mas também se pode começar, pequenino, aos 10, 12 anos, e depois só aos 15 ir para uma escola profissional, aprende-se na mesma (…)”
	C7. Na Descoberta Vocacional	Aprende-se a dançar aquando da identificação profissional com o domínio da dança	“Portanto o quando aplica-se à pessoa, é um tempo qualquer da sua vida em que, queira dançar”
	C8. Gradualmente	A aprendizagem da dança é feita gradualmente	“(…) é uma coisa que se faz, ao longo de, de muitos anos, não é uma coisa que se faz num ano, só (…) um mês (…) a não ser que queiramos fazer como hobby (…)”
	C9. Continuamente	A aprendizagem da dança ocorre de forma contínua	“Não há fim (…). Há sempre aprendizagem e aprendizagem e aprendizagem (…)”
<b>III. Com Quem</b>	C10. Com Professores	Aprende-se a dançar com professores de dança	“(…) uma pessoa tem que ter uma formação, com uma pessoa que saiba como, um, um professor profissional (…)”
	C11. Com Bailarinos	Aprende-se a dançar com bailarinos profissionais	“(…) tem de ser, por observação de, de bailarinos ou (…)”
	C12. Com Coreógrafos	Aprende-se a dançar com coreógrafos	“(…) com pessoas já com muita experiência (…) coreógrafos (…)”
	C13. Com Colegas	Aprende-se a dançar com colegas	“(…) também temos muito a aprender uns com os outros, porque, amm, cada pessoa é diferente (…)”
	C14. Consigo Mesmo	Aprende-se a dançar com o próprio	“(…) também aprendemos (… conosco, a estudar, a pensar como é que (…) o nosso corpo funciona (…)”

#### 4. Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo o mapeamento das concepções que alunos de dança do ensino artístico profissionalizante têm sobre a aprendizagem da dança, procurando diferenciar-se e descrever-se a variabilidade de concepções existentes nas diferentes dimensões da concepção de aprendizagem (*i.e.*, referencial, processual, contextual, fatorial, funcional e problemas). A utilização de uma metodologia qualitativa de recolha e de análise dos dados (*i.e.*, entrevistas e análise de conteúdo, respetivamente) permitiu que fosse captada a diversidade de concepções dos alunos nessas dimensões da concepção de aprendizagem da dança. Contudo, para o presente trabalho foram apenas descritos e analisados os resultados relativos às três primeiras dimensões, devido a constrangimentos de tempo e limitação da extensão do trabalho, pretendendo-se detalhar num estudo posterior os resultados relativos às dimensões *fatorial* (F), *funcional* (Fu) e *problemas* (Pr).

Considera-se que os resultados obtidos permitem constatar que as concepções de aprendizagem da dança, especialmente na dimensão referencial (*i.e.*, concepções "quantitativa", "qualitativa" e "intermédia"), apresentam certa correspondência com concepções de aprendizagem geral, identificadas na investigação fenomenográfica (Säljö, 1984, cit. por Duarte, 2002; Marton *et al.*, 1993; Rebelo & Duarte, 2012). Contudo, estas concepções "comparáveis" possuem características específicas associadas à aprendizagem da dança, uma vez que decorrem desse contexto.

Para além destas noções comparáveis às identificadas nos estudos fenomenográficos, diferenciaram-se novas concepções que se afiguram como características da natureza e do contexto de aprendizagem profissionalizante da dança. Isto poderá ser em parte compreendido tendo em conta o argumento de Dahlin e Regmi (1997, cit. por Paakkari, Tynjala & Kannas, 2011), e confirmado no estudo de Paakkari, Tynjala & Kannas (2011), de

que as concepções de aprendizagem são, até certo ponto, semelhantes entre diferentes contextos, existindo todavia diferenças nos aspetos focados pelos indivíduos.

#### **4.1. Dimensão Referencial – O que é aprender a dançar**

No respeitante a esta dimensão distinguiram-se, entre outras, duas concepções básicas de aprendizagem da dança: uma concepção “quantitativa” (*i.e.*, aprendizagem como “aumento de conhecimentos” (R1), “aquisição e aplicação” (R2) e “moldagem” (R3)) e uma concepção “qualitativa” (*i.e.*, aprendizagem como “interpretação” (R4), “superação de dificuldades” (R5) e “autoatualização” (R6)). Interpreta-se aqui esta “dicotomização” como podendo estar a refletir a influência de dois modelos de ensino na aprendizagem profissionalizante da dança.

Por um lado, há um modelo de ensino centrado no professor (*i.e.*, o professor diz o que deve ser feito, como, por quanto tempo e qual o patamar/nível a alcançar, etc. (Buckroyd, 2000)), com uma aparente tradição nestes contextos de aprendizagem que, segundo Daniels (2009), pode encorajar os alunos a equacionarem a aprendizagem com a aquisição de capacidades. Pondera-se que a própria natureza da atividade técnica da dança, a exigir a aquisição e mestria de movimentos, possa contribuir para uma visão mais “quantitativa” da sua aprendizagem.

Por outro lado, segundo Daniels (2009) tem vindo a emergir nestes contextos de aprendizagem um modelo de ensino centrado no aluno (*i.e.*, há uma maior ênfase no que o aluno compreende, valorizando-se a sua consciência pessoal e descobertas), pensando-se que este modelo, que parece enfatizar o desenvolvimento de intérpretes e artistas versáteis, incentiva uma visão mais “qualitativa” da aprendizagem. Pondera-se que a vertente mais artística da dança, onde estará envolvida a comunicação artística, pode possivelmente contribuir para uma visão mais “qualitativa” aprendizagem dos alunos.

Ao nível da conceção básica “qualitativa”, contactou-se que a conceção “superação de dificuldades” (R5), por comparação com as outras duas noções, não se assemelha a nenhuma conceção identificada na generalidade dos estudos fenomenográficos. Pensa-se que isto pode dever-se ao facto desta aprendizagem implicar uma disposição dos alunos para tolerar uma quantidade considerável de desconforto (até mesmo dor), cansaço e provavelmente fome (Buckroyd, 2000), tendo de lidar com outras preocupações prementes como a sua imagem corporal, a reconciliação (no caso dos rapazes) da própria masculinidade com a identidade enquanto bailarino, a vida social coartada.

Paralelamente, a emergência de uma conceção básica *transmissiva*, expressa na noção "comunicação artística" (R8), compreende-se tendo em conta as funções deste domínio artístico, podendo ser explicada pela natureza da dança enquanto veículo universal e poderoso para a expressão realçada de sentimentos, dedicando-se as atuações de dança a este objetivo (entre outros) (Buckroyd, 2000).

Finalmente, a conceção básica "intermédia" (considerada semelhante à conceção homónima proposta por Marton *et al.* (no prelo, cit. por Marton & Booth, 1997)), expressa na noção “aquisição técnica e comunicação artística” (R7), poderá explicar-se em função da natureza do contexto de aprendizagem da dança dos inquiridos, pois estes estão expostos a certas disciplinas mais direcionadas para o desenvolvimento de competências técnicas (e.g. “Técnica de Dança Clássica”) e a outras mais orientadas para promover o desenvolvimento de competências de “comunicação artística” (e.g. “Expressão Criativa”), parecendo que se tentam conjugar ambas as componentes ao longo da formação profissional dos alunos.

#### **4.2. Dimensão Processual – Como se aprende a dançar**

Nesta dimensão também se diferenciaram conceções que podem ser vistas como análogas a conceções identificadas pela investigação fenomenográfica no âmbito da

aprendizagem geral: a concepção "memorizando" (P4) parece assemelhar-se à concepção "armazenando" encontrada em estudos fenomenográficos; a concepção "compreendendo" (P5) afigura-se análoga à concepção do mesmo nome encontrada na generalidade dos estudos fenomenográficos. Reportando-se às teorias interpretativa e construtiva das concepções de aprendizagem da atividade artística (abordadas na introdução), considera-se que os processos de aprendizagem subjacentes nestas concepções podem ajudar a autorregular a ação do aluno.

Paralelamente, distinguiram-se nesta dimensão cinco novas concepções básicas de aprendizagem. Considera-se que as noções expressas nas concepções *percecionando* (aprende-se a dançar "observando" (P1), "ouvindo" (P2) ou "cinestesicamente" (P3)), *visualizando* (aprende-se a dançar "visualizando" (P7)) e *executando* (aprende-se a dançar "dançando" (P8) ou "corrigindo" (P9)) parecem estar a refletir os vários estádios do processo de aprendizagem motora (apresentados na introdução), salientando talvez a importância que as componentes percetiva (explicações verbais, visuais ou cinestésicas), de execução mental e de execução motora da aprendizagem da dança têm na aprendizagem da dança.

Outra concepção básica, designada *motivando-se*, expressa na noção "motivando-se" (P6), parece refletir a importância que a motivação assume neste contexto de aprendizagem, enquanto "força motriz" que leva os bailarinos a persistir nas tarefas, face a diversas problemáticas (*i.e.*, dor, cansaço, fome) tal como apontado por Taylor e Taylor (1995).

Por último, considera-se que a concepção básica *ensinando*, expressa na noção "ensinando" (P10), pode advir da importância que os alunos atribuem às experiências de aprendizagem "ativas" (e.g. ensinar uma peça auto-corografada), que os leva a ter de perceber, conjugar, aplicar e eventualmente transmitir a outros colegas, vários dos processos e conhecimentos (da técnica e da comunicação artística) de aprendizagem da dança.

Considera-se que algumas das metas deste contexto de aprendizagem profissionalizante da dança (*i.e.*, excelência da técnica de dança; sentido crítico apurado;

conhecimentos nas áreas do som e da imagem) (Escola de dança do Conservatório Nacional, 2012), levam a que seja necessária a mobilização de vários tipos de capacidades por parte dos alunos (*i.e.*, capacidade espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal), que se creem postas “em ação” através de múltiplos processos característicos da aprendizagem da dança, transparecendo muitos deles possivelmente nas concepções aqui identificadas.

#### **4.3. Dimensão Contextual – O contexto da aprendizagem da dança**

Relativamente à sub-dimensão *onde se aprende dança*, da dimensão contextual, a identificação de concepções que podem ser vistas como análogas às já encontradas na generalidade dos estudos fenomenográficos, parece mostrar que a aprendizagem, tanto no domínio da aprendizagem geral como da dança, é vista como ocorrendo em contextos formativos (escolas, universidades, etc.), em contextos da vida pessoal (casa, trabalho) ou em contextos diversos (qualquer lugar). No entanto, emergiram variantes características deste domínio de aprendizagem. A concepção “no exterior” (C1a) parece advir da consciencialização de diferentes estilos de dança que surgiram e se desenvolveram num ambiente informal de ar livre, ou que se aprende a dançar estando em contacto com estímulos do exterior (ex.: notar algo enquanto se passeia). Por seu lado, a concepção “em espetáculos” (C1b) parece espelhar quão valorizados são os processos de observação (de outros com elevada mestria e experiência) e de atuação (conjugam-se as várias aprendizagens feitas pelo aluno no confronto com esta situação profissional/produto enquanto bailarino) na aprendizagem da dança.

No respeitante à sub-dimensão *quando se aprende dança*, da dimensão contextual, considera-se que a concepção “quando se é ensinado” (C4) pode ser incentivada pela perceção das aulas como um elemento importante para o desenvolvimento do bailarino (Buckroyd, 2000). Pondera-se que a exigência de que os alunos tenham “todos os atributos físicos

adequados” (Glasstone, 1986, cit. por Smith-Autard, 2002) incentiva o desenvolvimento da concepção “na infância” (C5) (no sentido em que a moldagem corporal e aquisição técnica é facilitada/conseguida desde a infância). A concepção “aquando da descoberta vocacional” (C7) parece advir de uma noção que equaciona a aprendizagem profissionalizante da dança com um forte interesse profissional por esse domínio artístico, parecendo também subentender, por parte dos alunos, uma tomada de consciência das exigências do processo de aprendizagem. Por seu lado, a concepção “gradualmente” (C8) parece estar associada a uma noção dos alunos de que a mestria técnica/artística é um processo moroso e faseado; a concepção “continuamente” (C9) parece denotar a noção de aprendizagem da dança “em qualquer momento” e ao longo da vida, que se pode talvez associar à autopercepção dos alunos enquanto “artistas” que procuram o aperfeiçoamento da sua arte.

Relativamente à sub-dimensão *com quem se aprende dança*, da dimensão contextual, considera-se que as três primeiras concepções específicas (aprende-se a dançar “com professores” (C10), “com bailarinos” (C11) ou “com coreógrafos” (C12)) refletem a importância atribuída à existência de especialistas que viabilizem a aprendizagem percetiva da dança (aprende-se através de *inputs* verbais, visuais ou cinestésicos). A importância dos coreógrafos parece salientada no desenvolvimento das capacidades criativas dos alunos para a produção artística; na concepção “com colegas” (C13), parece predominar uma noção de aprendizagem colaborativa, que pode advir do facto dos alunos (especialmente desta amostra) terem um bom ambiente relacional, que promove a aprendizagem por: observação dos colegas, esclarecimento de dúvidas, incentivo, etc. Finalmente, considera-se que a concepção “consigo mesmo” (C14) denota a independência/responsabilização na própria aprendizagem, noção que se perspetiva como relacionada à experiência gradual dos alunos em irem recorrendo a outras fontes de aprendizagem para além do professor, aprendendo a autorregular-se e desenvolvendo a sua individualidade artística.

## 5. Conclusão

Como referido em secções anteriores, este estudo utilizou uma metodologia qualitativa para a recolha e análise dos dados.

Dada a natureza deste estudo, não se pretende generalizar os resultados encontrados para a população de alunos de dança profissionalizante, uma vez que aqueles se cingem aos participantes da amostra. Ao invés, pretendeu-se mapear as concepções de aprendizagem dos alunos num domínio de aprendizagem pouco investigado, o que permitiu, até certo ponto, corroborar a existência de concepções de aprendizagem já previstas teoricamente: a aprendizagem da dança tida como aquisição de conhecimento, de técnica de dança, ou de conhecimentos de dança progressivamente complexos (“Quantitativa”) e como baseada na memorização de movimentos (“Memorizando”); a aprendizagem da dança tida como desenvolvimento artístico e pessoal (“Qualitativa”) e como baseada na compreensão (“Compreendendo”); e a aprendizagem da dança tida como uma conjugação dos processos anteriores (“Intermédia”). O estudo permitiu também expandir, para o domínio de aprendizagem da dança, essas concepções já previstas, identificando-se novas concepções que representam a aprendizagem da dança: como expressão através do movimento (“Transmissiva”); e como um processo baseado na percepção (“Percecionando”), na auto-motivação (“Motivando-se”), na visualização (“Visualizando”), na execução (“Executando”) ou no ensino da dança a colegas (“Ensinando”).

Neste sentido, considera-se que o presente estudo se constitui como um contributo para o desenvolvimento de conhecimentos sobre as concepções de aprendizagem no domínio da aprendizagem artística da dança.

Como já referido, existem indícios de que as abordagens que os alunos utilizam na aprendizagem, assim como os resultados da mesma, se relacionam com as suas concepções de aprendizagem. Seria, pois, relevante desenvolver investigações que permitissem constatar a

existência/ausência de tal associação entre concepção-processo-produto da aprendizagem no âmbito da aprendizagem profissionalizante da dança. Para tal, são necessários mais contributos científicos que procurem explorar, para além das concepções de aprendizagem da dança dos alunos, as suas abordagens àquela aprendizagem. Isto, no sentido de também se viabilizarem, futuramente, intervenções no contexto de aprendizagem profissionalizante da dança, não apenas de forma a promover um maior sucesso mas também uma maior qualidade naquela aprendizagem.

Tendo este estudo permitido mapear diferentes maneiras como alunos de dança profissionalizante concebem a aprendizagem da dança, considera-se que este conhecimento (alicerçado por outros contributos nesta área) poderá ser útil em intervenções que visem a promoção das concepções de aprendizagem dos alunos de dança, com o intuito de incentivar o aumento da qualidade das mesmas. Para tal, parece ser necessário ajudar os jovens a consciencializarem as suas concepções de aprendizagem da dança pessoais e dar-lhes a conhecer concepções alternativas, promovendo a reestruturação dessas mesmas concepções individuais.

Considera-se que este conhecimento das concepções de aprendizagem da dança pode também ser útil para os professores de dança e psicólogos destas escolas, ajudando-os a compreender melhor as perspetivas dos alunos sobre a sua aprendizagem. No caso dos professores (cuja importância na aprendizagem dos alunos de dança já foi salientada), estes podem inicialmente tentar ajustar as suas práticas de ensino às concepções dos estudantes, indo alterando essas práticas gradualmente de forma a também desenvolver as concepções dos alunos (recorde-se a influência do método de ensino/tarefas de aprendizagem no desenvolvimento e manutenção das concepções de aprendizagem).

A maneira como alguns alunos valorizaram a situação de entrevista, considerando-a uma “boa experiência” (no sentido em que os fez pensar sobre a sua aprendizagem, ou

ponderá-la numa perspetiva diferente), leva a que se reflita no potencial impacto que as intervenções ao nível das conceções de aprendizagem da dança teriam nestes alunos, que parecem articular o seu próprio desenvolvimento artístico como um objetivo a alcançar continuamente. Assim, a motivação para melhorar a qualidade das suas aprendizagens já parece estar presente nos alunos de dança profissionalizante, algo que se pondera como um indicador favorável para o desenvolvimento de futuras intervenções ao nível das suas conceções de aprendizagem da dança.

## Referências Bibliográficas

- Abhayawansa, S., & Fonseca, L. (2010). Conceptions of Learning and Approaches to Learning – A Phenomenographic Study of a Group of Overseas Accounting Students from Sri Lanka. *Accounting Education: an international journal*, 19 (5), 527-550. DOI: 10.1080/09639284.2010.502651
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (s.d.). *Cursos do Ensino Artístico Especializado – Dança*. Retirado Outubro 12, 2013, de <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx?access=1&e=1>
- Boulton-Lewis, G. M., Brownlee, J., Berthelsen, D., & Dunbar, S. (2008). Child care students' practical conceptions of learning. *Studies in Continuing Education*, 30 (2), 119-128. DOI: 10.1080/01580370802097710
- Boulton-Lewis, G. M., & Lewis, D. C. (2001). Changes in conceptions of learning for Indigenous Australian university students. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 327-341. DOI: 10.1348/000709901158550
- Buckroyd, J. (2000). *The Student Dancer: Emotional Aspects of the Teaching and Learning of Dance*. London: Dance Books.
- Byrne, M., & Flood, B. (2004). Exploring the conceptions of learning of accounting students. *Accounting Education*, 13 (1), 25-37. DOI: 10.1080/0963928042000310779
- Cano, F., & Cardelle-Elawar, M. (2004). An integrated analysis of secondary school students' conceptions and beliefs about learning. *European Journal of Psychology of Education*, XIX (2), 167-187. DOI: 10.1007/BF03173230

- Cliff, A. F. (1998). Teacher-learners' conceptions of learning: Evidence of a "communalist" conception amongst postgraduate learners? *Higher Education*, 35, 205-220. DOI: 10.1023/A:1003021132510
- Daniels, K. (2009). Teaching to the Whole Dancer: Synthesizing Pedagogy, Anatomy, and Psychology. *International Association for Dance Medicine and Science Bulletin for Teachers*, 1 (1), 8-10. Retirado Outubro 21, 2013, de <http://www.iadms.org/displaycommon.cfm?an=1&subarticlenbr=243>
- Dikmenli, M., & Cardak, O. (2010). A study on Biology student teachers' conceptions of learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 933-937. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.129
- Duarte, A. M. (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional: uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, A. M. (2004). Concepções de Aprendizagem em Estudantes Universitários(as) Portugueses(as). *Psicologia*, XVIII (1) 147, 163.
- Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher Education*, 54, 781-794. DOI: 10.1007/s10734-006-9023-7
- Escola de dança do Conservatório Nacional. (2012). *Projeto Educativo*. Lisboa. Retirado Outubro 21, 2013, de [http://www.edcn.pt/uploads/Projeto\\_Educativo/Projeto\\_Educativo\\_EDCN.pdf](http://www.edcn.pt/uploads/Projeto_Educativo/Projeto_Educativo_EDCN.pdf)
- Going through the motions improves dance performance. (2013, Julho 23). *ScienceDaily*. Retirado de <http://www.sciencedaily.com/>

- Lin, H. (2011). A Phenomenographic Approach for Exploring Conceptions of Learning Marketing among Undergraduate Students. *Business and Economic Research, 1* (1), 1-12. DOI: 10.5296/ber.v1i1.829
- Lord, B. R., & Robertson, J. (2006). Students' Experiences of Learning in a Third-year Management Accounting Class: Evidence from New Zealand. *Accounting Education: an international journal, 15* (1), 41-59. DOI: 10.1080=06939280600581053
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On Qualitative differences in learning – II Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 115-127. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x
- Marton, F., Dall' Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research, 19* (3), 277-300.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New York: Routledge.
- Paakkari, L., Tynjälä, P., & Kannas, L. (2011). Critical aspects of student teachers' conceptions of learning. *Learning and Instruction, 21*, 705-714. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2011.03.003
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student Conceptions of Learning and Their Use of Self-Regulated Learning Strategies: A Cross-Cultural Comparison. *Journal of Educational Psychology, 88* (1), 87-100. DOI: 10.1037/0022-0663.88.1.87
- Rebelo, I., & Duarte, A. M. (2012). Conceções de Aprendizagem com o Computador em Estudantes Universitários. *Psicologia, XXVI* (2), 87-111.

- Richardson, J. T. E. (2005). Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches to Teaching in Higher Education. *Educational Psychology*, 25 (6), 673-680. DOI: 10.1080/01443410500344720
- Sharma, D. S. (1997). Accounting students' learning conceptions, approaches to learning, and the influence of the learning-teaching context on approaches to learning. *Accounting Education*, 6 (2), 125-146. DOI: 10.1080/096392897331532
- Scheuer, N., Pozo, J. I., de la Cruz, M., & Echenique, M. (2006). Las concepciones de los niños acerca del aprendizaje del dibujo como teorías implícitas. In J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. P. Echeverría, M. Mateos, M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje* (pp. 135-151). Barcelona: Graó.
- Smith-Autard, J. M. (2002). *The Art of Dance in Education*. London: Bloomsbury.
- Smith, P. J., & Blake, D. (2009). The influence of learning environment on student conceptions of learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 61 (3), 231-246. DOI: 10.1080/13636820902996517
- Taylor, J., & Taylor, C. (1995). *Psychology of Dance*. Champaign: Human Kinetics.
- Torrado, J. A., & Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. In J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. P. Echeverría, M. Mateos, M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje* (pp. 205-228). Barcelona: Graó.
- Tsai, C. (2004). Conceptions of learning science among high school students in Taiwan: a phenomenographic analysis. *International Journal of Science Education*, 26 (14), 1733-1750. DOI: 10.1080/0950069042000230776

- Tsai, C. (2009). Conceptions of learning versus conceptions of web-based learning: The differences revealed by college students. *Computers & Education*, 53, 1092-1103. DOI: 10.1016/j.compedu.2009.05.019
- Tsai, C., & Kuo, P. (2008). Cram School Students' Conceptions of Learning and Learning Science in Taiwan. *International Journal of Science Education*, 30 (3), 353-375. DOI: 10.1080/09500690701191425
- Varnava-Marouchou, D. (2007). *Teaching and Learning in an Undergraduate Business Context: an inquiry into lecturers conceptions of teaching and their students conceptions of learning*. (Dissertação de Doutoramento, University of Nottingham, Reino Unido). Retirado Outubro 21, 2013, de <http://etheses.nottingham.ac.uk/490/>
- Wilmerding, V., & Krasnow, D. (2009, Novembro 15). *Motor Learning and Teaching Dance*. Retirado Outubro 24, 2013, do site da internet International Association for Dance Medicine and Science: <http://www.iadms.org/displaycommon.cfm?an=1&subarticlenbr=250>

**ANEXOS**

---

**ANEXO 1**

---

Guião de Entrevista de Aprendizagem da Dança

<b>Variáveis</b>	<b>Sub-Variáveis</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos (Alvos de Avaliação)</b>	<b>Questões Ilustrativas</b>
<b>Caracterização Demográfica</b>	Idade		Idade	
	Habilitações Literárias		Habilitações Literárias	
	Anos de Experiência		Anos de experiência de dança	
	Formação		Formação em Dança (onde e tipo)	
	Estilo		Estilo de dança em que se enquadra (predominante)	
<b>Conceção de Aprendizagem</b>		Referencial	Noção da natureza da aprendizagem da dança – o que é a aprendizagem da dança	“O que achas que é aprender a dançar?”
		Processual	Noção do processo da aprendizagem da dança	“Como te parece que se aprende a dançar?”
		Contextual	Noção do contexto de aprendizagem da dança – onde, quando, com quem se aprende a dançar	“Onde achas que se aprende a dançar?”  “Quando é que se aprende a dançar?”  “Com quem achas que se aprende a dançar?”
		Fatorial	Noção dos fatores da aprendizagem da dança	“Que fatores achas que influenciam a aprendizagem da dança?”
		Funcional	Noção das funções da aprendizagem da dança	“Para que serve/para que é útil aprender a dançar?”
		Problemas	Noção dos problemas/dificuldades da aprendizagem da dança	“Que dificuldades/problemas/obstáculos existem na aprendizagem da dança?”

**ANEXO 2**

---

Pedido de Colaboração para a Escola

## Pedido de Colaboração

Eu, Madalena Pinto Basto, estudante de 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, venho por este meio solicitar a colaboração da Escola de Dança do Conservatório Nacional num projeto de investigação a decorrer no âmbito da Aprendizagem e Psicologia da Arte.

Este projeto de dissertação de mestrado, orientado pelo Professor António Manuel Duarte, visa explorar o modo como os alunos concebem o processo de aprendizagem da dança (i.e. natureza, processo e contexto da aprendizagem da dança; fatores subjacentes à aprendizagem da dança, suas funções e dificuldades).

A participação na investigação envolve uma entrevista individual com um grupo de alunos, a incidir sobre diferentes aspetos da aprendizagem da dança. Prevê-se que a entrevista dure entre 30 a 45 minutos, sendo gravada em suporte audio (i.e., gravador) para um registo mais completo das informações partilhadas.

A participação do aluno na investigação é **voluntária** (não tendo de participar no projeto se não for de sua livre vontade), assegurando-se **confidencialidade** das informações partilhadas durante a entrevista (acessíveis apenas á investigadora).

Os resultados da investigação poderão ser divulgados, posteriormente, à comunidade educativa da Escola de Dança do Conservatório Nacional.

---

(Madalena Pinto Basto)

Lisboa, 2 de novembro de 2012

**ANEXO 3**

---

Consentimento Informado Oral aos Participantes

“A professora já me apresentou... sou a Madalena, sou estudante de Psicologia no último ano do mestrado e estou agora a começar a tese de mestrado que os estudantes de Psicologia têm de fazer para acabar o curso. Eu escolhi fazer uma investigação ao nível da Psicologia da Dança, para explorar a maneira como alunos de dança – assim como vocês – olham para o aprender a Dançar. Eu escolhi esta área porque em Portugal ainda há muito por explorar sobre isto e acho importante dar-se um “pontapé de saída” ao nível da Psicologia da Dança para se saber mais sobre como vocês olham para a aprendizagem da Dança.

É por isso que eu vos queria perguntar se estavam interessados em colaborar neste projeto, indo estar a dar um contributo importante se quiserem participar. A vossa participação passaria apenas por uma entrevista comigo, individual, que deve durar cerca de meia hora e é gravada, mas apenas em áudio, não filme. Não há questionários, nem nada do género que têm de fazer...

Claro, a vossa participação é voluntária, só conversa comigo quem quiser e só eu é que tenho acesso às vossas entrevistas, elas são confidenciais.

Estão interessados em colaborar no projeto?

Não se preocupem relativamente aos dias ou horas em que será a entrevista, porque ela vai ser feita na escola e é ajustada à vossa disponibilidade, para não afetar o irem às aulas e fazerem as atividades habituais.”

Comunicado em 02/11/12

**ANEXO 4**

---

Pedido de Autorização para os Encarregados de Educação

## Autorização

Solicita-se ao Exm.º encarregado de educação autorização para a participação do seu educando num projeto de investigação a decorrer no âmbito da Aprendizagem e Psicologia da Arte.

Este projeto de dissertação de mestrado, orientado pelo Professor António Manuel Duarte, visa explorar o modo como os alunos concebem o processo de aprendizagem da dança (*i.e.*, natureza, processo e contexto da aprendizagem da dança; fatores subjacentes à aprendizagem da dança, suas funções e dificuldades).

A participação na investigação envolve uma entrevista individual com o aluno, a incidir sobre diferentes aspetos da aprendizagem da dança. Prevê-se que a entrevista dure entre 30 a 45 minutos, sendo gravada em suporte audio (*i.e.*, gravador) para um registo mais completo das informações partilhadas.

A participação do aluno na investigação é **voluntária** (não tendo de participar no projeto se não for de sua livre vontade), assegurando-se **confidencialidade** das informações partilhadas durante a entrevista (acessíveis apenas à investigadora).

Os resultados da investigação poderão ser divulgados, posteriormente, aos encarregados de educação.

A mestranda,

(Madalena Pinto Basto)

Lisboa, 2 de novembro de 2012

✂ \_\_\_\_\_

Autorizo/ Não autorizo (sublinhar a opção desejada) o meu educando,  
\_\_\_\_\_ a participar no projeto de investigação no âmbito da Aprendizagem e Psicologia da Arte.

Assinatura: \_\_\_\_\_