

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA

A METÁFORA E A IMAGEM: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM NA AULA DE TÉCNICA DE DANÇA MODERNA
COM OS ALUNOS DOS 2º E 3º ANOS DO ENSINO VOCACIONAL
NA ACADEMIA DE DANÇA CONTEMPORÂNEA DE SETÚBAL

Relatório de Estágio

Patrícia Rosa Gonçalves Silva

Orientação:
Professora Cristina Graça

Novembro 2013

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



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA

A METÁFORA E A IMAGEM: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM NA AULA DE TÉCNICA DE DANÇA MODERNA
COM OS ALUNOS DOS 2º E 3º ANOS DO ENSINO VOCACIONAL
NA ACADEMIA DE DANÇA CONTEMPORÂNEA DE SETÚBAL

Relatório de Estágio

Patrícia Rosa Gonçalves Silva

Orientação:
Professora Cristina Graça

Novembro 2013

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

Dedico este trabalho à minha mãe pois sei que esta era uma etapa que ela queria que eu concretizasse.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai e aos meus irmãos pelo apoio e amor incondicional.

Agradeço ao meu namorado por ter acreditado que eu iria ser capaz.

Á restante família por todo o apoio.

Á direção pedagógica da ADCS e a todos os seus funcionários

Á minha orientadora deste estágio por toda a ajuda e apoio nesta etapa.

Á coordenadora de curso pela imensa colaboração

Agradeço à Maria Bessa e António Rodrigues, duas pessoas muito importantes da minha vida que me ajudaram a ser a mulher, a bailarina e a professora que sou.

O meu muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa. Descreve a prática de lecionação numa das Escolas Vocacionais de Dança do sistema educativo português, a Academia de Dança Contemporânea de Setúbal, tendo sido direcionado para alunos do 3º ciclo, especificamente para os dos graus Elementar 2 e Intermedio 1 (2º e 3º anos do ensino vocacional), que frequentavam a escola no ano letivo 2012/2013.

A área disciplinar deste estágio foi a do ensino da Técnica de Dança Moderna, apoiado nos princípios da linguagem Graham. Determinou-se como principal objetivo desenvolver nos alunos a consciência corporal e a consciência do movimento, apoiadas numa incorporação criativa do gesto técnico, a qual se procurou estimular mediante a estratégia pedagógica do uso da metáfora e das imagens visuais e mentais no contexto da aula de dança.

Partimos de uma recolha de informação teórica relativa à estratégia pedagógica aplicada, com a intenção de perceber o seu processo e de que forma se pode adequar ao ensino de uma técnica de dança específica, neste caso, a técnica de dança moderna, criada por Martha Graham. Fez igualmente parte da nossa pesquisa um breve estudo sobre a fase do desenvolvimento e do processo de aprendizagem durante o período da adolescência.

Este estudo foi realizado mediante uma metodologia de investigação-ação, recorrendo a alguns dos instrumentos de avaliação característicos deste tipo de investigação – grelhas de observação, diários de bordo e registo de vídeos que foram analisados de acordo com a metodologia.

Após o processo de investigação são apresentados os resultados obtidos e respetivas reflexões.

Palavras-chave:

Técnica de Dança Moderna; Martha Graham; Metáforas; Imagens em Dança; Adolescência.

ABSTRACT

This report falls under the Master's Degree in Dance Teaching of the Higher School of Dance - Lisbon Polytechnics. It describes the practice of teaching in one of the Vocational Schools of Dance of the Portuguese educational system, the Academy of Contemporary Dance of Setubal, that is directed to students of the 3rd cycle, specifically for levels Elementary 2 and Intermediate 1 (2nd and 3rd year of vocational education) who attended the school in the academic year of 2012/2013.

The subject area of this training was the teaching of the Modern Dance Technique, based on the principles of the Graham language. It was determined as main objective to develop in the students an awareness of the body and an awareness of movement, supported on a creative incorporation of technical movement, which was sought by stimulating a pedagogical strategy with the use of the metaphor and of the visual and mental imagery, in the context of the class of Modern Dance Technique.

We started with the gathering of theoretical information related to the pedagogical strategy applied, with the intent to understand how it is that we can tailor it to the teaching of a specific dance technique, in this case the technique of modern dance created by Martha Graham. Also it made part of our research a brief study on the development and the learning process during the period of adolescence.

This study was conducted through an action-research methodology, using some of the assessment tools specific to this type of research: observation grids, logbooks and videos that were analyzed according to the proposed methodology.

After the research process the results and the related considerations are presented.

Keywords:

Technique of Modern Dance; Martha Graham; Metaphors; Dance Imagery; Adolescence.

ÍNDICE

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice	v
Índice de tabelas	vii
Lista de Abreviaturas e Siglas.....	vii
Introdução	1
I. Contextualização geral do estágio	3
1. Caracterização da instituição	3
1.1. Curso de Formação de Bailarinos	5
1.2. Pequena Companhia / Little Company	8
1.3. ADCS e A Casa do Gaiato.....	9
1.4. População Escolar	10
1.5. Recursos Físicos	11
1.6. Recursos Humanos	11
2. Caracterização do público-alvo	11
2.1. Elementar 2	12
2.2. Intermédio 1	13
3. Objetivos	14
3.1 Objetivos Gerais	14
3.2 Objetivos Específicos	15
II. Enquadramento Teórico	17
1. O conceito de Técnica de Dança	17
1.1. Técnica de Dança Moderna – Graham	20
2. Adolescência e Aprendizagem	24
2.1. Adolescência	24

2.2 Desenvolvimento Cognitivo	27
2.3. Aprendizagem	30
3. Corpo e Mente	33
4. O uso das Metáforas e Imagens em contextos de ensino-aprendizagem	36
4.1 A linguagem metafórica	37
4.2. Dance Imagery	39
4.3. A perspectiva de franklin.....	40
III. Metodologia de Investigação	45
1. Investigação-ação.....	45
2. Instrumentos de Avaliação	48
3. Plano de Ação.....	50
IV. Desenvolvimento do Estágio	53
1. Observação Estruturada	53
2. Participação Acompanhada	55
3. Lecionação.....	55
4. Outras Atividades Pedagógicas	60
V. Apresentação e Análise de Dados	62
Reflexão final.....	67
Referências Bibliográficas.....	69
Bibliografia.....	69
Legislação	72
Recursos Eletrônicos.....	72
Anexos	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Plano de Estudos do Curso Básico de Dança

Tabela 2 – Plano de Estudos do Curso Secundário de Dança

Tabela 3 – Observação Estruturada

Tabela 4 – Participação Acompanhada

Tabela 5 - Lecionação

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AADC – Associação Academia de Dança Contemporânea

ADCS – Academia de Dança Contemporânea de Dança Setúbal

CeDeCe – Companhia de Dança Contemporânea

CFB – Curso de Formação de Bailarinos

CMS – Camara Municipal de Setúbal

EBLT – Escola Básica 2º e 3º Ciclos Luísa Todi

EI 2 – Elementar 2

ESDMM – Escola Secundária D. Manuel Martins

FEPS – Fundação Escola Profissional de Setúbal

IM – Iniciação ao Movimento

Int 1 – Intermédio 1

SMM – Simulação Mental do Movimento.

TDM – Técnica de Dança Moderna

INTRODUÇÃO

O presente relatório de Estágio reflete a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa. Foca a sua temática na utilização da metáfora e da imagem mental enquanto estratégias pedagógicas facilitadoras dos processos de aquisição e de consolidação de competências técnicas e artísticas associadas à Técnica de Dança Moderna.

Este documento relata a prática pedagógica numa das Escolas Vocacionais de Dança do sistema educativo português, a Academia de Dança Contemporânea de Setúbal. O ensino da Técnica de Dança Moderna, baseado nos princípios da técnica de Martha Graham e sob as orientações pedagógicas da ADCS, um legado dos fundadores, Maria Bessa e António Rodrigues, foi a área disciplinar escolhida para este estágio que se direcionou para os alunos do 3º ciclo, especificamente para os dos graus Elementar 2 e Intermédio 1 (2º e 3º anos do ensino vocacional) que frequentavam a escola no ano letivo 2012/2013.

Através da utilização da metáfora e da imagem enquanto recurso pedagógico, procurou-se desenvolver nos alunos uma maior consciência corporal e do movimento, mediante uma abordagem imaginativa que apelasse à experimentação física e à criatividade.

Esta investigação baseou-se numa metodologia de investigação-ação, recorrendo a alguns dos instrumentos de avaliação que lhe são próprios: grelhas de observação, diários de bordo e registos de vídeo e áudio que se tornaram a base para a análise e a reflexão das práticas realizadas.

Este relatório está organizado em cinco capítulos; o primeiro é dedicado à Contextualização Geral do Estágio. Neste capítulo são indicados os objetivos gerais e específicos a que este estudo se propôs, identificando e caracterizando a instituição de acolhimento, assim como o público-alvo.

O segundo capítulo, o Enquadramento Teórico, foi elaborado a partir de uma recolha de informação teórica relacionada com a estratégia pedagógica aplicada, as características da população alvo, as especificidades do processo de ensino-aprendizagem de uma técnica de dança, os conceitos técnicos da linguagem Graham, as principais características do

desenvolvimento cognitivo e do processo de aprendizagem na fase da adolescência, a importância do corpo como instrumento para a dança e a ligação corpo e mente.

No terceiro capítulo, dedicado à Metodologia de Investigação, é apresentada a metodologia que serviu de apoio às práticas realizadas durante o período de estágio, são identificados os instrumentos de avaliação e recolha de dados e é apresentado o plano de ação.

O Desenvolvimento do Estágio é descrito no quarto capítulo, apontando todas as suas fases, indicando os aspetos mais relevantes e os instrumentos utilizados, destacando a importância do processo de investigação num contexto de estágio.

O quinto capítulo é dedicado à Apresentação e Análise dos dados, obtidos através das práticas realizadas, com suporte nos instrumentos de avaliação, identificando as principais dificuldades percebidas e estratégias de superação encontradas.

No final deste documento é apresentada uma conclusão com as principais reflexões realizadas com base neste estudo.

Não queremos concluir este ponto sem referir a motivação que nos levou a realizar este estágio na ADCS. Acima de tudo, acreditamos no projeto educativo desenvolvido pela instituição, uma escola com mais de 30 anos que, com algumas dificuldades, tem conseguido sobreviver e desenvolver um excelente trabalho na formação de bailarinos profissionais.

I. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DO ESTÁGIO

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Academia de Dança Contemporânea de Setúbal (ADCS) foi fundada em 1982 por Maria Bessa¹ e António Rodrigues² que a dirigiram entre 1982 e 2003. Atualmente, fazem parte da direção pedagógica da ADCS Maria Ruas, Marina Sacramento e Iolanda Rodrigues. É titulada pela Associação Academia de Dança Contemporânea (AADC), entidade sem fins lucrativos. É uma instituição do Ensino Particular e Cooperativo.

A Academia de Dança Contemporânea de Setúbal é uma escola particular e ensino artístico especializado dotada de autonomia pedagógica que ministra, em regime articulado, a componente de formação vocacional dos cursos básico e secundário de Dança, com planos de estudo próprios, aprovados pela Portaria n. 804/97, de 2 de Setembro. (Portaria nº 45/2005 de 18 de Janeiro)³

¹ Maria Bessa fundou com António Rodrigues a ADCS e a CeDeCe. Professora orientadora das disciplinas de Improvisação/Composição/Alinhamento Estrutural e de Técnica de Dança Clássica, na ADCS, entre 1982 e 2002. Iniciou os seus estudos com Margarida de Abreu, continuando a sua aprendizagem em Londres nas Escolas Rambert e do *Royal Ballet*. Bailarina do Ballet Gulbenkian sob a direção de Walter Gore e M. Sparembleck. Dos estudos que realizou ao longo da sua carreira destaca-se: coreologia com Rudolph e Joan Benesh, de quem foi professora assistente; Teoria Laban no *Laban Center for Dance Research* (New York); a obra de Sweigard com Irene Dowd; cursos de Zenna Rommet. Fundou a disciplina de Coreologia na Escola de Dança do Conservatório Nacional, onde ensinou de 1972 a 1986. Foi-lhe atribuída a medalha da cidade de Beauvais, França, por mérito cultural (1990). Foi homenageada pela CMS por Mérito Cultural (1992). Foi-lhe concedido por Sua Excelência o Senhor Presidente da República, Dr. Jorge Sampaio, o grau de Comendador do Mérito (1999).

² António Rodrigues fundou com Maria Bessa a ADCS e a CeDeCe. Na ADCS foi responsável por todos os cursos e linha de orientação da dança moderna. Bailarino no G.B. Verde Gaio (direção Fernando Lima e Margarida de Abreu) e no Ballet Gulbenkian (direção de Walter Gore e M. Sparembleck). Estudou dois anos na Escola Martha Graham (New York) e T'ai Chi Chuan com Don Ahn. Como coreógrafo apresentou alguns trabalhos coreográficos no Atelier Coreográfico da Fundação Gulbenkian, no G.B. Verde Gaio, no Grupo de Dança Contemporâneo, que fundou, na Companhia Nacional de Bailado e em várias companhias de teatro. Das muitas coreografias que dedicou à ADCS destaca-se *Lorpa* e *Missa Crioula*. Dos bailados que coreografou para a CeDeCe destaca-se *T'ai Chi Modern Dance*; *Dançar Zeca Afonso*; *O Autor*; *6 Personagens à Procura de Si Próprias*; *A Sibila*; *Lenda de Hiram*; *A Caixa de Pandora*.

³ Ver Anexo I.

A ADCS é equiparada a Instituição de Utilidade Pública desde 1983. É a primeira academia de dança oficialmente reconhecida pelo Ministério da Educação, sendo patrocinada por este desde 1986. O seu plano de estudos foi publicado em Diário da República em 1985 (Despacho nº 73/SEAM/85) e foi-lhe concedida a autonomia pedagógica pelo Ministério da Educação, em 1997. Em Agosto de 1998 foi autorizada a passagem de diplomas e certificados de valor oficial por despacho de sua Excelência a Secretária de Estado da Educação. A ADCS desde a sua fundação tem sido apoiada, também, pela Camara Municipal de Setúbal.

A principal vocação da ADCS realiza-se na formação de bailarinos, cujo processo se inicia no ensino Básico e se completa no Secundário, através de um regime articulado com as escolas básicas e secundárias do ensino público, emitindo diplomas e certificados de acordo com a Lei. Paralelamente disponibiliza cursos de Iniciação ao Movimento para crianças entre os três e os nove anos de idade. Este nível de formação, para além de ser facilitador do desenvolvimento psico-motor infantil, também proporciona a base adequada ao prosseguimento no curso de Formação de Bailarinos, sempre que a criança mostre vontade e qualidades naturais. A ADCS promove também Cursos Livres para diferentes níveis etários englobando diferentes estilos de dança, improvisação, técnicas de alinhamento e relaxamento. (Academia de Dança Contemporânea de Setúbal, 2007, p.13)

O ensino na ADCS tem como principais objetivos a educação pelo movimento, que se desenvolve nas Classes de Iniciação, e a formação de Bailarinos nos Cursos Básico e Secundário de Dança, promovendo nos seus alunos uma intensa ligação à atividade cénica através de apresentações públicas da Escola e da Pequena Companhia/ Little Company, estrutura similar a uma Companhia de Dança profissional.

1.1. Curso de Formação de Bailarinos

Os alunos ingressam no Curso de Formação de Bailarinos mediante a realização de uma audição, onde são selecionados os candidatos que apresentem capacidades e qualidades que permitam perspetivar uma futura carreira profissional em dança. O CFB funciona em regime de ensino articulado. Nesse sentido, a ADCS tem vindo a manter protocolos com as escolas da região de Setúbal, nomeadamente com a Escola Básica 2º e 3º Ciclos Luísa Todi (EBLT) e com a Escola Secundária D. Manuel Martins (ESDMM) – 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário – devido à proximidade geográfica destes estabelecimentos.

Como referimos acima, o CFB apresenta dois níveis de ensino, o Curso Básico de Dança e o Curso Secundário de Dança que, por sua vez, são divididos em graus. O nível básico é constituído por dois graus, Elementar e Intermédio, e o nível secundário é composto pelo grau Avançado e pelo 8º Ano. Desde o primeiro ano do curso, os fundadores da ADCS quiseram proporcionar, de forma inovadora no nosso país, o ensino em simultâneo de Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Moderna e de Improvisação.

Foi intenção dos fundadores da Academia de Dança Contemporânea, desde o início e expresso através das disciplinas e planos de estudo, dar aos alunos a possibilidade de adquirirem a proficiência necessária ao desempenho da profissão de bailarino, e torná-los aptos a competir de igual para igual no mercado internacional, independentemente das características próprias de uma companhia de dança profissional, e, ao mesmo tempo, manterem presentes e desenvolverem as suas potencialidades criativas. (Academia de Dança Contemporânea de Setúbal, 2007, p. 3)

No 8º ano, último ano do Curso de Formação de Bailarinos, é possível aos alunos realizarem um estágio numa companhia profissional, em Portugal ou no estrangeiro, desde que seja efetuado um protocolo entre a ADCS e a respetiva companhia.

É apresentado em anexo o plano de estudos em vigor no ano letivo 2012/2013⁴, com a carga horária semanal por disciplina para os respetivos anos. Nas tabelas seguintes serão apresentadas as disciplinas lecionadas em cada grau do CFB, fazendo referência apenas às áreas disciplinares da Formação Vocacional, no nível básico, e da Formação Científica e Técnica-Artística no nível secundário.

Tabela 1 – Plano de Estudos do Curso Básico de Dança

Curso Básico de Dança			
Grau Elementar			
2º Ciclo do Ensino Básico	Elementar 1 (5º ano)	Formação Vocacional	Técnica de Dança Clássica
			Técnica de Dança Moderna
	Elementar 2 (6º ano)		Alinhamento Estrutural / Improvisação
			Música
			Notação de Movimento
			Expressão Dramática
Grau Intermédio			
3º Ciclo do Ensino Básico	Intermédio 1 (7º ano)	Formação Vocacional	Técnica de Dança Clássica
			Repertório de Dança Clássica
	Intermédio 2 (8ª ano)		Técnica de Dança Moderna
			Repertório de Dança Moderna
			Alinhamento Estrutural / Improvisação
	Intermédio 3 (9º ano)		Música
			Notação de Movimento
			Expressão Dramática
			Danças de Carácter

⁴ Ver Anexo II

Tabela 2 – Plano de Estudos do Curso Secundário de Dança

Curso Secundário de Dança		
Grau Avançado		
Avançado 1 (10º ano) Avançado 2 (11º ano)	Formação Científica	História da Cultura e das Artes
		Música
		Notação de Movimento (disciplina bienal)
		Filosofia do Movimento (disciplina bienal)
	Formação Técnica-Artística	Técnica de Dança Clássica
		Repertório de Dança Clássica
		Variações do Repertório da Dança Clássica
		Técnica de Dança Moderna
		Repertório de Dança Moderna
		Variações do Repertório da Dança Moderna
		Alinhamento Estrutural / Composição
		Expressão Dramática
		Danças de Character
		Make-Up
	Tai Chi Chuan (disciplina bienal)	
8º Ano		
8º Ano (12º ano)	Formação Técnica-Artística	Técnica de Dança Clássica
		Variações do Repertório da Dança Clássica
		Técnica de Dança Moderna
		Variações do Repertório da Dança Clássica
	Oficina Coreográfica	Projeto Coreográfico
		Audição Musical
		Luzes e Noções de Produção
	Figurinos para Dança	

1.2. Pequena Companhia / Little Company

A Pequena Companhia / Little Company é uma estrutura da ADCS, fundada em 1988 similar a uma companhia profissional, cujo objetivo é promover nos alunos, desde cedo, contacto com a atividade cénica. Desde a sua fundação, a Pequena Companhia / Little Company tem tido uma atividade regular, apenas interrompida entre 2001 e 2003, devido a problemas de logística da própria escola.

Fundada em 1988, a Pequena Companhia teve uma intervenção constante até 2001, altura em que suspendeu a sua actividade por falta de instalações. Foi relançada de novo em 2003, assim que a escola viu garantidas as condições logísticas necessárias. Em 1992 a Pequena Companhia deu origem à CeDeCe, companhia que seguiu o seu curso no âmbito profissional, enquanto a Pequena Companhia se manteve como estrutura escolar de exibição e desenvolvimento da capacidade de dançar em palco. (Academia de Dança Contemporânea de Setúbal, 2007, p.19)

O elenco da Pequena Companhia / Little Company é constituído no início de cada ano letivo, através de uma audição marcada pela direção pedagógica da ADCS. Todos os alunos dos níveis mais avançados do CFB, a partir de Intermédio 3, podem candidatar-se à audição, onde é realizada uma seleção rigorosa dos candidatos que pretendem integrar o elenco da Pequena Companhia durante esse ano letivo. Podemos considerar este processo de escolha, idêntico ao que habitualmente se faz numa companhia profissional, como mais uma estratégia de formação, a fim de preparar os alunos para situações com as quais se irão deparar depois de finalizarem o curso.

Na Pequena Companhia / Little Company, os alunos têm oportunidade de trabalhar com coreógrafos profissionais convidados pela escola, realizando alguns espetáculos durante o ano letivo; ficam também responsáveis por vários aspetos necessários à produção de um espetáculo. Este tipo de contato com a atividade cénica proporciona aos alunos, uma

experiência tanto do ponto de vista da interpretação como da produção.

Na nossa opinião, pareceu-nos oportuno descrever esta atividade desenvolvida pela ADCS, pois, indiretamente, abrange toda a comunidade escolar. Os restantes alunos do CFB, mesmo não fazendo parte do elenco, podem por vezes participar em alguns dos espetáculos da Pequena Companhia, o que lhes permite ter contacto com o trabalho desenvolvido pelos colegas mais velhos, motivando-os e dando-lhes um objetivo futuro.

A Pequena Companhia / Little Company:

Funciona como órgão aglutinador, motivador para toda a escola, pólo de atracção gerador de empenho mútuo. A finalidade desta companhia de estudantes vai ainda mais longe: divulgar as Artes do Palco em geral e do Bailado, em particular, tanto em Portugal como no estrangeiro. (Programa ADCS, 2007, p.19)

1.3. ADCS e A Casa do Gaiato

A Casa do Gaiato (2002/2003), também conhecida como “O Gaiato”, tem como nome oficial a “Obra da Rua ou Obra do Padre Américo”; é uma Instituição Particular de Solidariedade Social que tem como finalidade “acolher, educar e integrar na sociedade crianças e jovens que, por qualquer motivo, se viram privados de meio familiar normal.” As atividades realizadas na casa são orientadas de modo a proporcionarem aquilo que é melhor para o desenvolvimento de cada rapaz (saúde, alimentação, estudos, formação profissional, emprego, férias, tempos livres, cultura).

A Instituição Casa do Gaiato desenvolve um projeto de integração de jovens, proporcionando-lhes a formação educacional e cultural necessária ao desenvolvimento da personalidade e à sua futura inclusão no mercado de trabalho.

Em 1998 a ADCS estabeleceu um protocolo com esta instituição, a fim de proporcionar aos jovens que se mostrassem interessados o ensino inerente à Formação Profissional em Dança, de acordo com os planos de estudo oficialmente aprovados.

A adaptação da maioria dos rapazes desta instituição às exigências de um Curso de Formação de Bailarinos foi um processo muito difícil e prolongado mas que tem sido, ao longo do tempo, possível e muito positivo para ambas as instituições.

No ano letivo de 2012/2013 frequentavam a ADCS 13 rapazes da Casa do Gaiato (7 nas Classes de IM e 6 no CFB), um dos quais no ultimo ano do curso (8º Ano). Foi o primeiro “Gaiato” a terminar o Curso de Formação de Bailarinos.

1.4. População Escolar

De acordo com a informação cedida pelos serviços administrativos da ADCS, a população escolar no ano letivo 2012/2013 apresentou um total de 88 alunos, dos quais 42 frequentavam as Classes de Iniciação ao Movimento (IM) e os restantes o Curso de Formação de Bailarinos (CFB).

As Classes de IM⁵ estão divididas em quatro níveis, tendo em conta a idade e o desenvolvimento da criança. A turma de Infantil, por norma, integra alunos entre os 3 e os 5 anos; a turma de Fundamentos 1 é maioritariamente composta por alunos do 1º ano do 1º ciclo, com idades entre os 5 e os 6 anos; a maior parte dos alunos de Fundamentos 2 frequentam o 2º ano do 1º ciclo. A turma de Pré-Elementar é, geralmente, composta por alunos com idades entre os 8 e os 10 anos, que frequentam o 3º e 4º anos de escolaridade do 1º ciclo.

O Curso de Formação de Bailarinos⁶, como foi referido anteriormente, é dividido em dois níveis de ensino, básico e secundário. O Curso Básico de Dança abrange alunos desde do 5º ano até ao 9º ano de escolaridade, estes primeiros cinco anos do curso distribuem-se por dois graus:

- Grau Elementar – corresponde ao 2º ciclo do ensino básico, 5º e 6º anos, são o 1º e 2º anos do ensino vocacional de dança, designados por Elementar 1 e Elementar 2;
- Grau Intermédio – corresponde ao 3º ciclo do ensino básico, 7º, 8º e 9º anos, são o 3º, 4º e 5º anos do ensino vocacional de dança, designados por Intermédio 1, Intermédio 2 e Intermédio 3;

⁵ Ver Anexo IV

⁶ Ver Anexo IV

O Curso Secundário de Dança é composto pelo Grau Avançado e o 8º Ano que correspondem aos 10º, 11º e 12º anos, distribuídos da seguinte forma:

- Grau Avançado – corresponde ao 10º e 11º anos, são o 6º e 7º anos do ensino vocacional de dança, denominados por Avançado 1 e Avançado 2.
- 8º Ano – corresponde ao 12º ano de escolaridade.

1.5. Recursos Físicos

A ADCS situa-se no recinto da Fundação Escola Profissional de Setúbal (FEPS) desde o ano letivo 2006/2007, em instalações de carácter provisório, cedidas pela CMS e pela FEPS. O edifício da ADCS é composto por 3 estúdios, sala de direção, sala de professores, secretaria, receção (com um pequeno espaço de biblioteca), 2 camarins (um para rapazes e um para raparigas), 1 wc para pessoal docente e não docente e 2 wc com balneários (um para rapazes e um para raparigas).

1.6. Recursos Humanos

Os Órgãos de Administração e Gestão da ADCS são constituídos por uma Direção Pedagógica colegial constituída por três docentes da Academia, designados pela Associação Academia de Dança Contemporânea, um Conselho Pedagógico, constituído por Diretores de Grau, Coordenador dos Diretores de Grau, Representantes das disciplinas de Formação Específica e de Formação Técnica-Artística, Coordenador do 8º Ano, Vice-Presidente e Presidente.

Em 2012/2013 o corpo docente da Academia era composto por 20 professores, todos eles com prática profissional reconhecida. Conta também com um acompanhador musical, um funcionário nos serviços administrativos, e duas auxiliares de ação educativa.

2. CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO

O mapeamento dos alunos das turmas de Elementar 2 e de Intermédio 1 foi realizada, em primeiro lugar, através da observação estruturada das turmas em contexto de aula. Outras

informações complementares foram recolhidas através de conversas informais com a professora de Técnica de Dança Moderna das turmas em questão (simultaneamente professora cooperante deste estágio) e com outros membros do corpo docente do Curso Básico de Dança; de igual modo, as reuniões de avaliação do Grau Elementar e Intermédio ao longo do ano letivo revelaram-se da maior importância para aprofundar o nosso conhecimento relativamente a estes dois grupos de alunos. Assinala-se, em primeiro lugar, que estávamos perante turmas muito distintas, embora muito próximas, quanto ao nível de idades e de escolaridade.

2.1. Elementar 2

A turma de Elementar 2 no início do ano letivo era composta por 9 alunos, 5 rapazes e 4 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 15. Ainda antes do final do 1º período verificou-se uma desistência por parte de uma aluna, passando a turma a ter 8 elementos.

Os alunos ingressaram no CFB no ano letivo de 2011/2012, sendo para todos eles o ano letivo de 2012/2013 o 2º ano de prática de dança inserida no ensino vocacional. À exceção de duas alunas, todos haviam frequentado as Classes de IM.

É de destacar que uma das características mais fortes desta turma era o bom ambiente de trabalho que se gerava dentro do estúdio. Desde o início, nas aulas de técnica de dança moderna (TDM), pudemos observar que os alunos correspondiam muito bem a todas as indicações, correções e exercícios que eram propostos pela professora. Reparámos, também, que a relação professor-aluno era muito positiva e saudável; os alunos mostravam-se bem-dispostos e motivados e demonstravam grande capacidade de trabalho e um bom nível de concentração durante praticamente toda a aula, à exceção de um aluno que se mostrava sempre muito irrequieto e falador, o que por vezes prejudicava o decorrer da aula. A professora de TDM conversou várias vezes com esse aluno, alertando-o para a necessidade de melhorar o seu comportamento, mas constatámos que as conversas tinham um efeito positivo apenas no imediato. No final do 1º período, foi-lhe diagnosticada hiperatividade. Com acompanhamento médico e medicação adequada, foi possível notar algumas melhoras no seu comportamento a partir do meio do 2º período, o que contribuiu para exponenciar a capacidade de trabalho da turma no geral.

As características socio-afetivas dos elementos da turma determinavam a sua especificidade enquanto grupo. Quatro dos rapazes pertenciam à instituição que referimos anteriormente, A

Casa do Gaiato de Setúbal; um dos alunos é adotado e hiperativo e duas alunas vivem em famílias monoparentais. Podemos considerar que a maioria dos alunos da turma de Elementar 2 vem de um contexto socio-económico muito precário e de famílias destruídas. São crianças com carências afetivas profundas e frequentemente com graves dificuldades na aprendizagem. Pudemos constatar durante o ano letivo, através das reuniões de avaliação realizadas na ADCS e na EBLT (informação cedida pelo Diretor de Grau) que os alunos tinham mais dificuldades nas disciplinas teóricas do que nas áreas disciplinares de carácter artístico. No início do ano esta diferença de aproveitamento foi geral na turma, à exceção de uma aluna que era o oposto. No início do segundo período letivo foi feita uma chamada de atenção por parte de alguns professores em relação aos resultados negativos em algumas disciplinas e, de forma geral, todos melhoraram. Ainda que em menor grau, manteve-se, uma diferença de aproveitamento entre a componente vocacional e a académica, com os quatro alunos da Casa do Gaiato a evidenciar dificuldades acrescidas; por este motivo três alunos ficaram retidos na área do ensino regular, mas transitaram na componente vocacional.

2.2. Intermédio 1

No início do ano letivo a turma era composta por 5 alunas, entre os 12 e os 13 anos de idade. Duas das alunas tinham frequentado as Classes de IM e o 1º ano do CFB; as outras três alunas ingressaram diretamente para o nível 2 do Grau Elementar, por audição no ano letivo 2011/2012. Constatámos, desde o início, que os cinco elementos da turma não se encontravam no mesmo patamar de desenvolvimento técnico, não só devido à entrada tardia no curso de alguns deles, mas também pelas diferentes capacidades naturais das alunas.

Embora existissem dois níveis de desenvolvimento, a turma de Intermédio 1 manifestava uma boa capacidade de trabalho; as alunas mostravam-se atentas, participativas e revelavam uma enorme vontade de aprender conteúdos novos. No início do 2º período a turma passou a ter só 4 elementos devido à desistência de uma delas.

Através das reuniões de avaliação da turma de Intermédio 1 podemos constatar que a maioria dos professores no 1º período considerou a turma bastante indisciplinada, com alguns comportamentos pouco adequados – aspeto que foi melhorando ao longo do ano. Através da observação estruturada, no momento da aula de TDM, este aspeto não foi observado.

Ao contrário da turma de Elementar 2, e apesar das diferenças apontadas esta turma apresentava bons resultados de uma maneira geral a todas as disciplinas.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivos Gerais

De acordo com Sousa & Baptista (2011) “o objectivo geral de uma investigação indica a principal intenção de um projeto”, correspondendo ao resultado final que o mesmo quer alcançar.(p. 26) O objetivo geral deverá, assim, indicar o que se quer atingir durante o processo de investigação, ou mesmo para além dele, ultrapassando o período de duração do processo de investigação.

Determinou-se como principal objetivo desenvolver nos alunos a consciência corporal e a consciência do movimento, apoiadas numa incorporação criativa do gesto técnico, a qual se procurou estimular mediante a estratégia pedagógica do uso da metáfora e das imagens visuais e mentais no contexto da aula de dança. A opção desta intenção surgiu no sentido de preparar o aluno desde cedo a desenvolver essa consciência que acreditamos ser necessária ao bailarino, ao intérprete, ao coreógrafo mas também benéfica para a formação e desenvolvimento do adolescente.

Todas as estruturas de alinhamento de postura, todos os tipos de esforço e de desenvolvimento muscular e todo o movimento humano são regidos e coordenados pelo sistema nervoso, ou seja, pelo pensamento. Daí a necessidade de um "exercício" para o espírito, na sua condição de leitor imaginário de um corpo e de um gesto futuro. É a plasticidade do espírito que torna possível um movimento. Quem concebe a exequibilidade de tal movimento para o corpo humano pode então aprender a fazê-lo.
(Irene Dowd (1981) cit. Louppe (2012), p. 71)

Em conclusão, os objetivos gerais deste estudo foram:

- O desenvolvimento da consciência corporal e da consciência do movimento, apoiadas numa incorporação do gesto técnico feito através de uma abordagem criativa;
- A verificação do uso de imagens / metáforas / comparações no ensino da Técnica de Dança Moderna – Graham.

3.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos de acordo com Sousa & Baptista (2005) possibilitam alcançar os resultados finais de forma gradual e progressiva.

Foi o potencial em cada um dos alunos, como individuo, que quisemos desenvolver, tendo em conta a sua fase etária e o seu desenvolvimento. Foi nosso intuito que o aluno aprendesse a técnica, que a executasse da melhor maneira, mas também que a sentisse, vivesse, conhecesse, compreendesse e que, acima de tudo, conhecesse o seu corpo, as suas qualidades e dificuldades e que esta descoberta fosse para ele uma motivação.

Acreditamos que alunos destas idades têm uma grande vontade de aprender novos conteúdos; quisemos, no entanto, para além de manter essa motivação, gerar uma outra. Foi nossa intenção suscitar nos alunos a curiosidade em descobrir novas sensações em movimentos já experimentados, através da análise do movimento, o que considerámos importante para o ensino-aprendizagem de uma técnica de dança. “A cinesiologia e os diferentes métodos de análise do movimento são ainda mais indispensáveis para o estudo da arte da dança do que a linguística para os estudos literários.” (Louppe, 2012, p. 29) A autora considera que “o sujeito da análise não está confinado a um só ponto fixo. É convidado a viajar incessantemente entre o discurso e a prática, o sentir e o fazer, a perceção e a realização.”

Na formação de um aluno inserido no ensino vocacional o desenvolvimento da técnica é absolutamente necessário; o corpo do aluno precisa de ser formado, mas a mente, a capacidade psicológica e a consciência corporal também. Consideramos, pois, importante desenvolver nos alunos a capacidade de sentir, de interpretar o movimento e de transmitir a importância das ligações entre os movimentos. Ao desenvolver a capacidade de análise do movimento, (de onde ele parte, por onde passa, para onde vai, a energia necessária, qual a

dinâmica) necessariamente a sua ligação ao próximo movimento terá que ser trabalhada com a mesma consciência e dedicação.

Definimos, assim, como objetivos específicos para este estudo:

1. Desenvolver nos alunos uma capacidade analítica do movimento;
2. Desenvolver no aluno a capacidade de sentir e interpretar o movimento;
3. Promover nos alunos a importância das ligações entre os movimentos.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O CONCEITO DE TÉCNICA DE DANÇA

Globalmente, poderemos definir técnica como um conjunto de processos utilizados para obter determinado resultado. Com frequência, o conceito de técnica está relacionado com o conjunto dos processos de uma arte, de um ofício ou de uma ciência. De acordo com Xarez (2012), “a noção de técnica, seja em dança ou em qualquer outra atividade humana, assenta no conceito de eficiência, um modo hábil de realizar uma determinada tarefa”. (p.125)

As técnicas de dança estão diretamente relacionadas com o corpo; não podemos, de modo algum, falar de técnicas de dança se as separarmos do seu principal instrumento. É através dele que uma técnica se pode desenvolver e é através desse instrumento comum que poderemos, através de um conjunto de processos, alcançar o resultado desejado, esteja ele relacionado com uma futura carreira de bailarino, uma determinada coreografia, um movimento ou um simples passo.

Numa perspetiva antropológica, as técnicas de dança inserem-se no conjunto das técnicas corporais, modos de utilização do corpo que ao longo da história da humanidade se foram aperfeiçoando, criaram-se modelos, padrões que estão enraizados nas culturas dos povos e que por tradição se mantêm até caírem em desuso. (Xarez, 2012, p. 125)

O antropólogo Marcel Mauss, segundo Fazenda (2007) é o primeiro, na sua obra *Les Techniques du Corps*, em 1936, a fazer referência “à aprendizagem cultural do corpo e às “técnicas do corpo” como mediação essencial da relação do homem com o mundo.” Para Mauss (1936) “o corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou mais exatamente, sem falar de instrumento, o primeiro e mais natural objeto técnico e, ao mesmo tempo, meio técnico do homem é o seu corpo.” (Fazenda, 2007, p. 61)

O corpo é entendido como o instrumento da técnica, assim como a técnica é vista como o meio para desenvolver esse instrumento. Segundo a autora acima mencionada “as técnicas são

um conjunto de procedimentos que visam desenvolver no corpo competências para se mover de determinadas formas e com determinados fins” e que permitem ao corpo o conhecimento (domínio teórico e prático) necessário para se movimentar de formas que são culturalmente relevantes. (Fazenda, 2007, p. 61) De acordo com Xarez (2012) a noção de técnica assenta também no conceito de tradição, no sentido em que os modelos de execução são adotados e transmitidos de geração em geração pelas diferentes culturas.

Na dança, qualquer movimento do corpo eficaz e significativo pressupõe uma aprendizagem que resulta de um processo de treino e incorporação. A incorporação é uma memorização, uma interiorização não verbal de uma forma e de um sentido que são culturalmente configurados. (Fazenda, 2007, p. 61)

A aprendizagem de uma técnica de dança proporciona ao corpo um saber fazer adquirido, como referido pela autora, através de um processo de treino mas também de um processo de incorporação. Podemos afirmar que na área da dança para atingir um nível de excelência um não pode existir sem o outro.

De acordo com Xarez (2012, p. 9) os objetivos do treino em dança estão relacionados com “alto rendimento, a superação, a melhoria da performance, a procura da excelência”. Isto requer muitas horas de prática, com apoio num conjunto de atividades planeadas direcionadas para pessoas que procurem alcançar um alto nível de rendimento neste domínio. Contudo, o autor alerta para o facto de que “o treino em dança deve comportar uma forte aprendizagem das técnicas mas não se pode resumir apenas ao treino da técnica, sob o perigo de não atingir as suas melhores finalidades, que envolvem a expressão e a criatividade artísticas.” (Xarez, 2012, p. 126)

Também Nascimento (2010) aponta as componentes expressivas do corpo como fundamentais à formação de um bailarino, aliadas, claro, ao ensino das componentes físico-motoras, acrescentando que este processo realizado através de um suporte metodológico e didático apropriado, irá possibilitar atingir objetivos e finalidades específicas “e que, numa dimensão vocacional, resultará, em última instância, na criação/formação de bailarinos/as.” (p.74)

Também Martha Graham referindo-se ao processo necessário à formação de um bailarino, diz em sua obra *Blood Memory: An autobiography* (1991).

It takes about ten years to make a mature dance. The training is twofold. First comes the study and practice of the craft which is the school where you are working in order to strengthen the muscular structure of the body. The body is shaped, disciplined, honored, and in time, trusted. The movement becomes clean, precise, eloquent, truthful. Movement never lies. It is a barometer telling the state of the soul's weather to all who can read it.”(Graham, 1991, p. 4)

Deste modo, entendemos que o ensino de uma técnica de dança não se pode cingir apenas ao treino físico de um corpo. A excelência, o rigor e a veracidade de uma técnica vão para além da mera execução correta de passos e movimentos, só é possível atingir estes objetivos se for aliada à incorporação da sua expressividade e do seu sentido artístico.

Concluimos este ponto citando os fundadores da ADCS, Maria Bessa e António Rodrigues, que consideramos figuras relevantes no que diz respeito ao ensino da técnica e à formação de bailarinos.

Ser contemporâneo em Dança passa, antes de mais, pelo entendimento de que as técnicas são meios. A liberdade de usar esses meios, quer decorram da técnica de dança clássica quer da técnica de dança moderna, quando integrados em princípios de alinhamento corporal é também, cremos, uma forma de concretizar uma ideia em movimento e de formar um bailarino.
(Academia de Dança Contemporânea de Setúbal, 2001)

1.1. Técnica de Dança Moderna – Graham

I give the dancers a technique. Technique is a language that makes strain impossible. (Graham, 1991, p. 249)

De acordo com Nascimento (2010) “surgiram vários bailarinos que rompendo com os estereótipos da dança clássica, passaram a utilizar um vocabulário de movimento mais individualizado, defendendo uma forma de dança mais livre de expressar sentimentos e emoções.” (p. 81) Segundo a mesma autora, também na Europa se vivia um clima de mudança, através do trabalho de nomes como Emile Jaques-Dalcroze⁷ (1865-1950), Rudolf von Laban⁸ (1879-1958), Mary Wigman (1886-1973) e Kurt Joss (1901-1979) que marcaram “o desenvolvimento de novos conceitos” deixando assim o caminho aberto, para novas linguagens e instrumentos da dança. (Nascimento, 2010, p. 81)

Fazenda (2007) refere que “entre os séculos – o XIX e o XX – nos Estados Unidos da América, Isadora Duncan (1877-1927) preconiza uma “nova dança” que contra o antepassado aristocrático e palaciano do *ballet*”, necessitava de um corpo “natural” em harmonia com as leis da natureza, para que assim os movimentos pudessem ser “orgânicos, contínuos, livres e ondulantes.” Duncan, citada por Fazenda (2007) define a dança como sendo “a arte que permite a alma humana exprimir-se em movimentos”; e a “verdadeira dança” a que é comandada pelo próprio ritmo da emoção profunda.” (p. 70)

Ideia que fazenda explicita:

O *ballet*, pela técnica e pelo virtuosismo que exigia, era considerado um inimigo da expressão das emoções e um instrumento de opressão do corpo. Duncan desafiou a técnica de dança clássica e os seus utensílios com o corpo “natural”: dançou descalça; envergou uma túnica larga de inspiração grega;

⁷ Emile Jaques-Dalcroze, (1865-1950) professor de música, de nacionalidade suíça, acreditava que experimentar os elementos da música com o corpo inteiro levava a uma compreensão mais profunda desses elementos. Desenvolveu um sistema de ensino denominado *Eurhythmic*. (The Dalcroze Society, 2008)

⁸ Rudolf von Laban (1879-1958) nasceu na Áustria-Hungria. Laban foi bailarino, coreógrafo e teórico de dança/movimento; um dos fundadores da Dança Moderna Europeia; o seu trabalho foi ampliado através dos seus colaboradores mais famosos, Mary Wigman, Kurt Jooss e Sigurd Leeder; as suas pesquisas, teóricas e práticas, transformaram a natureza dos estudos de dança. (Trinity Laban conservatoire of music & dance, 2011)

instituiu um vocabulário baseado em movimentos elementares do corpo humano, como andar, correr, saltar. (Fazenda, 2007, p. 70)

Sendo Isadora Duncan considerada pioneira da Dança Moderna, a sua codificação e estruturação enquanto técnica, atribui-se, a Martha Graham (1894-1991). Este novo sistema de movimento desenvolvido por Martha Graham, nos anos 30 do século XX, de acordo com Fazenda (2007), conferiu “ao corpo, simultaneamente, flexibilidade e força, qualidades necessárias à expressão dos sentimentos e das emoções.” (p. 71)

De acordo com Freedman (1998), durante toda a sua vida estudou o movimento, desafiando as ideias pré-concebidas sobre a dança, “she looked upon dance as an exploration, a celebration of life, a religious calling that required absolute devotion.” (p. 11) Martha Graham quis criar uma linguagem mais natural e relacionada com o ser humano, sendo que inicialmente foi buscá-la aos movimentos naturais do corpo, tais como o andar e o respirar. Segundo o autor acima mencionado, “Graham invented a revolutionary new language of dance, an original way of moving that she used to reveal joys, passions, and sorrows common to all human experience. She had a genius for connecting movement with emotion”. (Freedman, 1998, p.12)

Martha Graham (1992) afirma que a sua intenção não foi desenvolver ou descobrir um novo método de treino em dança, mas sim, dançar de forma significativa. Para Graham (1992), “to dance significantly means «through the medium of discipline and by means of a sensitive, strong instrument, to bring into focus unhackneyed movement: a human being».”(136)

A técnica de Martha Graham é baseada na respiração. Fazenda (2007) explica que o “movimento que Graham criou para revelar a experiência interior - que, para a bailarina, era, ao mesmo tempo, pessoal e universal - tem também origem no interior do próprio corpo”, e foi a partir das alterações anatómicas provenientes do processo respiratório, que Graham criou a sequência *contraction-realise* enfatizada pela ação da pélvis. “É a partir desta zona e deste movimento que se desenvolvem as espirais do tronco e o movimento irradia para a periferia. O corpo e a alma são assim concebidos como unidade indissociável.” (Fazenda, 2007, p. 71)

My technique is based on breathing. I have based everything that I have done on the pulsation of life, which is, to me, the pulsation of breath. Every time breathe life in or expel it, it is a release or a contraction. It is that basic to the body. You are born with these two movements and you keep both until you die.
(Graham, 1991, p. 46)

Ainda de acordo com Fazenda (2007), Graham evidenciava-se pela valorização que concedia à “expressão da interioridade (dimensão psicológica) aliada a uma prática que exigia um treino extremamente rigoroso - «disciplinado», «eloquente», «verdadeiro» -, o qual visava, precisamente, tornar o bailarino apto a exprimir «a paisagem interior», ou seja, a «alma do homem».” (p. 71)

Martha Graham queria mais da dança, não queria somente reproduzir elementos da natureza, ou comportamentos humanos, ou até, criaturas exóticas vindas de outro planeta. Para Graham (1992), “we as audience must see *ourselves*, (...) something of the miracle that is a human being, motivated, disciplined, concentrated”.(p. 136)

Em entrevista a Marian Horosko (1991), Gertrude Shurr⁹, relata; “Martha wanted to give us the feeling of the depth of movement. We were not to be two-dimensional. We had to feel the inner skeleton of the body as part of the whole movement”. (Horosko, 1991, p.38) A busca desta sensação dá ao movimento significado, esta procura requer concentração. Para Graham (1992) “this acquirement of nervous, physical and emotional concentration is the one element possessed to the highest degree by the truly great dancers of the world. Its acquirement is the result of discipline, of energy in the deep sense”. Também Helen McGehee¹⁰, em entrevista a Horosko (2002), afirma, “the dancer must never allow herself to make a meaningless movement – one that lacks concentration.” (Horosko, 1991, p.83)

Sublinhando a importância da consciência corporal necessária, por exemplo, na aquisição de um elemento técnico como a espiral, característico desta técnica, Gertrude Shurr em entrevista a Horosko (2002) afirma “today, as the added dimension of the spiral is emphasized in the

⁹ Gertrude Shurr foi professora e membro da companhia de dança *Martha Graham Dance Company*, de 1930 a 1938.

¹⁰ Helen McGehee bailarina da companhia de Martha Graham, entre 1944 e 1972.

training, the demands for even more awareness of the internal movements of the torso are necessary.” (Horosko, 1991, p.43)

Graham (1992) aponta como objetivo do seu método a coordenação que na dança, explica, significa a unidade do corpo produzido através de um equilíbrio emocional e físico; na técnica traduz-se no treino de todos os elementos do corpo (pernas, braços, tronco, etc.), tornando-os igualmente importantes e eficientes, o que origina um movimento fluido. Isto foi descoberto por Graham através da prática e da necessidade; por essa razão, Martha Graham afirma que a sua teoria teve origem e tem a sua justificação na experiência prática; para Martha aprendemos através da prática. “I am a dancer. I believe that we learn by practice. Whether it means to learn to dance by practicing dancing or to learn live by practicing living, the principles are the same.”(Graham, 1991, p. 3)

Graham, em *A modern dancer's primer for action: A basic educational technique* (1992), já citada anteriormente, apresenta um conjunto de orientações. Começa por propor a atitude que se deve ter perante a dança, o corpo e a técnica. Em relação à técnica Graham afirma “technique is a means to an end. It is the means to becoming a dancer.”, acrescentando duas indicações que consideramos importante referir, (1) todos os exercícios devem ser baseados na estrutura do corpo, devem ser desenhados para o instrumento, o corpo, feminino ou masculino; (2) sendo o movimento, o domínio da dança, todos os exercícios devem ser baseados no corpo em movimento, no seu estado natural, isto é verdadeiro, mesmo, nos exercícios realizados no chão. Também é apresentada, por Graham, uma orientação em relação ao ensino da sua técnica, quanto à estrutura, dividindo-a em quatro momentos, (1) exercícios no chão; (2) exercícios em pé (no lugar); (3) exercícios de elevação (saltos e deslocções no espaço); e (4) exercícios para *falls*.

Podemos considerar o impacto da sua vida e do seu trabalho na cultura da dança como único e contínuo. O seu trabalho influenciou um grande crescimento na dança, contando-se entre os seus discípulos Alvin Ailey, Twyla Tharp, Paul Taylor, Merce Cunningham.

2. ADOLESCÊNCIA E APRENDIZAGEM

2.1. Adolescência

Será decerto relevante, no presente estudo, abordarmos o período da adolescência, com o objetivo de compreender melhor o processo de mudanças e alterações que ocorrem entre a infância e a fase adulta e de que forma é que os alunos poderão estar preparados, ou não, para o tipo de estratégias e objetivos a que este estudo se propôs. Iniciaremos este ponto com uma breve definição de Adolescência, abordando as suas principais fases e dando ênfase às etapas de desenvolvimento que dizem respeito à faixa etária do público-alvo definido.

Podemos considerar a adolescência como uma etapa de desenvolvimento entre a infância e a idade adulta. De acordo com Palácios (1995) esta etapa tem início, de um modo geral, aos 12-13 anos e dura até ao final da segunda década de vida, “trata-se de uma etapa de transição, na qual não se é mais criança, mas ainda não se tem o *status* de adulto”. (p. 263) Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes (2007) consideram este período como sendo talvez “o mais desafiante e complexo que o ser humano experiencia.”(p. 66)

Nesta fase o adolescente vivencia um conjunto de descobertas, de mudanças e de alterações a varios níveis do seu desenvolvimento. Segundo Rayner (1978) “a adolescência é um processo e não um estado;” como tal, o autor sugere que, será melhor “dar-lhe uma forma verbal e referirmo-nos a *adolescere*.” (p. 138) Tratando a adolescência como um processo e substituindo o conceito por uma forma verbal, será mais fácil apercebermo-nos que estamos diante de um conjunto de ações contínuas.

Partimos de uma noção ampla de adolescência e do seu sentido activo derivado do particípio presente do verbo latino *adolescere*, “crescer”, “amadurecer”. O adolescente é aquele que está a crescer, a amadurecer do ponto de vista orgânico, psicológico, social e humano, contraposto ao adulto, particípio

passado do mesmo verbo, o “crescido”, o “maduro”. (Tavares & Alarcão, 2005, p. 39)

É um processo ativo, é um “crescer” gradual e progressivo, o adolescente depara-se com um crescimento físico, psicológico, social e humano. De acordo com os autores supracitados a adolescência é um processo evolutivo ao longo de três estados de maturação: orgânico, psicológico e social, em que cada um reflete uma fase de transição neste longo período de desenvolvimento que vai desde a infância à idade adulta. A ideia de transição é vista por Tavares & Alarcão (2005) como a “chave para compreender a problemática desta fase mais ou menos longa da vida humana”. (p. 39)

A evolução da adolescência (o processo de maturação) processa-se ao longo de três fases: fase inicial, fase intermédia e fase final, que são caracterizadas pela vivência e aquisição de diversas competências.

Efectivamente, se distinguirmos nesta faixa etária, que se estende dos 11/12 aos 19/20 anos (e que na sociedade dos nossos dias tende a prolongar-se), uma *fase inicial* (puberdade ou pré-adolescência), uma *fase intermédia* (adolescência propriamente dita), *fase final* (juventude), verificamos que em cada uma delas a ideia de transição determina profundamente a personalidade do adolescente. (Tavares & Alarcão, 2005, p. 39)

A fase inicial, também designada por puberdade ou pré adolescência, situa-se entre os 11 e os 14 anos; é especialmente nesta fase que se manifestam as mudanças físicas, embora ainda ocorram alterações a este nível nas fases seguintes mas de forma mais subtil. De acordo com Tavares et al.(2007) a adolescência inicial, ou pré adolescência é marcada pelas mudanças que acontecem ao nível da estrutura física, ocorrendo também importantes alterações no funcionamento de diferentes órgãos e sistemas, nomeadamente os sexuais. Todas estas modificações irão de alguma forma influir nas demais estruturas do adolescente, cognitiva, emocional e social. Segundo Tavares & Alarcão (2005) “nesta fase a estrutura da personalidade parece ser determinada fundamentalmente pela parte física, somática, orgânica,

em transformação mais ou menos acelerada.” (p. 41) Os autores descrevem esta fase como uma primeira travessia, uma primeira busca e afirmação da identidade do adolescente, que é assinalada por diversas transformações corporais que estão a acontecer.

O início da adolescência é marcado pela puberdade, período onde ocorre todo o processo de maturação sexual nos rapazes e raparigas e que termina quando se chega ao auge da maturidade reprodutiva. Segundo Palácios (1995) “havendo uma grande heterogeneidade interindividual no momento em que ocorrem as mudanças, existe, no entanto, uma grande semelhança na sequência com que acontecem,” pois o processo de crescimento físico que acontece durante a puberdade manifesta o mesmo perfil, nos diferentes indivíduos, independentemente da idade em que começam ou terminam as mudanças. (p. 266)

O desenvolvimento cognitivo é característica principal da fase intermédia, isto é da adolescência propriamente dita, compreendida entre os 13 e os 16 anos. De acordo com Tavares & Alarcão (2005), citado por Tavares et al.(2007), a fronteira entre a adolescência inicial e a intermédia é muito ténue embora a partir de certa altura se comecem a perceber “características bem distintas das adquiridas anteriormente” que se traduzem “em comportamentos e atitudes específicos ao nível cognitivo.” (p.70)

Jean Piaget, (...), considera que na adolescência (localizada pelo autor entre os 11-12 e 15-16 anos) o sujeito encontra-se no chamado *estádio formal*, este caracterizado por um pensamento abstracto e pelo raciocínio hipotético-dedutivo. Neste estágio, o adolescente adquire maior capacidade para pensar acerca das possibilidades, através de hipóteses, antecipando determinados resultados, quer através da reflexão sobre os seus próprios pensamentos, quer sobre a ponderação sob o ponto de vista dos outros.(Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 70)

Contudo a reestruturação do desenvolvimento cognitivo começa na fase inicial e a sua evolução continua até a fase final da adolescência, denominada juventude, entre os 15 e os 21 anos, onde os aspectos sociais ganham mais relevância.

De acordo com Tavares et. al (2007) “estas fases não são estanques nem independentes. As suas principais características encontram-se nas outras fases e interferem na forma como cada uma é ultrapassada.” (p. 67) Não podemos assegurar a idade exacta em que se inicia a adolescência pois o início do processo depende das características genéticas de cada um bem como dos fatores externos e internos ao organismo. Segundo os autores mencionados “apesar da variabilidade inerente a esta fase, este grupo desenvolvimental passa por um todo experiencial comum”, onde as tarefas de desenvolvimento, mais tarde ou mais cedo, são as mesmas para todos os sujeitos, “a readaptação à sua nova imagem e estrutura corporais, o despertar da sexualidade e a aquisição de novas formas de pensamento.”

2.2 Desenvolvimento Cognitivo

De acordo com Castanho (2005, p. 37) “compreender as mudanças cognitivas que ocorrem na pré-adolescência é da máxima importância na planificação de um currículo significativo e na implementação de práticas pedagógicas apropriadas.” Segundo a autora, as teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky, elucidativas do desenvolvimento intelectual, foram as que mais destaque tiveram no século passado.

Para Piaget, citado pela autora, o desenvolvimento consiste numa reestruturação cognitiva construída a partir da ação do sujeito, e que se revela através de estádios. Todos os comportamentos humanos provêm da “interacção do organismo com o meio”, é através desta interação, que o sujeito organiza o seu comportamento, participando de forma ativa na construção do seu conhecimento. Tavares & Alarcão (2005, p. 63) considera que se trata, “de um *construtivismo estrutural* que torna possível, em cada estádio em que o sujeito se encontra, resolver um determinado número de problemas e executar um determinado número de tarefas, através dos mecanismos de assimilação / acomodação / equilíbrio.”

Para explicar como funcionam esses mecanismos, que se revestem da maior importância para o estudo que levámos a cabo, recorreremos à explicação dada pela autora citada anteriormente; Castanho (2005, p. 38), explica, assim, que a assimilação “acontece quando o organismo

utiliza algo do ambiente (um estímulo) e o incorpora,” indicando como sendo o “processo de integração dos dados da experiência nas estruturas do sujeito.” No que diz respeito a acomodação, a autora afirma, que “consiste na modificação operada pelo organismo, ao nível da estrutura, por influência da acção do sujeito sobre o estímulo, para se adaptar aos novos elementos provenientes do meio.”

Em todos os estádios de desenvolvimento, realiza-se uma troca entre o sujeito e o mundo, com base nos dois mecanismos acima referidos. Assim, como é explicado por Castanho (2005 p. 38), deparada com uma nova situação, “a criança começa por incorporar os objetos, os estímulos, criando esquemas de ação que, quando interiorizados, se transformam em esquemas operatórios.” Neste sentido, o desenvolvimento mental processa-se através de etapas sucessivas, onde progressivamente são construídas estruturas intelectuais.

Sendo o foco deste estudo, o período da adolescência, não iremos abordar, os primeiros dois estádios de desenvolvimento definidos por Piaget, o estádio sensoriomotor, que se estende desde o nascimento até aos 2 anos (subdividido em seis subestádios) e o estádio pré-operatório, localizado entre os 2 e os 7 anos (subdividido em dois subestádios).

Passamos então para o próximo estádio definido por Piaget, o estádio das operações concretas, de acordo com Tavares & Alarcão (2005, p. 67), após a entrada no estádio das operações concretas, as estruturas operatórias da criança passam por dois níveis ou subestádios de interiorização”. Segundo os autores no primeiro nível, podemos destacar, as operações simples e elementares: a classificação, a seriação e a numeração (quantificação), situando-se entre os 6 ou 7 até aos 9 ou 10 anos. O seguinte nível é considerado como sendo o nível das operações complexas espaço-temporais, situado entre os 9 ou 10 a 11 ou 12 anos, onde se distinguem as seguintes operações:

(...) as operações físicas (substância, peso e volume), as operações espaciais (topológicas, projectivas, euclidianas¹¹ e métricas) e as operações temporais e cinéticas que pressupõem as noções de tempo, de movimento, de velocidade, de sucessão

¹¹ Euclidianas – adjetivo feminino plural de euclidiano – relativo a Euclides, matemático grego do século III a. C., ou à sua maneira de conceber a geometria (De Euclides, antropónimo +-iano) (Infopédia, 2003-2013)

(diacronia), de simultaneidade (sincronia), de intervalo, etc

(Tavares & Alarcão, 2005, p. 67)

De acordo com Castanho (2005, p. 40) nesta fase, ao contrário do que se passa na infância, os sujeitos começam a ter a capacidade de “se aperceberem de mais do que um pormenor de uma mesma realidade e de integrar vários aspectos de uma situação e/ou objeto, formando um quadro mais completo do que se passa.” – razão pela qual esta fase do desenvolvimento humano é apontada como a ideal para se dar início às aprendizagens formais da técnica.

O último subestádio desta etapa de desenvolvimento corresponde ao início da pré-adolescência. Segundo a autora, o sujeito encontra-se na “fase pré-formal do desenvolvimento cognitivo”, considerando, esta fase como sendo preparatória para o estágio seguinte. Sprinthall & Collins (2003, p. 91) comparam o modo de resolução de problemas entre crianças e adolescentes, afirmando que o modo como os adolescentes resolvem os problemas “inclui a capacidade de testar hipóteses que podem, à partida, parecer impossíveis, ou que podem parecer a solução provável no momento.”

Tavares & Alarcão (2005, p. 67) consideram esta etapa, como sendo um “longo processo de interiorização e de transformação dos esquemas sensoriais-motores (esquemas de ação) em esquemas operatórios ou de conhecimento.” Ao terminar este processo o sujeito está “preparado” para o último estágio de desenvolvimento definido por Piaget – último, porque segundo os autores, “para Piaget após os 16 anos, normalmente, não se dão modificações significativas nas estruturas dos processos cognitivos”.

Sprinthall & Collins (2003, p. 93) apontam como três características desta fase o pensar as possibilidades, testar hipóteses e ser capaz de planificar, o que significa que, de um modo geral, “os adolescentes pensam e raciocinam de uma forma mais *abstracta, especulativa e flexível* do que a maioria das crianças.” De acordo com os autores, os adolescentes “não estão limitados ao que percebem ou ao que já viram no passado”, reconhecendo “que aquilo que apreendem constitui, apenas, uma possibilidade num conjunto de possibilidades; as coisas podem ser diferentes do que parecem.”

Para que exista desenvolvimento é necessário a presença de um fator de auto-regulação, ou seja, a equilíbrio, mecanismo já referido anteriormente. De acordo com Ribeiro (1990, p.60), citado por Castanho (2005, p. 40), “a equilíbrio – é um factor de auto-regulação com

o sentido de homeostasia, ou seja, do restabelecimento do equilíbrio em patamares ou níveis sucessivamente mais elevados. É assim que há desenvolvimento.” Acrescentando que a equilibração tem um papel de coordenação dos restantes fatores, dando sentido aos outros fatores, isolados não teriam efeitos no desenvolvimento.

De acordo com Musse *et al.* (1980), citados por Castanho (2005, p. 44) no capítulo onde aborda o perfil cognitivo do sujeito pré-adolescente, afirma que estes “desenvolvem rapidamente processos cognitivos tais como a perceção, a memória e a inferência.” Inhelder & Piaget (1958) citados pela autora concluíram que o desenvolvimento intelectual que se desenrola nesta fase, da pré-adolescência, “é de transição entre operatório concreto e o operatório formal.” A autora acrescenta, que este “desenvolvimento cognitivo transitório” está profundamente ligado ao “desenvolvimento emocional e social dos indivíduos”.

2.3. Aprendizagem

Considera-se a aprendizagem um processo que tem como objetivo a construção global do ser humano através da partilha, da transmissão do conhecimento e das experiências vivenciadas ao longo da vida. Podemos concluir que é através da aprendizagem que o ser humano adquire competências para a sua auto-realização. Este processo pode iniciar-se através do interesse, da curiosidade ou simplesmente da necessidade de receber o conhecimento.

Por *aprendizagem* entenda-se uma *construção pessoal*, resultante de um *processo experiencial*, *interior à pessoa* e que se traduz *numa modificação de comportamento relativamente estável*. Ao dizer que a aprendizagem é um *processo*, pretende exprimir-se que a acção de aprender não é fugaz e momentânea, mas se realiza num tempo que pode ser mais ou menos longo.
(Tavares & Alarcão, 2005, p. 86)

De acordo com Tavares & Alarcão (2005, p. 102) para Piaget, “a aprendizagem é um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental,

em busca da equilibração da personalidade.” A motivação facilita a aprendizagem, caso contrário esta torna-se uma obrigação. Os autores, apontam a seleção e organização das tarefas e do material a apresentar como uma forma de motivar à aprendizagem. Visando que “a criança sinta uma certa tensão (benéfica) que a leva à busca da equilibração e que se traduz num desejo de aprender”. Segundo os autores mencionados, Piaget considera a escola como fator de integração e enriquecedor do desenvolvimento da criança; nesse sentido, o currículo deve ser adequado ao ritmo normal do seu desenvolvimento.

Se considerarmos o desenvolvimento humano como um refinamento progressivo da estrutura do sujeito através de transformações que se efectuam e auto-regulam dentro do próprio sistema da estrutura da pessoa e aprendizagem como um processo de construção interna que leva o sujeito a tornar-se cada vez mais apto, mais capaz, mais humano, mais igual a si mesmo, parece haver muito em comum entre estes dois conceitos. (Tavares & Alarcão, 2005, p. 87)

Fazendo a ponte entre o processo de desenvolvimento humano e processo de aprendizagem podemos constatar que um não existe sem o outro. De acordo com os autores, à exceção do desenvolvimento fisiológico (...), o desenvolvimento psico-motor, cognitivo, axiológico, social e linguístico processa-se em interligação com a aprendizagem. Os dois processos, desenvolvimento e aprendizagem, exercem um, sobre o outro, influências recíprocas.” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 87) Antes de continuarmos, destacamos uma imagem, que explica como se efetua a relação do processo de desenvolvimento com o processo aprendizagem. Os autores supracitados, explanam que esta relação desenrola-se “ como que em espiral, de tal maneira que o desenvolvimento, ao mesmo tempo que possibilita a aprendizagem, é por ela mesma dinamizado, adquirindo assim uma maior amplitude.” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 88)

Não queremos concluir este ponto dedicado à aprendizagem, sem antes abordarmos de forma breve umas das teorias de aprendizagem que acreditamos dar suporte à estratégia de ensino-

aprendizagem aplicada neste estudo, a Aprendizagem Significativa, desenvolvida por David Ausubel.¹²

De acordo com Praia (2000, p. 121) a teoria de Ausubel coloca em evidência, a aprendizagem cognitiva, no sentido em que o conhecimento é armazenado de forma organizada, “na mente do indivíduo que aprende, sendo esse complexo organizado — a estrutura cognitiva.” O autor acrescenta que a teoria de Ausubel se baseia na convicção de que a aprendizagem deve ser significativa. Recorremos aos autores Moreira & Masini (1982), citados por Praia (2000), para, sucintamente, explicar como este tipo de aprendizagem se processa.

Na aprendizagem significativa as novas ideias e informações interagem com um conhecimento prévio existente na estrutura cognitiva do indivíduo, definido por Ausubel como sendo ideias-âncora (*subsumers*). Trata-se de uma “ideia (conceito ou proposição) mais ampla, que funciona como subordinador de outros conceitos na estrutura cognitiva e como “âncoradouro” no processo de assimilação. Como resultado dessa interação (âncoragem), a própria ideia-âncora é modificada e diferenciada”. (Praia, 2000, p. 123)

De acordo com Tavares & Alarcão (2005, p. 104), Ausubel, que se dedicou ao estudo da “aprendizagem significativa «*meaningful learning*»”, define quatro tipos de aprendizagem: aprendizagem por receção significativa ou compreendida; aprendizagem por receção mecânica ou memorizada¹³; aprendizagem pela descoberta significativa ou compreendida; aprendizagem pela descoberta mecânica ou memorizada¹⁴. Ao destacar apenas dois dos tipos

¹² David Ausubel – “ (...) psicólogo contemporâneo. Decerto, deve ter sido influenciado pela teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. Para o desenvolvimento do seu modelo de aprendizagem e na construção das suas ideias baseou-se na corrente cognitivista e construtivista da aprendizagem. Ausubel apresentou a sua Teoria da Aprendizagem Significativa Verbal Receptiva, em 1963, no seu livro *The Psychology of Meaning Verbal Learning* e posteriormente desenvolveu as suas ideias no livro *Educational Psychology: A Cognitive View*, publicado em 1968.” (Praia, 2000, p. 121)

¹³ Aprendizagem por receção mecânica ou memorizada - em que o professor apresenta a matéria de tal forma que o aluno apenas tem de a memorizar. (Tavares & Alarcão, 2005, p. 105)

¹⁴ Aprendizagem pela descoberta mecânica ou memorizada - em que, apesar de chegar por si próprio à descoberta da solução de um problema, o aluno depois apenas a memoriza de um modo mecânico sem a integrar na estrutura cognitiva que já possuía. (Tavares & Alarcão, 2005, p. 105)

de aprendizagem definidos por Ausubel, pretendemos apenas fazer, de forma mais direta, uma correspondência com estratégias de ensino-aprendizagem descritas mais à frente neste trabalho.

Segundo Tavares & Alarcão (2005, p. 105) a aprendizagem por receção significativa ou compreendida acontece quando a matéria a ensinar é organizada de forma lógica pelo professor e, transmitida ao aluno, “relacionando-a com os conhecimentos que este já possui de tal modo que ele possa perceber o que está a aprender e a integrar os novos conhecimentos na sua estrutura cognitiva existente”. A aprendizagem pela descoberta significativa ou compreendida processa quando o conhecimento é encontrado pelo próprio aluno. O aluno “chega à solução de um problema que se lhe põe ou a qualquer outro resultado e relaciona o conhecimento que acaba de adquirir com os conhecimentos que já possuía.”

Rogers (1970) citado por Tavares et.al (2007, p.121) entende por aprendizagem significativa, “uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos”. O autor acredita que este tipo de aprendizagem promove alterações quer, “no comportamento do indivíduo”, “na orientação futura” como “nas suas atitudes e personalidades.” Caracterizando a aprendizagem significativa, como sendo, “uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.”

3. CORPO E MENTE

“Each art has an instrument and a medium. The instrument of the dance is the human body; the medium is movement.” Martha Graham (1992, p. 136)

Sendo o corpo o instrumento do bailarino, será importante para o aluno, futuro bailarino em fase de formação, aprender a conhece-lo; para isso precisa de desenvolver um trabalho consciente de forma a entender o seu próprio corpo e, para desenvolver esta capacidade, a mente é necessária. “Training technique is important; but it is always in the artist’s mind only the means to an end.” (Graham 1992, p.136) É um trabalho em conjunto, assumindo o corpo como um todo e fazendo dele o instrumento para a dança.

De acordo com Franklin (2004), o pensamento pode fazer com que ocorram diferenças ao nível físico. Ao dizermos que um pensamento pode provocar alterações físicas e que dançamos melhor quando temos pensamentos inspiradores, estamos perante os benefícios da conexão entre corpo e mente.

Segundo o autor, todos os atos mentais se refletem a nível físico, até na mais pequena célula do corpo, e todos os processos químicos e bioquímicos no corpo ajudam a tecer caminhos/padrões de pensamentos. Para melhor entendermos como são realizados esses padrões de pensamento recorremos a António Damásio, na sua obra *O Livro da Consciência: A construção do cérebro consciente* (2010), onde ele responde à questão “como consegue o cérebro mapear o corpo?”. O corpo é considerado pelo autor “como o objeto central do mapeamento cerebral, o primeiríssimo foco das suas atenções.” (Damásio, 2010, p. 123)

Os padrões mapeados constituem aquilo que nós, criaturas conscientes, apreendemos como sons, texturas, cheiros, sabores, dores e prazeres - ou seja, imagens. As imagens nas nossas mentes são os mapas instantâneos do cérebro para tudo e mais alguma coisa, dentro do corpo e à sua volta, tanto concreto como abstracto, do presente ou daquilo que foi anteriormente gravado na memória.“ (Damásio, 2010, p. 97)

O autor afirma que “o corpo serve-se tanto de sinais químicos tanto como sinais neurais para comunicar com o cérebro, e a gama de informações transmitidas é mais vasta e pormenorizada.” Parte desses sinais são transmitidos entre corpo e cérebro e originam um “mapeamento concreto (por exemplo, o mapeamento da posição de um membro num espaço)”, porém, segundo o autor, existe uma parte essencial dos sinais que “são primeiramente *tratados* pelos os núcleos subcorticais, na espinal medula, especialmente no tronco cerebral, que não devem ser vistos como meros apeadeiros para mensagens que o corpo envia para o córtex cerebral” (Damásio, 2010, p. 123)

Damásio (2010) considera que este estágio intermédio, onde parte substancial dos sinais são tratados, é muito importante, pois os sinais estão relacionados com o interior do corpo e vêm a ser transformados em sentimentos.

A heterogeneidade do corpo é imitada no cérebro, sendo esta uma das mais importantes características da relação que o cérebro mantém com o corpo. Por último, o cérebro é capaz de fazer mais do que simplesmente mapear estados que estão de facto a ocorrer, com mais ou menos fidelidade: pode também transformar estados corporais e, o que é ainda mais impressionante, simular estados corporais que ainda não ocorreram. (Damásio, 2010, p. 124)

Consideramos importante perceber de que forma é que esta ligação corpo e mente, possibilita a criação de imagens e como estas são entendidas pelo nosso corpo. Segundo Franklin (2004), qualquer passo em dança que se possa fazer com a presença da mente e do corpo, assim como uma clara compreensão de como é que o corpo trabalha, permite que se atinja mais rapidamente força e flexibilidade do que com uma negligente repetição do movimento. Este trabalho em conjunto, entre corpo e mente, torna os exercícios mais prazerosos e interessantes, pois possibilita uma experiência de movimento mais plena e consciente.

Zvi Gotheiner, coreógrafo e professor de ballet, citado por Franklin (2004), sugere: “replace control by consciousness. Without being aware of what needs to be done in a new way – every day, without being able to elicit fresh solutions, it is hard to develop technically.” Franklin (2004) afirma que colocando habitualmente a consciência antes do controlo, isso fará com que exista um controlo do movimento do corpo mais flexível e vivo, pronto para responder às realidades do momento. Se o único recurso for o controlo, o movimento será realizado através da tensão e do hábito; logo o movimento do bailarino ou os passos que executa tornam-se automáticos, desprovidos de expressão. Quanto mais tensão se desenvolver, mais o movimento deixa de ser fluído, perde o ritmo e, como afirma Franklin, nesse momento a dança deixa de existir.

Consideramos que o desenvolvimento desta consciência corporal deverá acompanhar todo o processo de aprendizagem, para que o aluno/bailarino possa amadurecer artisticamente, em vez de apenas se tornar num executante de passos bem-feitos. Embora o treino da força dê aos bailarinos músculos fortes, isso não traz necessariamente um melhor controlo do movimento.

De acordo com Franklin (2004) um pouco de consciência e especificidade são chaves para um forte treino em dança. Com isto, Franklin não quer dizer, por exemplo, que reforçar os músculos abdominais não ajude para a dança. O autor considera que o treino de força como controlo é muito utilizado, pois apresenta resultados concretos e viáveis e, para além disso, a utilização da conexão mente-corpo como recurso para obter um controlo consciente leva mais tempo do que um programa típico de treino de força.

Xarez (2012) aponta como contributos do treino em dança, “uma melhoria constante das prestações motoras, sabendo que estas têm uma forte componente artística, mas também um conjunto de fatores de natureza técnica, física, metabólica e psicológica que podem ser trabalhados”, com o objetivo de alcançar a “superação e a melhoria constante.” O autor alerta para o facto de este objetivo não dever prejudicar a saúde do bailarino, acrescentando “o treino deve prevenir e não contribuir para a concorrência de lesões.”(Xarez, 2012, p. 10 e 11)

Franklin considera, também, Franklin (2004) que, se o bailarino treinar os músculos conscientemente, conseguirá alcançar objetivos técnicos e estéticos; serão, porém, mudanças a longo prazo, através da criação padrões de movimento mais eficientes, reduzindo a probabilidade de lesão. Não ocorreram alterações permanentes até que o cérebro realmente grave um padrão de movimento mais eficiente.

Acreditamos que este treino consciente, a consciência corporal e a capacidade expressiva e artística do aluno, visto como futuro bailarino, podem ser melhorada através do uso de imagens, metáforas e comparações. Em contexto educativo, o professor atua como mediador desse processo de aquisição. A escolha das imagens das metáforas a utilizar tem que ser planeada, pensada e estruturada de modo a potenciar a aquisição por parte dos alunos.

4. O USO DAS METÁFORAS E IMAGENS EM CONTEXTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Definimos como estratégia de ensino-aprendizagem para este estágio o uso de metáforas e de imagens. Embora a nível literário a metáfora, a imagem e a comparação sirvam diferentes propósitos estilísticos, neste contexto tratá-las-emos de forma semelhante, dado que serviram como utensílios ou formas de transmissão de conhecimento que poderão apelar à imaginação, aos sentimentos e às sensações dos alunos. Neste ponto do trabalho, quisemos em primeiro

lugar fazer uma abordagem ao uso de uma linguagem metafórica em contextos educativos, seguida de uma pesquisa em relação ao surgimento e desenvolvimento do uso de imagens em dança.

4.1 A linguagem metafórica

Como sugere Whittock, a metáfora pode fornecer novos pontos de ancoragem entre a realidade e uma ideia, gerando desta forma outra ideia ou tornando claro um conceito aparentemente indecifrável. Foi por esta razão que nos apropriámos dela enquanto instrumento pedagógico e a tornámos num dos temas centrais deste estudo.

Well, a good metaphor does provide us with new facets of its subject. Something we have been accustomed to looking at from an accustomed angle is suddenly swiveled, and we have to inspect new dimensions of it, as it were. The metaphor transforms the subject – what we thought we knew has become quite novel and exciting. We may even take pleasure in the adroitness by which this is achieved. (Whittock, 1992)

A linguagem metafórica na maioria das vezes é utilizada sem termos a consciência disso. Carvalho & Souza (2003, p. 31) afirmam que desde da publicação de *Metaphors we live by* (Lakoff & Johnson, 1980), o conceito de metaforizar tem vindo a ser defendido por diversos investigadores como “característica inerente ao ser humano”, sendo considerado um fenómeno que intervém na cognição e na linguagem humana de uma forma geral.

Segundo Grimm-Cabral (1994), citado por Souza (2004, p.139), atualmente a metáfora “é vista como um meio de transmitir e adquirir conhecimento”, acrescentando, que através da literatura podemos observar que esta tem perdido o estigma de linguagem inapropriada ou somente ornamental.

Zanotto, Palma, Liberali, & Queiroz (2006, p. 381) consideram que as metáforas podem ser utilizadas como ferramentas para identificar teorias e hábitos inseridos em contextos educativos, assim como para interpretar o sentido das experiências, recorrendo assim ao uso

de imagens familiares para facilitar a análise de conteúdos complexos, favorecendo mudanças na perspectiva e nas práticas educativas.

Ainda de acordo com Zanotto, Palma, Liberali, & Queiroz (2006, p. 386), é importante que exista, por parte dos professores, uma compreensão da metáfora e uma consciencialização da forma como esta poderá estar implícita nas teorias de ensino-aprendizagem.

Segundo Carvalho & Sousa (2003, p. 31) há algum tempo que o uso das metáforas na educação tem sido foco de grande atenção, indicando autores como Green (1993), Mayer (1993), Petrie & Oshlag (1993) Sticht (1993) e Taylor (1984).

Lakoff & Johnson (1980) have supported that metaphors remain in language as a reflex of human thinking and not only as mere verbal speech adornment. Structured thinking is based on interaction with the physical world, through activity and basic feelings. For these authors metaphors were essential for the evolutionary process allowing development from a physical state of awareness to a more abstract and conceptualized appraisal, in order to understand better our environment and plan strategies of action. (Arrais & Rodrigues, 2009)

Também Petrie & Oshlag (1993) assumem que o uso de linguagem metafórica permite a passagem de uma estrutura conceitual para outra, de um modo mais memorável. A aquisição de um conhecimento completamente novo prevê operações metafóricas, construindo-se por analogia a modelos que já se possui, ancorando o novo conhecimento no conhecimento pré-construído e realizando assim uma abordagem de ensino crítica, afetiva e sólida. (Arrais & Rodrigues, 2009; Carvalho & Sousa, 2003)

Esta ideia remete-nos, para o que foi exposto anteriormente sobre a teoria da aprendizagem significativa, sendo, por isso, possível considerar o uso de metáforas (assim como o uso de imagens que abordaremos de seguida) como uma estratégia de ensino-aprendizagem para promover uma aprendizagem significativa.

4.2. Dance Imagery

Lynnette Young Overby & Jan Dunn, com base em mais de 20 anos de observação e exploração de imagens em vários contextos dentro e fora da dança, relacionados com o objetivo do seu estudo, propõem a seguinte definição do uso de imagens em dança:

Dance imagery is the deliberate use of the senses to rehearse or envision a particular outcome mentally, in the absence of, or in combination with, overt physical movement. The images may be constructed of real or metaphorical movements, objects, events, or processes. (Overby & Dunn, 2011, p. 9)

Apesar de os estudos que se debruçam sobre o uso da imagem no contexto da dança não terem uma projeção significativa entre os profissionais que se dedicam ao ensino desta arte, a sua utilização como mais-valia pedagógica tem já uma longa tradição.

De acordo com Franklin (2012, p. 5), já no início do século XX, o pianista alemão Heinrich Kosnick, havia desenvolvido um sistema de imagens mentais, cujo objetivo era melhorar as competências dos seus estudantes. Denominou o seu método como “psico-fisiológico”, recomendando o uso de imagens numa posição em que a pessoa ficasse deitada de costas. Kosnick (1971) apontou como pré-requisito para conhecer o correto funcionamento do corpo um profundo conhecimento de anatomia, estando assim, diretamente ligado ao objetivo do movimento.

De acordo com Matt (2005), a abordagem que mais tarde seria conhecida por *Ideokinesis* (ideia cinética) emergiu no início do século XX. Tratava-se de um período turbulento, caracterizado por uma extraordinária criatividade nas áreas da dança, da educação física e da cultura do corpo. Neste período Isadora Duncan, Mary Wigman, Ruth St. Denis e Ted Shawn surgiram como pioneiros da dança moderna; na educação física a nova “ginástica rítmica” veio desafiar a prática tradicional; o sistema de expressão de Delsarte foi aceite nas escolas de oratória e de teatro; Frederick Matthias Alexander defendeu um método radical de reeducação corporal e as teorias do movimento humano de Laban foram aplicadas nas mais diversas

áreas, como fisioterapia, engenharia industrial, desporto e coreografia em dança. Ainda Segundo Matt, “nurturing all these systems was a progressive intellectual climate that honored movement as a complex phenomenon, questioned Cartesian conceptions of mind/body separation and rejected physical training practices rooted in mindless, repetitive drill.” (Matt, 2005)

(2011, p. 9) consideram que o uso de imagens em dança – *dance imagery* – tem uma longa história, apontando o trabalho de Mabel Ellsworth Todd, *The Thinking Body: A Study of the Balancing Forces of Dynamic Man* (1937), como sendo, a obra que promoveu uma compreensão das forças biomecânicas do movimento e do alinhamento do corpo humano, incluindo imagens, com base na engenharia do corpo.

De acordo com Franklin (2012, p. 5), Mabel Todd utilizou as suas competências e visão do funcionamento do corpo humano para induzir mudanças drásticas nela própria e nos seus estudantes. Barbara Clark e Dr. Lulu Sweigard foram duas dessas estudantes a quem o trabalho de Todd influenciou bastante. Ambas, segundo Overby & Dunn (2011, p. 9), começaram a ensinar bailarinos nos anos 40 do sec. XX, em Nova Iorque, embora não tivessem sido bailarinas; o método de ensino de dança utilizado, incorporando a imagética (*imagery*), entre outras estratégias, foi notado e apreciado, especialmente pela nova geração de bailarinos modernos.

Franklin (2012, p. 9) refere também Joan Skinner, bailarina da Martha Graham, que criou o seu próprio método, “Releasing method”, utilizando imagens poéticas que forneciam uma base profunda para o movimento sem esforço e para o controlo. Apontou a importância da noção de fluxo, cujo conceito é essencial para a criação do alinhamento dinâmico.

4.3. A perspectiva de franklin

É ainda Franklin cujo contributo destacamos de entre os autores que se têm ocupado do estudo da utilização da imagem no contexto do ensino da técnica de dança que na sua obra *Conditioning for dance: Training for peak performance in all dance forms* (2004), define em detalhe os quatro tipos de imagens mentais que poderão ser utilizadas para a otimização das aprendizagens: a imagem *ideokinetic*, a imagem intuitiva, a imagem semente e a simulação mental.

De acordo com Franklin (2004, p. 18) a imagem *Ideokinetic*, ou *Ideokinesis*, como já foi referido anteriormente, foi desenvolvida por educadores do movimento como Mabel Todd, Lulu Sweigard, Barbara Clark e André Bernard, cujo objetivo era a utilização de certas imagens que pudessem melhorar a coordenação neuromuscular. A *Ideokinesis* permite ao bailarino visualizar as mudanças desejadas em alinhamento e graus de tensão no seu corpo, utilizando essencialmente metáforas. Entre muitas outras aplicações, este tipo de imagem ajuda o bailarino a melhorar o alinhamento e a equilibrar a ação dos músculos em torno das articulações.¹⁵ A este propósito, Franklin recupera o pensamento de Sweigard:

The all-important voluntary contribution from the central nervous system is the idea of the movement. Concentration on the image of the movement will let the central nervous system choose the most efficient neuromuscular coordination for its performance, namely innate reflexes and feed-back mechanisms.
(Sweigard, cit. Franklin, 2004)

Para Franklin muitas das imagens descritas no seu outro livro *Dance Imagery for Technique and Performance* (1996), na verdade ocorreram intuitivamente durante o seu treino em dança. Segundo o autor, a “mente do corpo” fornece informação sobre como melhorar o movimento.¹⁶ Muitas das vezes e num trabalho inicial as imagens provêm de uma fonte externa como é o caso da imagem *ideokinetic*; com o uso contínuo de imagens, o bailarino começa espontaneamente a criar as suas próprias imagens, a imagem intuitiva, aquela que se adapta ao bailarino como indivíduo.

Os professores de dança, segundo Franklin (2004, p. 19), conseguem estimular o desenvolvimento das imagens intuitivas (através da utilização da imagem semente). Franklin

¹⁵Normalmente esta aplicação é praticada na posição de repouso construtivo (deitado de costas no chão, com os joelhos em angulo reto e com os pés pousados no chão). Segundo Franklin (2004, p. 19) a razão pela qual se utiliza neste método a posição de repouso construtivo é simples e efetiva: pois ao tentar desenvolver novos padrões posturais não convém que os velhos padrões sejam envolvidos. Assim quando o corpo está deitado, encontra-se relaxado e livre de necessidades posturais. Se estiver de pé ou a dançar durante a tentativa de estabelecer novos padrões de postura, isso fará com que existam mensagens contraditórias no sistema nervoso, o que retarda o processo de mudança

¹⁶ De acordo com Franklin (2004, p. 19) esta premissa é semelhante a de Mabel Todd no livro “*The Thinking Body*”(Todd, 1937). Outro dos defensores deste conceito é Bonnie Bainbridge Cohen, fundadora do Body-Mind Centering® (BMCTM), uma técnica que, segundo Franklin, reeduca os padrões de movimento do corpo através de imagens, toque e movimento. Franklin baseou alguns dos exercícios que tem no seu livro nas suas ideias.

testemunha que quando dava aulas de técnica de dança costumava pedir aos bailarinos que descrevessem como é que experienciavam o movimento que estavam a trabalhar. A maior parte dos bailarinos descreviam a sua experiência do movimento com uma imagem. Essa imagem era o ponto de partida para a mudança, era a experiência momentânea do seu próprio movimento. Franklin continuava a trabalhar sob essa imagem fazendo sugestões sobre o início do movimento, o frasear, sobre uma nova consciencialização anatómica ou usava o toque para ajudar a execução do movimento de forma mais eficiente ou expressiva. Normalmente após este processo, quando Franklin voltava a pedir a descrição do movimento a imagem inicial já tinha mudado. De acordo com o autor, esta imagem poderia ser utilizada durante toda a aula ou ensaio de forma a reforçar o novo e melhorado padrão de movimento.

De acordo com Franklin (2004, p. 19) orientar os alunos a criarem as suas próprias imagens é uma vantagem para a autenticidade. Através dessa orientação, o bailarino torna-se eventualmente o seu próprio treinador e a imagem que poderá melhorar o seu movimento surge espontaneamente quando ele necessita. Esta capacidade é um benefício para um bailarino profissional que muitas vezes tem longos períodos sem receber orientações exteriores.

Segundo Franklin (2004, p. 19), Candace Pert¹⁷ vê a mente como algo localizado em cada célula do corpo, Franklin assistiu a uma palestra da bióloga, onde foi apontado que cada célula contribui para o que nós chamamos de mente. Ao desenvolver uma imagem intuitiva própria, cria-se um diálogo com as células do corpo. Através da atenção detalhada ao corpo, a mente das células torna-se uma realidade sentida e a inteligência suporta o sistema por trás de cada músculo, permitindo, assim, disponibilidade para o movimento. Por outras palavras, pode-se inteiramente utilizar os recursos internos do corpo para melhorar a técnica.

Franklin (2004, p. 20) criou o termo da imagem semente, para descrever as imagens iniciais que os professores podem fornecer aos alunos para os ajudar a desenvolver as suas próprias imagens intuitivas, como receitas de treino/formação.¹⁸ De acordo com Franklin (2004, p. 20)

¹⁷ Candace Pert – bióloga celular, descobriu o recetor da endorfina. Os seus estudos foram publicados em muitos jornais científicos de renome e a sua fascinante história de descoberta pode ser encontrada em *The Molecules of Emotion* (Pert, 1999).

¹⁸ Exemplo dado por Franklin (2004, p. 20) para ajudar na extensão da perna, Franklin sugere ao bailarino, que imagine, que tem uma roda giratória por trás, na metade pélvica do lado do gesto que levanta a perna. Pensando que a bola do fémur repousa no encaixe. Como professor, Franklin, sabe que estas duas imagens podem ajudar o bailarino a libertar as restrições e alongar os músculos. A imagem pode ser suportada através do toque. Franklin passa a utilizar o toque como suporte à imagem tocando na articulação da anca, delineando o movimento da metade pélvica, ou pousando a mão sobre o sacro para assegurar que o bailarino não inclina a pélvis.

estas imagens semente são deitadas fora quando o bailarino a experiencia de forma a atingir os objetivos do movimento, ou seja, a imagem torna-se propriedade do bailarino.

Outro tipo de imagens abordadas por Franklin (2004, p. 20) é a simulação mental do movimento. De acordo com o autor, o bailarino ao imaginar-se a si próprio a executar um movimento, está a usar a imagem a que Dave Collins¹⁹, chamou de Simulação Mental do Movimento (SMM). Franklin (2004, p. 20) explica que para se trabalhar melhor a SMM deve-se criar uma imagem intensa que inclua a fisicalidade de movimento (como se sente ao mover), o ambiente (o que é que nos rodeia) e a emoção. Na maior parte das aulas Franklin observou que os bailarinos não usam o tempo antes de executarem os passos. Simplesmente esperam ou praticam o movimento, se o espaço o permitir. O bailarino pode acelerar o desenvolvimento da sua técnica e memorizar os passos se utilizar o seu tempo para imaginar através do SSM. De acordo com o autor supracitado, para praticar SSM é necessário refletir o movimento que se está a trabalhar para uma imagem a nível físico²⁰.

De acordo com Franklin (2004, p. 20), infelizmente a sociedade não tem ajudado muito na promoção do processo espontâneo da imagem: só se costuma falar do nosso corpo quando este tem uma experiencia ou uma sensação negativa, uma dor, um desconforto. As pessoas não se surpreendem se ouvirem dizer, sinto-me um pouco cansado ou dói-me o joelho. Mas ao afirmar que se sente a coluna como um colar de perolas brilhante ou que se sente que a energia dispara no centro do corpo parece caricato para todos exceto para os geradores de imagens mais experientes. Segundo o mesmo autor, reforçar o processo de imagens é a chave para ajudar qualquer bailarino a desenvolver a capacidade de criar imagens. Fora de uma aula de dança poderá não existir oportunidade para praticar as imagens.

Tendo em conta o objetivo central deste estudo e a técnica de dança abordada, parece-nos importante destacar algumas das imagens/metáforas, deixadas por Martha Graham em *Blood memory: An autobiography* (1991), relativas a alguns dos elementos bases da sua técnica.

Graham (1991, p.251) indica “for the contraction to the floor with a high arch: When arching back, think of Joan of Arc resisting a sword that is piecing her chest.” Para um dos

¹⁹ Dave Collins – professor de psicologia do desporto da Universidade de Edimburgo.

²⁰ Franklin (2004, p. 20) alerta para o fato do processo do uso da SSM necessita que o movimento seja vigoroso. A posição *ideokinetic* não é a ideal para este processo. Enquanto se está deitado no chão o estado de excitação, de respiração e de batimentos cardíacos não estão relacionados com o movimento que se está a imaginar. A posição de repouso construtivo é utilizada para uma reorganização interna do corpo, enquanto, a SSM é melhor para ensaiar o movimento que é necessário executar.

movimentos base da sua técnica, a *contraction*, Graham compara, “it is like pebble thrown into the water, which makes rippling circles when it hits the water.” Relativamente ao *demi-plié*, Graham orienta, “think that there are diamonds on your collarbone catching the light”, para o uso dos braços que Graham considera uma das maiores dificuldades de um bailarino, Martha Graham promove-a com este pensamento, “think of the arm as an extension of the spine. The upper arm is connected with love as in hugging. The use of the upper arm is apparent in all the best dancers”. Graham (1991, p.251)

For the deep release, there is a deep breathing in of air, and then expelling it out in a deep contraction. For the contraction I see the heavens; for the deepening over I see the earth. For the release I view the earth over a cliff. For the high lift, I dwell within. (Graham, 1991, p. 250)

Consideramos que estes exemplos de imagens deixados por Martha Graham, poderão facilitar o entendimento de alguns dos elementos base da sua técnica. Talvez algumas delas não seriam facilmente entendidas por alunos tão novos como os retratados neste estudo. Neste sentido, acreditamos na necessidade e na importância de adequar ou criar imagens adequadas ao nível de desenvolvimento em que os alunos se encontram. Tentar de alguma forma que as imagens estejam relacionadas com os seus interesses e conhecimentos. Isto requer que o professor conheça os seus alunos, os seus interesses e saberes.

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para *construí-los* em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, (...) (Perrenoud, 2000, p. 27)

III. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo baseou-se numa metodologia de investigação qualitativa aplicada à educação, de acordo com Fernandes (1991, p.1) esta metodologia surge como resposta aos limites revelados pelos métodos quantitativos, embora esta última seja predominante e tenha possibilitado, sem dúvida, avanços significativos em relação ao ensino, à aprendizagem e à educação em geral, apresenta limitações intrínsecas aos métodos que lhe são característicos. Segundo Sousa & Baptista (2011, p.56) a dimensão da amostra e a generalização dos resultados assim como a validade e a fiabilidade dos instrumentos não são uma preocupação nem uma dificuldade para o uso da metodologia qualitativa como acontece com a investigação quantitativa, os métodos qualitativos centram-se “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores.”

Na verdade quando os investigadores da educação (...) se começaram a interessar pelos processos cognitivos e metacognitivos dos seres humanos e a reconhecer a importância dos processos (mecanismos) do pensamento, cedo perceberam que os métodos quantitativos eram limitados e até inapropriados.

(Fernandes, 1991, p.1)

Este trabalho foi desenvolvido através de uma metodologia de investigação-ação. Neste capítulo faremos uma breve abordagem teórica a metodologia utilizada, uma descrição do processo de investigação realizado e indicamos os instrumentos utilizados para recolha e análise de dados.

1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Segundo Mesquita-Pires (2010, p. 68) “a investigação-ação produziu, ao longo dos tempos, uma multiplicidade de estudos, não sendo possível, por isso, encontrar uma definição única.” Não será, então, exequível definirmos investigação-ação se nos apoiarmos apenas numa perspectiva; de acordo com o autor a diversidade de conceitos resulta das mais variadas

interpretações, propostas e práticas reveladas. Neste ponto do trabalho serão apresentadas várias perspectivas de alguns autores a fim de melhor compreendermos a metodologia utilizada neste estudo.

Noffke & Somekh (2009, p. 2) afirmam que nos últimos 20 anos o interesse pela investigação-ação (*action research*) em contextos educativos tem aumentado de forma expressiva em toda a América, Europa, Austrália e África. Esse aumento foi especialmente forte naqueles locais onde já estavam bem estabelecidas tradições académicas de investigação-ação na educação que proporcionaram uma base metodológica para sustentar o desenvolvimento da prática baseada na pesquisa (investigação).

Since the early 1990s, there has also been a big increase of interest in educational action research in Asia and Eastern Europe, where it fits well with growing interest in developing pedagogies which foster creativity, critical thinking and learning how to learn. (Noffke & Somekh, 2009, p. 2)

De acordo com Mesquita-Pires (2010, p.68) diversos autores “enunciam os contributos conceptuais de Dewey, Kurt Lewin, Corey, Stenhouse, Kemmis e Carr” no aparecimento deste tipo de investigação em educação. Esteves (1986), citado por Sanches (2005, p. 129), afirma que é no entanto a Kurt Lewin que se deve o trabalho pioneiro da investigação-ação, que a definiu como uma “acção de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação dos resultados”, com base no triângulo: “acção, pesquisa e treinamento”. Também para Latorre (2003, p.24) é significativo o triângulo de Lewin (1946) que contempla a necessidade da investigação, da acção e da formação como elementos essenciais para o desenvolvimento profissional, acrescentado, que os vértices deste triângulo devem permanecer interligados para benefício das suas três componentes. Esta metodologia requer uma dinâmica própria durante todo o processo e o investigador assume o papel de ator, de agente no terreno. Bartolomé (1986), citado por Latorre (2003, p.24), define investigação-ação como um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática.

Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira (2009, p.360) descrevem a investigação-ação “como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e

investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica.” Os autores, acima mencionados, afirmam que a investigação-ação é utilizada em diversas perspectivas, sujeitando-se sempre à problemática do estudo, destacando que o essencial desta metodologia “é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática.”

Segundo Sousa e Baptista (2011, p. 65) “ a investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação.”

De acordo com Maximo-Esteves (2008), citado por Mesquita-Pires (2010, p. 68), salienta-se a importância do papel da investigação-ação na melhoria das práticas dos professores, analisando também as técnicas e estratégias de ensino que “contribuem tanto para o desenvolvimento individual, como para a construção de uma importante base de conhecimento profissional, necessário para a reflexão futura.”

A partir do conjunto de definições apresentadas entendemos que a metodologia de investigação-ação em contextos educativos e como estratégia para a formação de professores, permite ao professor melhorar o seu desempenho utilizando técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, facilitando a resolução de problemas que possam surgir antes ou durante o processo de investigação. A investigação é levada a cabo a partir da consideração da situação real.” Moreira (2004) exprime as vantagens do uso desta metodologia na formação de professores da seguinte forma:

A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-ação, faz com os resultados da reflexão sejam transformados em *praxis* e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de

tomada de decisões e de intervenção pedagógica. (Moreira, 2004, p. 664)

Neste processo de investigação o professor assume o papel de investigador, tendo uma participação mais ativa, como agente no terreno capaz de originar transformações. De acordo com Mesquita-Pires (2010, p. 71) a investigação-ação tem como objetivo analisar a realidade educativa específica e incentivar a decisão dos seus agentes para a mudança educativa, que “implica a tomada de consciência de cada um dos atores, individualmente, e do grupo, do qual emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão.”

Moreira (2004, p. 664) afirma que a “investigação-acção tem revelado constituir uma intensificação da prática reflexiva, pois combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa.”

2. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Os instrumentos de avaliação que foram utilizados neste estágio consistem na elaboração e no preenchimento de **grelhas de observação / fichas de observação da aula**, na elaboração de **diários de bordo** com registos das aulas, **quadros** com registos de **observações individuais** feitas aos alunos ao longo do estágio e a utilização de meios áudio visuais para o **registo em vídeo** de algumas aulas como também o registo áudio em dois momentos do estágio.

As **grelhas e fichas de observação da aula** foram elaboradas, tendo em conta, cada etapa deste estudo, com base na evolução e necessidades do processo de investigação. A preparação dos instrumentos utilizados na prática de observação estruturada baseou-se em dois métodos, métodos categoriais e narrativos. De acordo com Sousa & Baptista (2011) os métodos categoriais são realizados através de “unidades de observação predefinidas, com categorias já inseridas. Nestas são refletidas as atitudes e os comportamentos observáveis pelo investigador.” (Sousa & Baptista, 2011, p. 88) Em relação aos métodos narrativos, o autor supracitado, explica que estes são baseados “na elaboração de um registo escrito dos dados numa linguagem corrente do quotidiano. Este registo pode fazer-se no momento da observação de um acontecimento ou, num desenrolar de um conjunto de acontecimentos que decorreram num período de tempo.” (Sousa & Baptista, 2011, p. 88) Elaboramos as **grelhas**

de observação²¹ definindo algumas categorias que nos pareciam importantes destacar durante as primeiras observações, referentes: ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; relação pedagógica com os alunos, atitude/comportamento dos alunos e do professor, com espaço para observações caso fosse necessário. As **fichas de observação da aula** foram desenvolvidas no sentido de podermos realizar um registo mais descritivo da atividade letiva.

De acordo com Coutinho et al. (2009), citados por Castro (2012, p. 23) a técnica do **diário de bordo**, (denominado como diário do investigador pelos autores) “serve para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seu valores e a melhorar a sua prática.” Nesse sentido os **diários de bordo** foram utilizados com o de objetivo de elaborar um registo escrito diário de forma a anotar os aspetos ou incidências mais relevantes durante o decorrer da aula. Segundo Perrenoud (2000) para o professor conseguir “indentificar as aquisições e modos de aprendizagem” do aluno, não será suficiente, se partir apenas da convivência e da observação. De acordo com o autor, para isso será necessário, “que o professor saiba determinar, interpretar e memorizar momentos significativos” da aula e que “sem empregar uma instrumentação pesada, pouco compatível com a gestão da classe e das atividades” consiga através de pequenas anotações contribuir “para estabelecer um quadro de conjunto do aluno” que permita avaliá-lo, apontando como recurso a elaboração de um diário como facilitador desse trabalho.

A utilização de meios áudio visuais, de acordo com Coutinho et al. (2009), citados por Castro (2012, p. 25), “são técnicas muito usadas pelos professores nas suas práticas de investigação”, o **registo de vídeo** “é uma ferramenta indispensável quando se pretende realizar estudos de observação em contextos naturais” que permite “ao investigador obter uma repetição da realidade” logo este tem a oportunidade de detetar situações que por algum motivo lhe possam ter escapado durante a situação de aula. Os **registos de vídeo** foram realizados no sentido de analisar de um modo “mais distante” a prestação do professor/investigador. O **registo áudio**²² segundo Coutinho et al. (2009) citado por (Castro, 2012) “permite captar a interação verbal e explorar os aspetos narrativos” possibilitando a análise do conteúdo com algum distanciamento. (p.25)

²¹ As grelhas de observação foram elaboradas com base nas *Listas de Verificação/Avaliação de atividade letiva* fornecidas pela professora Ana Silva Marques, no 2º semestre da unidade curricular de Metodologias e Pedagogias da Dança Criativa II do Curso de Mestrado em Ensino de Dança (1ª edição) da Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa.

²² Registo Áudio – ver Anexo 15

Recorremos ainda a **análise de documentos**, pessoais e sugeridos pelo investigador, “em que este, no caso do professor, solicita ao investigado, o aluno, que escreva sobre as suas experiências pessoais.” (Coutinho et. al (2009) cit. Castro (2012, p.24)

3. PLANO DE AÇÃO

Tendo em conta a opção que tomamos em basear este estudo numa metodologia de investigação-ação, visto ser um método que possibilita de forma científica investigar aspetos sociais, humanos e neste caso concreto também educacionais, o processo de investigação foi realizado de forma a cumprir com todos os objetivos e recomendações apresentados na metodologia de investigação, com o intuito de conhecer, compreender e melhorar as práticas educativas.

Numa primeira fase deste estágio foi elaborado um plano de ação²³ de acordo com a disponibilidade da instituição onde o estágio foi realizado. Foi-nos dado a conhecer o Calendário Escolar e o Calendário de Atividades Culturais da ADCS do ano letivo 2012/2013, para podermos da melhor forma possível articular com a escola a realização deste estágio, no sentido de vir a ser benéfico para todos os intervenientes na investigação.

Definimos que a primeira intervenção na instituição seria a prática de Outras Atividades Pedagógicas, de modo a colaborar na preparação do Espetáculo de Comemoração dos 30 anos da ADCS²⁴, atividade que se desenvolveu no final do mês de Outubro de 2012.

Após este primeiro contacto com os alunos seguiu-se a segunda etapa, denominada Observação Estruturada. Observamos as duas turmas alvo deste estágio, Elementar 2 e Intermédio 1, mas também outras turmas de nível mais avançado²⁵. Esta etapa desenrolou-se durante o final do 1º período letivo e início do 2º. A tabela abaixo foi elaborada de modo a indicar a data, a duração da aula e o respetivo instrumento de avaliação, identificados na tabela como grelha de observação estruturada (O.E.) e ficha de observação da aula (O.A.)

²³ Plano de Ação – ver Anexo V

²⁴ O Espetáculo de Comemoração dos 30 Anos da ADCS foi no dia 26 de Outubro de 2012.

²⁵ A observação a aulas de outros graus de ensino que não as turmas alvo deste estágio não foram contabilizadas.

Tabela 3 – Observação Estruturada

Prática de observação estruturada	El 2			Int 1			Total de horas
	Data	Duração	Instrumento utilizado	Data	Duração	Instrumento utilizado	
1º e 2º Período	22.11.12	1h	Grelha O.E.1	21.11.12	1h10	Grelha O.E.1	
	27.12.12	1h	Grelha O.E.2	05.12.12	1h10	Grelha O.E.2	
	29.12.12	1h	Ficha O.A.1	09.01.13	1h10	Ficha O.A.1	
	04.12.12	1h	Ficha O.A.2	16.01.13	1h10	Ficha O.A.2	
	06.12.12	1h	Ficha O.A.3				
Horas da Turma		5h			4h40		9h40

A terceira etapa deste processo, a Participação Acompanhada realizou-se em contexto de aula com as turmas de Elementar 2 e Intermédio 1. Esta etapa desenvolveu-se durante o início do 2º período letivo e recorremos ao diário de bordo como instrumento de avaliação.

Tabela 4 – Participação Acompanhada

Participação Acompanhada	El2		Int1		Total de horas
	Data	Duração	Data	Duração	
2º Período	P.A. 1) 08.01.13	1h	P.A. 1) 23.01.13	1h10	
	P.A. 2) 22.01.13	1h	P.A. 2) 24.01.13	1h20	
	P.A. 3) 29.01.13	1h	P.A. 3) 30.01.13	1h10	
	P.A. 4) 08.02.13	1h	P.A. 4) 31.01.13	1h20	
Horas da Turma		4h00		5h00	9h00

A Lecionação, definida como quarta etapa deste processo, engloba vários momentos, de prática, de observação, de análise e de reflexão. Dividimos o período de lecionação em três momentos. Utilizamos como instrumentos de avaliação diários de bordo, quadros de observações individuais aos alunos, registos de vídeo, registos áudio e um trabalho escrito elaborado pelos alunos. A tabela abaixo indica os três períodos da fase de lecionação.

O processo de investigação foi acompanhado de uma pesquisa bibliográfica necessária ao desenvolvimento dos temas abordados neste estudo.

Tabela 5 – Lecionação

	Semana	EI2		Int1		Total Horas Semanal	
		Data	Duração	Data	Duração		
2º Período	1	20.02.13	1h30			4h50	
				21.02.13	1h10		
		22.02.13	1h	22.02.13	1h10		
	2	27.02.13	1h30	27.02.13	1h10	3h40	
		01.03.13	1h				
3º Período	3			02.04.13	1h10	3h20	
				03.04.13	1h10		
		05.04.13	1h				
	4			09.04.13	1h10	4h50	
		10.04.13	1h30	10.04.13	1h10		
		12.04.13	1h				
	5			16.04.13	1h10	4h50	
		17.04.13	1h30	17.04.13	1h10		
		19.04.13	1h				
	6			23.04.13	1h10	4h50	
		24.04.13	1h30	24.04.13	1h10		
		26.04.13	1h				
	7	30.04.13	1h10	30.04.13	1h10	2h10	
		03.05.13	1h				
	8			07.05.13	1h10	4h50	
		08.05.13	1h30	08.05.13	1h10		
		10.05.13	1h				
	9			14.05.13	1h10	4h50	
		15.05.13	1h30	15.05.13	1h10		
		17.05.13	1h				
	10			21.05.13	1h10	4h50	
		22.05.13	1h30	22.05.13	1h10		
		24.05.13	1h00				
	11			28.05.13	1h10	4h50	
		29.05.13	1h30	29.05.13	1h10		
		31.05.13	1h				
	Horas Turma			25h40		23h20	
					Total de Horas Estágio		49h

IV. DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO

1. OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

De acordo com Sousa & Baptista (2011) esta primeira fase de observação é considerada observação não participante pois o investigador não tem qualquer interferência na atividade letiva. Observámos as duas turmas alvo deste estágio e também, e, como referimos anteriormente, foi nossa opção observar turmas de níveis mais avançados de forma a percebermos qual a evolução necessária ao nível dos conteúdos de técnicos. Pudemos constatar através da observação que o nível das turmas depende muito das características dos alunos que a elas pertencem. As duas turmas alvo deste estudo, Elementar 2 (EI2) e Intermédio 1 (Int1), são exemplo disso, essa diferença foi notória, como foi referido anteriormente, no primeiro ponto deste trabalho.²⁶

Os instrumentos de avaliação utilizados, foram as **grelhas de observação estruturada** e as **fichas de observação da aula**, que contribuíram para uma melhor análise e avaliação do contexto em que teríamos que atuar. Esta primeira fase de observação, foi muito útil ao desenvolvimento do estágio, pudemos verificar que ambas as professoras recorriam a imagens, metáforas e comparações de forma recorrente, maioritariamente, antes do exercício, dando indicações para facilitar e motivar a execução deste, e também quando corrigiam algum movimento/conteúdo específico onde o aluno apresentava mais dificuldade. Nesta fase tentamos anotar a maior parte das imagens das pelas professoras de TDM. Pois tínhamos intenção de adotar algumas no período de lecionação, com o objetivo de reforçar essas imagens nos alunos.

No início desta etapa sentimos que a estratégia pedagógica referida tinha mais resultados na turma de EI2 do que na de Int1. Sabendo que o estudo em questão não se trata de um estudo comparativo, não aprofundámos a questão exaustivamente, apenas quisemos encontrar uma solução que fosse ao encontro dos alunos.

Apontando primeiramente o nosso foco para a turma de EI2, destacamos um aspeto que consideramos importante, a positiva interação professor aluno. Daquilo que pudemos observar consideramos que existia uma excelente relação entre os alunos e a respetiva professora. Em

²⁶ Ponto I. 2. Caracterização do público alvo.

todas as aulas observadas o ambiente de trabalho era positivo, a maior parte dos alunos estavam motivados, com atenção e bastante empenhados. Conseguimos aperceber-nos que muita dessa motivação era causada pela professora. A professora sabia como “tirar” dos alunos o rendimento máximo em cada aula. Mais tarde em situação de reunião de avaliação, devido as diversas queixas realizadas por parte dos professores de EI2, percebemos que esse ambiente de trabalho não existia na maioria das restantes disciplinas. Esta situação, em conjunto com, a observação em contexto de aula e também através de conversas informais com a professora de TDM da turma de EI2 fez com que pudéssemos depreender que o motivo principal desta boa relação surgia da atitude bastante afetiva, embora discreta, que a professora tinha para com os alunos. Como referido anteriormente, esta turma apresentava um carácter muito específico ao nível das características socioafetivas, identificamos então que a questão da afetividade na interação professor aluno seria imprescindível de desenvolver com esta turma.

Transferindo agora a nossa atenção para a turma de Int1 foi-nos possível verificar que a turma apresentava uma boa capacidade de trabalho no geral mas era notório que existiam dois níveis distintos de aproveitamento entre as alunas. Destacamos este ponto como sendo, sem duvida, mais uma questão a ter em atenção durante o período de lecionação, pois por vezes, e principalmente quando as turmas são de pequeno numero, é complicado gerir diferentes níveis dentro da mesma turma. Nas primeiras observações pudemos verificar que as alunas eram muito participativas, pareceu-nos um ponto positivo, e era, pois as professoras conseguiam gerir muito bem a situação. Porém mais tarde, no início da lecionação, sem estarmos à espera, esse aspeto tornou-se menos positivo, tivemos então que arranjar uma estratégia para de alguma forma, equilibrar a participação das alunas durante a aula.

Concluindo este ponto pudemos constatar que o momento de observação estruturada fornece ao investigador uma posição privilegiada. O investigador, neste caso também professor em formação, através deste momento que é exigido pelo processo de investigação utilizado, tem a possibilidade de conseguir observar amplamente a prestação de um professor mais experiente, consegue visualizar quase todas as reações dos alunos, sentir o ambiente de partilha do conhecimento, perceber cada expressão dos intervenientes e acima de tudo compreender melhor um lado e o outro. Em suma, o investigador em situação da prática de observação estruturada tem a possibilidade de viver a magia do processo-ensino aprendizagem, e por ela ser contagiado.

2. PARTICIPAÇÃO ACOMPANHADA

Durante a participação acompanhada estivemos perante um tipo de observação participante, que de acordo com Sousa & Baptista (2011) é uma técnica utilizada na metodologia de investigação qualitativa, ajustada às necessidades do investigador. Este passa a ter um papel mais ativo. Nesta fase utilizámos como instrumento de avaliação o diário de bordo²⁷. Foi desenvolvido, em articulação com as professoras da disciplina, um acompanhamento em contexto de aula, organizado do seguinte modo²⁸ para ambas as turmas:

Na P.A. 1 e P.A. 2 ficamos responsáveis por dirigir o aquecimento no início da aula.

Na P.A. 3 foi-nos sugerido pelas professoras dar correções ou indicações durante o desenvolvimento do trabalho de chão.

Na P.A. 4 foi-nos sugerido para intervir sempre que considerássemos pertinente durante o trabalho desenvolvido em pé (no centro e diagonais).

Durante esta fase também elaborámos um quadro de observações individuais aos alunos com o intuito de ir anotando algumas indicações ou correções dadas pelas professoras durante a aula ou por nós observadas, no sentido de tentar corrigi-las posteriormente.

Consideramos esta fase importante pois foi uma forma de estabelecer um primeiro contato com os alunos e perceber de que forma é que eles reagiam à nossa intervenção no contexto de aula. Pudemos afirmar que as reações dos alunos foram bastante positivas tanto de uma turma como de outra. Queremos ainda destacar que esta prática possibilitou recebermos um *feed back* por parte das professoras em relação a nossa prestação em determinado momento da aula, o que se mostrou bastante útil e positivo para a preparação da lecionação.

3. LECIONAÇÃO

Como referido anteriormente, optamos por dividir a prática de lecionação em três períodos. No primeiro capítulo deste relatório, no ponto dedicado à descrição dos Objetivos, identificamos para além dos objetivos gerais, três objetivos específicos que voltamos a relembrar:

²⁷ Diário de bordo – ver Anexo X

²⁸ Ver tabela 4, no ponto 3 do capítulo III.

1. Desenvolver nos alunos uma capacidade analítica do movimento;
2. Desenvolver no aluno a capacidade de sentir e interpretar o movimento;
3. Promover nos alunos a importância das ligações entre os movimentos.

Com isto não considerámos a hipótese de cumprir um objetivo por período, em primeiro lugar porque verificamos que são objetivos indissociáveis, no sentido em que na prática não se desenvolvem uns sem os outros. Por exemplo, teria sido difícil trabalhar as ligações entre os movimentos se em simultâneo não estivéssemos a desenvolver uma capacidade analítica do movimento. Apenas os separamos de forma artificial, com o objetivo de mais facilmente os analisar, embora tenhamos presente que poderão ser difíceis de quantificar; de igual modo, não os podemos encarar como sendo de rápida aquisição. Os três objetivos estiveram presentes durante os três momentos de lecionação, embora por vezes se tenha destacado mais um que outro. Queremos ainda lembrar que como estratégia pedagógica principal deste estágio, para nós facilitadora do processo ensino-aprendizagem, a utilização de imagens e metáforas esteve sempre presente nesta fase de lecionação.

Foi realizada uma planificação das aulas de modo a organizar da melhor forma os conteúdos e as estratégias a aplicar.²⁹ Durante a lecionação utilizámos diferentes instrumentos de avaliação e de recolha de dados, sendo que os diários de bordo e o quadro de observações individuais tenham sido comuns aos três momentos.

No final do primeiro e do segundo momento de lecionação, optámos por realizar no fim de uma das aulas, uma conversa com os alunos de modo a perceber as suas perspetivas em relação à dança, no geral, e às aulas de TDM, em particular. Essas conversas foram gravadas através de um registo áudio com objetivo de serem analisadas posteriormente. Em anexo ao corpo do trabalho serão anexados excertos desses registos.³⁰

Nos diários de bordo, para além de anotarmos os aspetos ou incidências mais relevantes, optámos também por registar exemplos de imagens utilizados durante as aulas assim como a avaliação do seu grau de eficácia. De seguida vamos abordar brevemente cada um dos períodos desta fase.

²⁹ Exemplo de plano de aula – ver Anexo IX

³⁰ Registo Áudio – ver Anexo XV

O primeiro momento de lecionação que se desenrolou no final do 2º período, identificado como semana 1 e 2 na tabela 5³¹, referente à calendarização da lecionação, contabilizou um total de 8h30. Fizemos esta opção visto ser um período relativamente curto o que nos permitiu fazer uma relação direta com a prática inicial do estágio e com outras atividades letivas descritas no próximo ponto. Insistimos com a necessidade de sentir e interpretar o movimento, pois consideramos que a maioria dos alunos compreende melhor esta necessidade no momento em que estão em situação de preparação de um espetáculo. Destacando assim, nesta fase, o segundo objetivo específico deste estudo. No final deste primeiro período da prática de lecionação, no fim da primeira aula da semana 2⁴⁷, foi realizada uma conversa com os alunos onde a questão principal foi: “O que é que vocês sentem quando estão em situação de espetáculo?” – com o objetivo de perceber o ponto de vista dos alunos.

Em termos de conteúdos técnicos³² nesta fase demos começamos por dar ênfase ao trabalho de chão desenvolvido numa aula de TDM – Graham, sem nunca descurarmos as restantes partes da aula (trabalho em pé – centro e diagonais). Destacando como principais conteúdos de movimento a trabalhar: a *contraction*, o *release*, o *roll-back*, as espirais, os *tilts*, o trabalho de articulação pés e pernas e rotação *en dehors*, trabalho de braços e o trabalho de alongamento das pernas em 2ª posição e também os rebolares. Na turma de Int1 para além da consolidação destes elementos técnicos havia, também, outros elementos que tinham sido inseridos no final do ano anterior: a *deep-contraction* e o *high-release*.

Durante a elaboração dos planos de aula verificámos que nesta primeira fase ainda não existia uma grande diferença ao nível de conteúdos de movimentos entre as turmas, mas sim em relação a estrutura do exercício e a sua conjugação e ligação entre os movimentos. Por exemplo:

- Sequência EI2: *contraction* – *release* – espiral.
- Sequência Int1: *contraction* – *release* – logo para espiral.

. Destacamos agora algumas das imagens e metáforas que mais acompanharam o trabalho destes elementos:

- *Contraction* – “imaginar que a barriga é uma caixa de gelado e com uma colher de gelado gigante vamos retirar um pouco do gelado.”

³¹ Ver ponto 3 do capítulo III – Tabela 5.

³² A nomenclatura dos conteúdos técnicos apresentada é a que se utiliza na instituição de acolhimento, ADCS, por esta designada.

- *Release* – “imaginar um botão no fim das costas (5ª vértebra) que ao tocar volta a encher a caixa de gelado e a energia do botão vai até ao topo da cabeça.”
- Espirais – “como se a vossa coluna fosse um saca-rolhas; e quando começa a rodar as “assas” do sacarolhas começam a abrir, são as vossas costas a ficarem maiores” (imagem da professora de TDM).
- Alongamento das pernas com rotação *en dehors*³³ – imaginar que as nossa pernas são um parafuso e que quando rodam *en dehors* começam a furar a parede.

Todos os elementos técnicos referidos foram trabalhados transversalmente durante todo o período de lecionação.

O segundo momento de lecionação desenrolou-se no início do 3º período letivo, desde a semana 3 até a semana 7 como indicado na tabela 5³⁴; contabilizou um total de 19h30. Como referimos na observação estruturada, sentimos que as imagens e metáforas utilizadas resultavam muito melhor com EI2 do que com Int1; durante a lecionação, também o sentimos e procurámos, durante esta fase, perceber o porquê e encontrar uma estratégia que as pudesse motivar. Destacamos então algumas das estratégias por nós implementadas:

- Pedimos às alunas que descrevessem/caracterizassem um determinado movimento/conteúdo em poucas palavras;³⁵
- Desenhámos num quadro uma imagem referente a *contraction*, ao *bounce* e ao *tilt*.³⁶

Durante a semana 5 foi pedido um trabalho a ambas as turmas, para ser entregue no final do mês de abril. Os alunos tinham que dizer o que sentiam quando faziam uma aula de TDM; o trabalho foi proposto de uma forma um pouco livre, o que originou diferentes tipos de trabalhos apresentados, em anexo ao corpo do trabalho serão apresentados excertos de alguns trabalhos.³⁷ Consideramos que esta estratégia foi positiva pois através da análise dos trabalhos conseguimos perceber o ponto de vista dos alunos sobre alguns exercícios elaborados em aula.

Em relação aos conteúdos técnicos, no início desta fase, continuámos a desenvolver os elementos técnicos trabalhados anteriormente de forma a consolidá-los. A meio desta etapa

³³ Posição sentado no chão com as pernas alongadas à frente.

³⁴ Ver ponto 3 do capítulo III – Tabela 5.

³⁵ Ver Diário de Bordo – Anexo X

³⁶ Ver fotos – Anexos XII

³⁷ Ver exemplos de trabalhos dos alunos – Anexo XIII

fomos dirigindo o nosso foco para o trabalho em pé, no centro, e progressivamente para as deslocções no espaço. Os elementos técnicos que os alunos trabalharam nesta fase foram: *demi-pliés*; *grand-pliés*; *rise*; trabalho de braços; *tendus*; *chassé* à segunda à la seconde (*en dehors*) seguido de rotação para paralelo com mudança de direção; *fondus*; *grand-battements*. À semelhança do que referimos para o trabalho de chão, os elementos técnicos não diferem muito de uma turma para a outra mas a sua estrutura e aplicação apresentam algumas diferenças. No trabalho de centro a turma de Int1 acrescentava mais um conteúdo a trabalhar o exercício de *tombé*. El2 só começou a desenvolver esse exercício no final do 3º período letivo. Nas deslocções no espaço trabalhámos: *triplets*; *temps levé*; *gazela*; *jettés*.

Algumas imagens ou metáforas referentes aos principais objetivos do trabalho de centro e diagonais:

- Rise – quando desce do rise pensa que tens que ficar exactamente da mesma altura, é como se estivesses preso ao teto.
- Trabalho de braços – os vossos são asas que partem das vossas costas.
- Tendus – “ponham a mão no chão. Agora façam alguma pressão contra o chão e deixem a medida que empurram o chão deixem a vossa mão avançar ao empurrar o chão. Sentiram? O pé tem que fazer o mesmo.”
- Fondus – queijo derretido, elástico.

A terceira etapa ocorreu entre a semana 8 até a semana 11, altura em que concluímos a prática de leccionação. Ao passarmos para o terceiro e último ponto da leccionação, deparamos-nos com dois objetivos inerentes ao percurso dos alunos na instituição a preparação dos testes de avaliação do 3º período, no caso da turma de El2 tinham que realizar o exame de passagem de grau e também a preparação da aula pública. Foi nossa intenção durante este período desenvolver um trabalho, dentro dos objetivos do nosso estágio e de acordo com os planos de estudos da instituição, que pudesse contribuir para o bom desempenho dos alunos no final do ano letivo. Escolhemos este momento do estágio para mais uma conversa no final das aulas, na semana 10. Desta vez a questão inicial foi: “O que sentem quando fazem uma aula de TDM? O que pensam / imaginam quando executam um exercício?” A pergunta inicial foi a mesma que fizemos quando pedimos o trabalho escrito e pudemos comprovar que a maior parte das respostas foram dadas de outra forma.

De forma a cumprir com o objetivo específico três, que visa promover a importância das ligações entre os movimentos, desenvolvemos com a turma de Int1 a construção de uma sequência para apresentar em aula pública. A turma de EI2 desenvolveu a sequência com a professora de TDM. Foi nossa opção que a construção dessa sequência fosse criada pelos próprios alunos de Int1, com o objetivo de serem eles, em grupo, a construir a estrutura, dando importância às ligações entre os movimentos e tomando, desta forma, consciência das várias possibilidades de as realizarem. Este aspeto foi desenvolvido com EI2 em situação de aula diária, elaborando cada aluno um exercício com os conteúdos desenvolvidos durante o ano. Estas duas situações decorreram sempre sob a nossa orientação. Na turma de EI2 pudemos observar que a maioria dos alunos conseguiu estruturar um exercício coerente onde aplicou corretamente os conteúdos e realizou bem as suas ligações.

Verificamos que com Int1 o processo foi mais complicado, pois as alunas estavam a trabalhar em grupo e todas queriam participar e colaborar, suscitando por vezes algum desacordo entre o grupo. Mas nada que não tivesse sido ultrapassado. De qualquer forma, foram capazes de conceber uma boa sequência que foi apresentada em espetáculo.

Serão apresentados em registo vídeo exercícios de preparação para os momentos de avaliação que foram construídos na sua maioria pela professora de TDM, responsável pelas turmas. À nossa responsabilidade ficou o trabalho de limpeza e definição técnica, o trabalho de memorização, assim como o trabalho preparatório ao nível da resistência. Os ensaios de preparação para a aula pública em conjunto com as restantes turmas do ensino básico, à exceção de Intermédio 3, também foram registados em vídeo, estando anexados ao presente documento.³⁸

4. OUTRAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Fazia parte do Calendário de Atividades Culturais da ADCS, do ano letivo 2012/2013, as Comemorações dos 30 anos da ADCS, foi nossa opção utilizar as 4 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas, na preparação deste espetáculo. Esta etapa fruiu de dois momentos, primeiro observamos alguns ensaios no sentido de nos prepararmos para o acompanhamento e assistência destes.

³⁸ Registo Vídeo – Aulas de preparação para o momento de avaliação e Ensaios de preparação para a Aula Pública – ver Anexo XV

De acordo com a escola foi possível assistir aos ensaios de preparação para o Espetáculo de Comemoração dos 30 anos da ADCS, e com o decorrer dos ensaios vimos a possibilidade de dar assistência a alguns ensaios de um dos bailados que fazia parte da programação do espetáculo - o bailado “O Concerto” coreografado por Karen Bell-Kanner.

Considerámos bastante positivo ter iniciado este estágio com esta atividade pois tivemos a oportunidade de ter contato com quase toda a população escolar do CFB e principalmente com as turmas 2º e 3º ciclos do ensino básico até ao nível de Intermédio 2, inclusive, onde estão inseridas as turmas alvo deste estudo.

Podemos através de ensaios perceber as dificuldades que os alunos mais novos tinham em interpretar o movimento. Para facilitar o desempenho dos alunos a professora Marina Sacramento, responsável pelos ensaios, sugeriu, para o início do 3º andamento do bailado: “Imaginem que estão a entrar num local que vos é desconhecido, mágico e que estão a andar por cima das nuvens.” Pudemos observar que após esta indicação alguns dos alunos, desde logo, conseguiram interpretar muito melhor. Foi especialmente interessante desenvolver esta atividade pois foi possível, durante os ensaios, introduzir a principal estratégia de ensino-aprendizagem escolhida para este estágio. Tendo em conta os objetivos e as exigências do bailado a ensaiar, aproveitámos o momento de ensaio, para fornecer imagens, metáforas, comparações que pudessem facilitar a interpretação dos alunos. Como estávamos perante um ensaio de uma coreografia foi mais fácil para os alunos entenderem que quando dançamos existe a necessidade de interpretarmos o movimento, de desenvolver a expressividade. Por vezes numa aula de técnica essas componentes são mais difíceis de explorar.

Assim com esta experiência inicial, pudemos no momento de lecionação fazer uma relação direta à necessidade de desenvolver a expressividade/interpretação também nas aulas de técnica, explicando aos alunos que deste modo será mais fácil corresponderem aquilo que lhes é pedido quando estiverem em situação de ensaio de um bailado, ou mesmo, em situação de espetáculo.

Verificámos que este tipo de prática é uma mais-valia durante o período de estágio pois possibilita ao estagiário ter um contacto mais amplo com a instituição e com a população escolar.

V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresentar-se-ão os dados recolhidos através dos instrumentos que construímos para avaliar os vários aspetos da nossa prática pedagógica e os resultados que com ela obtivemos.

Organizámos esses dados em torno de três eixos que nos permitiram, em primeiro lugar, elencar as dificuldades percecionadas durante o desenvolvimento do estágio e, em segundo, identificar as estratégias implementadas para a resolução das questões com que nos deparámos e, em terceiro, avaliar o seu grau de eficácia.

Dificuldade percecionada nº 1:

A partir da análise das fichas de observação de aulas que fomos construindo durante a primeira fase do estágio (Fase de Observação Estruturada), apercebemo-nos da diferente resposta das turmas de Elementar 2 (El2) e de Intermédio 1 (Int1) relativamente ao uso de imagens e metáforas como estratégias pedagógicas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Depois de analisados os dados desta observação estruturada, percebemos que a diferença que existia, ainda que pequena, em relação à forma como os alunos reagiam às imagens, não estava diretamente relacionada com o professor, pois as turmas tinham um professor em comum em relação ao qual reagiam de modo diferente – as imagens, metáforas e comparações fornecidas pelas professoras de TDM resultavam melhor com a turma de El 2 do que com a turma de Int1.

Ao apercebermo-nos desta diferença, receámos que pudesse estar em causa o próprio cumprimento dos objetivos gerais deste estudo. Não que tivéssemos partido para ele com a certeza que iria apresentar bons resultados, mas porque tememos não conseguir obter reação por parte dos alunos às nossas propostas pedagógicas. Por outro lado, esta constatação, ainda durante a fase de observação estruturada, contribuiu para uma melhor planificação da fase de lecionação, no sentido em que já íamos preparados para esse tipo de realidade.

Efetivamente, durante o primeiro período de lecionação observámos essa mesma diferença durante a nossa prática. Com a turma de El2 as imagens sugeridas, na maior parte das vezes, suscitavam algo nos alunos; mesmo que em termos físicos a execução do movimento não fosse a mais correta, via-se uma tentativa de o fazer e também uma curiosidade em experimentar. Com a turma de Int1 isso não acontecia; as alunas não reagiam de forma

entusiástica. Chegaram a comentar em situação de aula, com alguma indiferença à indicação fornecida, que a imagem dada seria demasiado infantil para a idade delas. O que fez surgir a questão: Como é que a mesma imagem sugerida a dois grupos etários tão próximos pode provocar reações tão diferentes?

Procurando responder a esta questão e, simultaneamente, encontrar a melhor forma para lidar com ela em termos pedagógicos, socorremo-nos, uma vez mais, da literatura e dos autores de referência que apontaram para uma possível explicação: diferenças, por exemplo, ao nível do desenvolvimento cognitivo. Com base em Inhelder & Piaget (1958) citados por Castanho (2005), colocámos a hipótese de esta situação estar relacionada com o processo de transição que ocorre entre o estágio operatório concreto e o operatório formal, durante a fase da pré-adolescência. A autora considera que este “desenvolvimento cognitivo transitório” está profundamente ligado ao “desenvolvimento emocional e social dos indivíduos”.

Também ao pesquisarmos a obra de Gardner (2006) *Cinco Mentes para o Futuro*, encontramos ideias que poderiam explicar a diferença encontrada. De acordo com o autor “ao chegar ao ensino preparatório, o impulso do jovem para estabelecer ligações foi refreado ou encurralado”, acrescentando que foram realizados estudos em relação às capacidades metafóricas que “indicam que as crianças no ensino pré-escolar têm mais probabilidade do que os seus congéneres mais velhos de produzir metáforas – sejam elas encantadoras ou inapropriadas.” (Gardner, 2006, p. 74). Naturalmente, esta afirmação causou, em nós uma certa preocupação. No entanto, mais à frente, o autor alerta para o facto de os educadores terem que “deixar em aberto a possibilidade de estabelecimento de ligações” e terem “de respeitar a pluralidade de ligações adequadas” (Gardner, 2006, p.79). Esta ideia fez-nos acreditar que estávamos no caminho certo³⁹, pois estando a turma de EI2 “mais perto da infância”, encontramos aqui uma razão possível para o facto de a turma de Int1 não lidar tão bem com o processo metafórico.

³⁹ “Já referi a tendência forte, aliás inevitável, das crianças pequenas para verem, estabelecerem e até forçarem ligações. Esta “perversidade polimórfica” cognitiva, por assim dizer, representa um depósito incalculável no saldo intelectual de alguém, um investimento que pode ser resgatado em várias alturas e de várias formas no futuro. Várias redes neurais estão a ser ligadas e, mesmo que essas ligações desapareçam durante algum tempo, temos todas as razões para acreditar que perduram e que podemos recorrer a elas no futuro. Celebre, não censure ou restrinja as ligações que são facilmente criadas por uma mente jovem.” (Gardner, 2006, p.77 e 78)

“Se a mente da criança é deliciosamente pouco crítica, a mente do adolescente é muitas vezes excessivamente crítica – de si e do outro. Este hipercriticismo pode impedir esforços criativos. Não menos do que as faculdades criativas, as faculdades críticas tem de ser aperfeiçoadas. Em parte, este processo pode ser iniciado na pré-adolescência, quando a crítica poderá ser aceite mais facilmente.” (Gardner, 2006, p.99 e 100)

Não sendo o objetivo deste estudo a comparação entre os dois grupos, não aprofundámos a investigação quanto aos motivos desta diferença. No entanto, ao realizar um trabalho com dois grupos simultaneamente distintos e próximos, tornou-se difícil evitar que em alguns momentos isso não acontecesse. Mais tarde, já em processo de análise e reflexão e com algum distanciamento relativamente à situação prática, passámos a considerar estas diferenças existentes entre os grupos positivas, pois obrigou-nos não só a trabalhar em diferentes exemplos de imagens, como também a encontrar diferentes formas da sua implementação. Assim, focámos a nossa pesquisa principalmente em tentar arranjar processos diferentes de introduzir a estratégia pedagógica que deu o mote a este estudo.

Estratégias implementadas:

Optámos por aproveitar uma das características da turma de Int1, a sua ativa participação verbal durante a aula, para propôr que as alunas a descrevessem, em poucas palavras, as características de alguns conteúdos técnicos. Recorremos, também, por vezes, ao desenho, ou seja, à materialização da imagem, de forma a que fosse mais perceptível para as alunas o motivo pelo qual estávamos a relacionar dois tipos de conceitos diferentes; o movimento e a imagem. Sentimos, então, que com este tipo de interação as alunas estavam mais interessadas e fisicamente correspondiam melhor. Neste sentido, estas estratégias implementadas ajudaram, também, na resolução da dificuldade de conseguir equilibrar e moderar a participação das alunas durante a aula.

Dificuldade percecionada:

2. Dificil analise e avaliação ao trabalho escrito desenvolvido pelos alunos.

Outra dificuldade encontrada neste estágio, foi no 2º momento de lecionação, quando tivemos a necessidade de realizar a avaliação e a análise dos trabalhos pedidos aos alunos das duas turmas. Tentamos recorrer a técnica utilizada no processo de análise de documentos pessoais e sugeridos pelo professor mas não conseguimos chegar a nenhum resultado concreto. Acreditamos que foi a forma como este foi por nós proposto em situação de aula, que dificultou a análise e a avaliação dos documentos.

Apresentamos agora alguns excertos de trabalhos⁴⁰ realizados pelos alunos, como exemplo:

⁴⁰ Parte dos trabalhos dos alunos – ver Anexo 13

- Trabalho de alunos de Elementar 2:

“Eu quando estou nas aulas de moderno sinto-me livre, criativa e espontânea.”

“(…) e de um momento para o outro saltamos como se fossemos uma estrela”

“Quando estou num palco a dançar fico nervoso e emocionado; mas quando termina a minha sequência suspiro de alívio.”

“Nos ensaios para os espectáculo as professoras ficam mais preocupadas. Receiam que os movimentos não resultem bem.”

“ O que sinto quando danço *hip-hop*? Quando danço *hip-hop* sinto-me melhor, como se já tivesse aprendido tudo. O que achas do teu trabalho? Às vezes, quando chego a casa, sinto-me em baixo. Fico sem esperança! Mas uma pessoa disse-me «Esvazia a mente e segue em frente...» Foi o que eu fiz.”

- Trabalho de alunos de Intermédio 1:

“ A dança é uma das três principais artes da antiguidade, ao lado do teatro e da música.”

“O que sinto em cada exercício:*Contraction*: Tenho que colocar a quinta vertebra e usar os pontos 1,2 e 3 para conseguir fazer uma *contraction*. Na *contraction* e no *releases* sinto a coluna na sua extensão máxima.”

Consideramos os trabalhos muito ricos com opiniões muito pessoais e sinceras. Atraves da analise de conteudo destes documentos ficámos a conhecer o ponto de vista dos alunos sobre os diversos aspetos relacionados com a dança e proporcionaram-nos uma perspectiva embora, muito abrangente, daquilo que os alunos sentiam quando realizavam uma aula de dança.

Agora com algum distanciamento refletindo sobre a nossa pratica, conseguimos-nos aperceber que foi a primeira reação dos alunos ao pedido do trabalho que provocou a nossa liberdade, excessiva, após o momento da primeira solicitação em aula:

“Quero-vos pedir um trabalho escrito, onde digam o que sentem ou pensam em cada exercício da aula de TDM?”

A primeira reação dos alunos foi de desinteresse e falta de vontade em ter que realizar um trabalho para a disciplina de TDM. Não é muito habitual serem pedidos trabalhos escritos, embora tivéssemos tido conhecimento que no início do ano letivo os alunos tinham realizado um trabalho de pesquisa sobre a Técnica da Martha Graham. Para contrariar a falta de vontade que os alunos demonstraram, começamos por aligeirar o pedido dizendo:

“Então mas custa assim tanto! Não vai contar para avaliação. É só para eu saber o que vocês sentem quando fazem a aula de dança moderna?”

Sentido a nossa hesitação, os alunos colocaram muitas dúvidas: “Mas é quando dançamos?”; “É na aula?”; “Mas dizer o quê?”. Perante estas e outras dúvidas, não fomos capazes de clarificar a situação e nesse momento, avaliada a situação, nem tínhamos consciência que poderia pôr em causa o nosso objetivo que era verificar se as imagens e metáforas dadas ao longo de 7 semanas tinham causado algum impacto nos alunos.

Estratégia implementada:

Planificamos outro momento onde pudessemos utilizar novamente o registo áudio como tinha sido ocorrido na primeira fase da lecionação, cujo objetivo seria mais tarde analisar as respostas e reflectir sobre a conversa com os alunos. Como no primeiro momento de lecionação os alunos reagiram muito bem a esta atividade optamos por realizar novamente esta prática para podermos realmente perceber aquilo que não foi possível na análise do trabalho dos alunos.

Esta conversa ocorreu em situação de aula, onde a questão inicial foi: “O que sentem quando fazem uma aula de técnica de dança?”. Tentando não interferir muito nas opiniões dos alunos, conseguimos recolher algumas informações bastante interessantes em relação à verificação do uso de imagens e metáforas no ensino de uma técnica de dança. Consideramos os momentos designados “conversas com os alunos” registados em formato áudio, instrumentos de avaliação importantes durante este estudo.

REFLEXÃO FINAL

Até alcançarmos o final de estudo ao longo do processo esta questão surgiu muitas vezes: Será que iremos conseguir alcançar os objetivos aos quais nos propusemos? A dúvida surgia, de vez em quando, não podíamos desistir. Tínhamos abraçado este estudo. Ele foi concebido por nós, embora surgissem algumas dúvidas, sempre acreditamos que era possível. E foi.

O desenrolar deste processo foi uma mais-valia para a nossa experiência, tanto no papel de professor, como no difícil, mas interessante, papel de investigador. A situação de pesquisa bibliográfica; a de observação; a de lecionação; a de análise, todas elas contribuíram para o crescimento do estudo e para o nosso também. Ao passar por esta realidade da prática de lecionação em contexto de formação o professor ganha uma consciência, maior, das inúmeras necessidades do processo de ensino-aprendizagem. Processo esse onde tem de existir sempre dois intervenientes, “o que ensina” e “o que aprende”, consideramos que esses dois sujeitos se encontram sempre a meio do caminho, onde os dois são capazes de aprender e ensinar. Ao longo da situação de prática de lecionação existiram momentos em que, os que, normalmente estão no lugar daqueles que aprendem, nos ensinaram. Não conteúdos técnicos ou movimentos de difícil execução, mas sim toda a sua, ainda pequena, experiência de vida e nalguns casos já tao pesada. Esta troca, esta relação entre aluno professor é algo mágico, no sentido em que em situação de aula, por vezes parece que não existe mais ninguém.

Pela magia deste processo não podíamos sequer pensar em desistir, assim que aparecia uma dificuldade, a solução era encontrar uma estratégia. Algumas vezes as estratégias surgiam como se de uma passo de mágica se tratasse, sem nós darmos por isso. Então tínhamos que a agarrar e por instinto, essa ideia era aplicada. Não estava registada no plano de aula, não estava prevista para aquele dia, mas tinha surgido, e na maioria das vezes, são estas imagens que criamos na tentativa de ajudar o aluno em situação de aula que mais resultam.

Ao finalizarmos este estudo optámos por deixar uma questão:

- Será que promovemos nos alunos a importância das ligações entre os movimentos desenvolvendo uma capacidade analítica que em simultâneo lhes permitiu sentir e interpretar o movimento?

Acreditamos que sim. Verificamos que sim.

Sem essa capacidade desenvolvida os alunos não conseguiriam passar da imagem para o movimento, nem do movimento para a palavra. Não teríamos com certeza relatos e documentos tão ricos, ao nível da expressão escrita, verbal e física, revelados pelos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

BIBLIOGRAFIA

- Academia de Dança Contemporânea de Setúbal. (7 de Julho de 2001). Exame de Performance .
Programa (8ºAno 2000/2001). Setúbal: Academia de Dança Contemporânea.
- Academia de Dança Contemporânea de Setúbal. (2007). *Programa*. Setúbal: Academia de Dança Contemporânea.
- Arrais, N., & Rodrigues, H. (2009). Metaphorical cognitive feedback: Rethinking musical emotion communication enhancement. *Performa '09 – Conference on Performance Studies*. Aveiro.
- Caminada, E. (1999). *História da dança: Evolução cultural*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Carvalho, M. B., & Souza, A. C. (Jan-Jun de 2003). As metáforas e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Fragmentos*, 24, p. 029/044.
- Castanho, M. d. (2005). *À descoberta da pré adolescência: O desenvolvimento físico e psicológico e o universo da leitura*. Lisboa: Livros Horizontes Lda.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia educação e cultura*, 8 (2), 455-479.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência: A construção do cérebro consciente*. (L. O. Santos, Trad.) Maia: Bloco Gráfico, Lda.
- Fazenda, M. J. (2007). *Dança teatral: ideias, experiências, ações* (2ª ed. rev. e atualiz. ed.). Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Franklin, E. (2004). *Conditioning for Dance: Training for peak performance in all dance forms*. Champaign: Human Kinetics.
- Franklin, E. (2012). *Dynamic alignment through imagery* (2nd ed.). Champaign, United States of America: Human Kinetics.

- Freedman, R. (1998). *Martha Graham: A dancer's life / by Russell Freedman*. New York: Clarion Books - Houghton Mifflin Harcourt.
- Gardner, H. (2006). *Cinco Mentes para o Futuro*. Lisboa: Actual Editora.
- Graham, M. (1991). *Blood memory: An autobiography*. New York: Washington Square Press.
- Graham, M. (1992). A modern dancer's primer for action: A Basic Educational technique. In S. J. Cohen, *Dance as a Theatre Art: Source Readings in Dance History from 1581 to the Present*. Highstown: NJ: A Dance Horizon Book, Princeton book company.
- Infopédia. (2003-2013). *Infopédia Enciclopédia e Dicionários Porto Editora*. Obtido em 3 de Setembro de 2013, de <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/xamanismo>
- Latorre, A. (s.d.). La investigacion. (4). (Graó, Ed.) Barcelona.
- Leal, P. (2006). *Respiração e expressividade: práticas fundamentadas em Graham e Laban*. São Paulo: Fapesp, Annablume.
- Leal, P. (2006). *Respiração e Expressividade: práticas fundamentadas em Graham e Laban*. São Paulo: Fapesp, Annablume.
- Loupe, L. (2012). *Poética da Dança Contemporânea*. (R. Costa, Trad.) Lisboa: Orfeu Negro.
- Martha Graham School of Contemporary Dance. (2012). *History*. Obtido em 22 de Agosto de 2013, de Martha Graham Contemporary Dance: <http://marthagraham.org/about-us/our-history/>
- Moreira, M. A. (2004). *Formar formadores pela investigação-acção : potencialidades e constrangimentos de um programa de formação*. Universidade do Minho.
- Nascimento, V. M. (2010). *Os professores de técnicas de dança das escolas de educação artística vocacional em Portugal continental: Caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da sua prática docente*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Overby, L. Y., & Dunn, J. (2011). Dance imagery research: implications for teachers. (G. Grossman, & M. Kimmerle, Edits.) *The IADMS Bulletin for Teachers, Vol. 3, n.2*, pp. 9-11.

- Palácios, J. (1995). O que é a adolescência. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (M. A. Domingues, Trad., Vol. 1, pp. 263-272). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. (P. C. Ramos, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Praia, J. F. (2000). Aprendizagem significativa em D.Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. In J. Valadares (Ed.), *Encontros Ibero-Americanos sobre aprendizagem significativa* (III ed., pp. 121-134). Peniche.
- Rayner, E. (1978). *O desenvolvimento do ser humano*. (M. S. Miranda, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Shurr, G. (comp.) (1991). *Martha Graham: the evolution of her dance theory and training 1926-1991*. Chicago: Chicago Review Press.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios* (2ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Souza, A. C. (jan-jun de 2004). A metáfora na área econômica. *Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, 12 (1)*, pp. 133-158.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista* (3ª ed.). (C. M. Vieira, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Almedina.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Whittock, T. (1992). The role of metaphor in dance. *British Journal of Aesthetics, Vol.32, N°3, July, 242*.
- Xarez, L. (2012). *Treino em dança: Questões pouco frequentes*. Cruz Quebrada: FMH.

LEGISLAÇÃO

Portaria nº 45/2005, DR 12, Série I-B, de 2005-01-18

Portaria nº 225/2012 de 30 de Julho

Portaria nº243-B/2012 de 13 de Agosto

RECURSOS ELETRÓNICOS

Carvalho, M. B., & Souza, A. C. (2003, Jan-Jun). As metáforas e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Fragmentos*, p. 029/044.

Obtido em 24 de Setembro de 2013 <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/download/.../6980>

Casa do Gaiato. (2002/2003). *Homepage*. Obtido em 29 de Agosto de 2013, de Casa do Gaiato: <http://casadogaiato.no.sapo.pt/index.htm>

Castro, C. (2012). *Material Textos teóricos*. Obtido em 27 de Outubro de 2013, de CEPE - Coordenação do Ensino Português na Alemanha: <http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Matt, P. (2005). *The pioneers: Mabel Elsworth Todd*. (P. Matt, Editor) Obtido em 4 de Setembro de 2013, de Ideokinesis.com: <http://www.ideokinesis.com/pioneers/todd/todd.htm>

Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação, Vol2(2)*, pp. 66-83. Obtido em 24 de Setembro de 2013 <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/60/33>

Noffke, S., & Somekh, B. (2009). Introduction. In S. E. Noffke, & B. Somekh, *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 1-5). London: SAGE Publications, Ltd. Obtido em 24 de Setembro de 2013 http://www.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=jVtu3j_xVgIC&oi=fnd&pg=PR5

<https://www.researchgate.net/publication/260111111-Handbook-of-Educational-Action-Research>
<https://www.researchgate.net/publication/260111111-Handbook-of-Educational-Action-Research>

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Obtido em 24 de Setembro de 2013, <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>

The Dalcroze Society. (2008). *Resources*. Obtido em 28 de Setembro de 2013, de The Dalcroze Society: <http://www.dalcroze.org.uk/resources/anitaab.html>

Trinity Laban conservatoire of music & dance. (2011). *Rudolf Laban*. Obtido em 28 de Setembro de 2013, de Trinity Laban conservatoire of music & dance: <http://www.trinitylaban.ac.uk/about-us/our-history/rudolf-laban>

Whittock, T. (1992). The role of metaphor in dance. *British Journal of Aesthetics*, Vol.32, N°3, July, 242. Obtido em 24 de Setembro de 2013 <http://bj.aesthetics.oxfordjournals.org/content/32/3/242.extract#>

Zanotto, M. S., Palma, D. V., Liberali, F., & Queiroz, N. M. (2006). A metáfora no discurso da educação. In N. B. Bastos, *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*. PUC-SP. Obtido em 24 de Setembro de 2013, <http://books.google.pt/books?id=nyegTs6ivJoC&printsec=frontcover&hl=ptPT#v=onepage&q&f=false>

ANEXOS

ANEXOS

Anexo I - Portaria nº 45 /2005 de 18 de Janeiro

Anexo II - Planos de Estudos do Ensino Básicos

Anexo III - Planos de Estudos do Ensino Secundário

Anexo IV - População Escolar

Anexo V - Plano de Ação

Anexo VI - Grelhas de Observação Estruturada

Anexo VII - Fichas de Observação de Aula

Anexo VIII - Diário de Bordo – Participação Acompanhada

Anexo IX - Plano de Aulas

Anexo X - Diário de Bordo

Anexo XI- Quadro de observações individuais

Anexo XII- Fotografias

Anexo XIII -Trabalho dos Alunos

Anexo XIV- Carta de Observação

Anexo V -Registo de Vídeo e Áudio

ANEXO I

Portaria nº45/2005 de 18 de Janeiro

ANEXO II

Planos de Estudos do Ensino Básico

Portaria nº 225/2012 de 30 de Julho

ANEXO III

Planos de Estudos do Ensino Secundário

Portaria nº243 –B/2012 de 13 de Agosto

ANEXO IV

População Escolar:

Tabela das Classes de Iniciação ao Movimento

Tabela do Curso de Formação de Bailarinos

Do Ano letivo 2012/2013

POPULAÇÃO ESCOLAR

Classes de Iniciação ao Movimento Ano letivo 2012/2013

Turma	Idades	Raparigas	Rapazes	Total Alunos
Infantil	3 – 5	8	–	8
Fundamentos1	5 – 6	13	–	13
Fundamentos2	6 – 8	8	1	9
Pré -Elementar	7 – 10	3	9	12
Total de Alunos das Classes de IM				42

Curso de Formação de Bailarinos Ano letivo 2012/2013

Nível	Turma	Idades	Raparigas	Rapazes	Total Alunos
Básico	Elementar 1	10 – 12	3	1	4
	Elementar 2	11 – 15	4	5	9
	Intermédio 1	12	5	–	5
	Intermédio 2	13 – 14	4	–	4
	Intermédio 3	14 – 15	6	–	6
Total de Alunos – Nível Básico					28
Secundário	Avançado 1	15 – 16	5	–	5
	Avançado 2	16 – 17	4	–	4
	8º Ano	17 – 20	8	1	9
Total de Alunos – Nível Secundário					18
Total de Alunos do Curso de Formação de Bailarinos					46

ANEXO V

Plano de Ação

Turma Elementar 2

Mestrado em Ensino de Dança
Relatório de Estágio

PLANO DE AÇÃO

PLANO DE AÇÃO					
Período Letivo	Mês	Total de Horas	Etapas	Objetivos	Instrumentos Utilizados
1º Período	Out.	4h00	Outras atividades pedagógicas	Acompanhamento e colaboração nas comemorações dos 30 anos da ADCS	Registos de observação
	Nov. Dez.	8h00	Observação estruturada	Compreender em que ponto é que os alunos estão.	Grelhas de Observação Fichas de Observação da Aula
	Jan.	8h00		Quais as dificuldades?	Quadro Observações Individuais
2º Período				Participação acompanhada	Anotar as imagens / metáforas utilizadas pela professora. Compreender como os alunos reagem à minha interação
	Fev. Mar.	40h00		Cumprir com os objetivos propostos.	Diário de Bordo
3º Período	Abr. Mai. Jun.		Lecionação	Perceber de que forma, os alunos reagem às imagens/metáforas.	Gravações em vídeo
				Quais as imagens / metáforas que mais ajudam?	Gravações Audio
				Promover o diálogo com alunos.	Trabalho pedido aos alunos

ANEXO VI

Grelhas de Observação Estruturada

Turma Elementar 2

Turma Intermédio 1

Grelha de Observação Estruturada 1
Elementar 2

Nome do Professor: Marina Sacramento

Turma: Elementar 2 **Faltas:** ---

Data: 22.11.12 **Duração:** 1h

Nome do Observador: Patrícia Silva

Desenvolvimento do Processo Ensino Aprendizagem	Sp	AV	Nc	N.Obs.
Realização das actividades lectivas				
Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas tendo em conta a individualidade dos alunos	X			
As actividades manifestaram promover aprendizagem significativa		X		
Apresenta o exercício de forma clara e motivadora	X			
Fornecer indicações de forma clara e concisa	X			
Utiliza uma linguagem e saberes adequados ao nível etário e/ou conhecimento dos alunos	X			
Fornecer imagens / metáforas / comparações de determinados conteúdos de movimento	X			
Apresenta na aula momentos de análise do movimento		X		
Proporcionar feedback construtivo	X			
Explora a musicalidade e sentido rítmico	X*			
Apelar ao desenvolvimento de movimento estético e artístico	X			
Observação: Bom ambiente de trabalho; * Boas indicações ao acompanhador musical.				

Relação Pedagógica com os alunos	Sp	AV	Nc	N.Obs.
Promoção e gestão de processos de comunicação e interacção				
Adopta/ Apresenta regras de convivência e de trabalho	X			
Envolve os alunos na situação de aula, promovendo a sua interacção colaboração e participação	X			
Reconhece a diversidade dos alunos e atende às diferenças individuais	X			
Proporcionar um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos	X			
Mostra disponibilidade para ouvir e apoiar os seus alunos	X			
Consegue gerir de forma eficaz o comportamento dos alunos	X			
Promove autonomia e a auto-avaliação dos alunos	X			
Observação: Ótima relação professor aluno.				

Atitude e Comportamento	Sp	AV	Nc	N.Obs.
Alunos				
Os alunos evidenciam uma atitude positiva	X			
Os alunos respeitam-se uns aos outros	X			
Existem evidências de respeito entre professor e alunos	X			
Estão atentos	X			
Sempre que foi necessário mantiveram silêncio	X			
Os alunos estão atentos durante a marcação dos exercícios	X			
Realizaram os exercícios com concentração	X			
Demonstraram entusiasmo	X			
Demonstraram empenho na concretização da aula	X			
Observação: Os alunos demonstraram-se motivados.				

Atitude e Comportamento	Sp	AV	Nc	N.Obs.
Professor				
Fala de forma expressiva	X			
Sorri enquanto ensina	X			
Apresenta sentido de humor adequado	X			
Movimenta-se pela sala/estúdio enquanto fala	X			
Utiliza linguagem corporal	X			
Evidência descontração	X			
Recorre às notas da planificação			X	
Capta a atenção dos alunos	X			
Termina com as distrações dos alunos de forma construtiva	X			
Repete a informação mais complexa	X			
Observação: Demonstra muita segurança; Foi possível sentir admiração à professora por parte dos alunos.				

Legenda:

Sp - Sempre

AV - Às vezes

Nc - Nunca

N. Obs. - Não Observado

Grelha de Observação Estruturada 1
Intermédio 1

Nome do Professor: Iolanda Rodrigues

Turma: Intermédio 1 **Faltas:** ---

Data: 21.11.12 **Duração:** 1h10

Nome do Observador: Patrícia Silva

Desenvolvimento do Processo Ensino Aprendizagem	Sp	AV	Nc	N.Obs.
Realização das actividades lectivas				
Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas tendo em conta a individualidade dos alunos	X			
As actividades manifestaram promover aprendizagem significativa		X		
Apresenta o exercício de forma clara e motivadora	X			
Fornecer indicações de forma clara e concisa	X			
Utiliza uma linguagem e saberes adequados ao nível etário e/ou conhecimento dos alunos	X			
Fornecer imagens / metáforas / comparações de determinados conteúdos de movimento		X		
Apresenta na aula momentos de análise do movimento		X		
Proporcionar feedback construtivo	X			
Explora a musicalidade e sentido rítmico	X*			
Apelar ao desenvolvimento de movimento estético e artístico	X			
Observação: * Boa relação com o acompanhador musical.				

Relação Pedagógica com os alunos	Sp	AV	Nc	N.Obs.
Promoção e gestão de processos de comunicação e interacção				
Adopta/ Apresenta regras de convivência e de trabalho	X			
Envolve os alunos na situação de aula, promovendo a sua interacção colaboração e participação	X			
Reconhece a diversidade dos alunos e atende às diferenças individuais	X			
Proporcionar um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos	X			
Mostrar disponibilidade para ouvir e apoiar os seus alunos		X		
Consegue gerir de forma eficaz o comportamento dos alunos	X			
Promover a auto avaliação e autonomia dos alunos	X			
Observação: Boa relação professor-aluno.				

Atitude e Comportamento	Sp	AV	Nc	N.Obs.
Alunos				
Os alunos evidenciam uma atitude positiva		X		
Os alunos respeitam-se uns aos outros		X		
Existem evidências de respeito entre professor e alunos	X			
Estão atentos	X			
Sempre que foi necessário mantiveram silêncio	X			
Os alunos estão atentos durante a marcação dos exercícios	X			
Realizaram os exercícios com concentração		X		
Demonstraram entusiasmo	X			
Demonstraram empenho na concretização da aula		X		
Observação: Os alunos mostraram-se concentrados durante a marcação do exercício mas depois tiveram dificuldades em executar. Dificuldades de memorização.				

Atitude e Comportamento	Sp	AV	Nc	N.Obs.
Professor				
Fala de forma expressiva	X			
Sorri enquanto ensina	X			
Apresenta sentido de humor adequado	X			
Movimenta-se pela sala/estúdio enquanto fala	X			
Utiliza linguagem corporal	X			
Evidência descontração	X			
Recorre às notas da planificação			X	
Capta a atenção dos alunos	X			
Termina com as distrações dos alunos de forma construtiva	X			
Repete a informação mais complexa	X			
Observação: Demonstrou muita energia durante toda a aula.				

Legenda:

Sp - Sempre

AV - Às vezes

Nc - Nunca

N. Obs. - Não Observado

ANEXO VII

Ficha de Observação da Aula

Turma Elementar 2

Turma Intermédio 1

Ficha de Observação da Aula I**Estabelecimento:** Academia de Dança Contemporânea de Setúbal**Ano:** 2º ano vocacional**Turma:** EI2**Disciplina:** Técnica de Dança Moderna**Professor:** Marina Sacramento**Estúdio:** 2 **Nº de alunos:** 8**Faltas:** 0**Data:** 04.12.2012**Duração da aula:** 1h00**Música:** Acompanhador Musical**Observador:** Patrícia Silva

Exercício	Descrição do exercício (Conteúdos programáticos, objetivos)	Observações (situações, comportamentos, inferências)	Estratégias (imagens, comparações, metáforas)
1º (chão)	3 posições (pés juntos, pernas à frente e em 2ª posição); <i>Contraction / Realise</i> (4 e 2 tempos); <i>Bounces</i> (16 tempos); Com rebolar só na 1ª posição;	A professora questionou qual a correção dada na última aula pedindo para por em prática a correção. Após a marcação do exercício a professora corrigiu uma das alunas e pediu para que todos corrigissem o mesmo aspeto. <i>Feed back</i> positivo durante e após o exercício.	
2º (chão)	2 posições (pés juntos e em 2ª posição) <i>Contraction / Realise</i> ; Espiral (em 2ª posição as mãos apoiadas no chão para ajudar a empurrar o chão); <i>Roll back</i> ; <i>Tilt</i> ; Depois do <i>tilt</i> , <i>contraction</i> puxa ao centro ¹ .	Introdução de uma palma durante a espiral. Exercício parecido com o que foi trabalhado na última aula. ¹ Introdução nova ligação entre os conteúdos já desenvolvidos	
3º (chão)	Posição inicial: pés fletidos; Trabalho articular dos pés em paralelo e <i>en dehors</i> . Trabalho de braços com diferentes dinâmicas; Trabalho de rotação <i>en dehors</i> .	Durante o exercício a professora não deu indicações, desenvolvendo assim a autonomia nos alunos.	A professora recorreu a imagens para explicar um dos objetivos do exercício que pretende trabalhar

Mestrado em Ensino de Dança
Relatório de Estágio

			o alongamento das pernas e a rotação <i>en dehors</i> .
4º (chão)	Exercício de alongamento: alongar as pernas à frente.	Boa estratégia utilizada pela professora para executar o alongamento.	
5º (chão)	Posição inicial: 2ª posição Trabalho de pés e pernas; <i>Tilt</i> ao lado.	A professora parou o exercício para corrigir o alongamento das pernas, reforçando a importância do trabalho de oposição .	Reforçou a importância de sentirmos aquilo que estamos a fazer.
6º (chão)	Exercício de alongamento: alongar as pernas em 2ª posição.	Utilização da mesma estratégia do exercício de alongamento anterior.	
7º (chão)	Exercício de joelhos (prateleira); <i>Contraction / Realise</i> ; Rebolar; Trabalho de braços com peso e balanço; <i>Arabesque</i> e introdução do <i>attitude</i> atrás;	Correção do <i>attitude</i> atrás trabalhando a espiral.	Correção da postura inicial mantendo a coluna alongada paralela ao chão.
8º (diagonal)	<i>Triplet</i> (em paralelo, mãos nos ombros)	<i>Feed back</i> positivo.	
9º (diagonal)	<i>Temps levé arabesque</i> com os braços em <i>demi bras</i>	Dificuldade em manter os braços na mesma posição.	

Ficha de Observação da Classe

Estabelecimento: Academia de Dança Contemporânea de Setúbal

Ano: 3º e 4º ano vocacional

Turma: Int1 e Int2

Disciplina: Técnica de Dança Moderna

Professor: Iolanda Rodrigues

Estúdio: 2

Nº de alunos: Int1 – 5

Int2 – 4

Faltas: 0

Data: 16.01.13

Duração da aula: 1h10

Musica: Acompanhador Musical

Observador: Patrícia Silva

Exercício	Descrição do exercício (Conteúdos programáticos, objetivos)	Observações (situações, comportamentos, inferências)	Estratégias (imagens, comparações, metáforas)
1º (chão)	3 posições (pés juntos, pernas à frente e em 2ª posição); Alongamento da coluna; <i>Contraction / Realise</i> (4 e 2 tempos); <i>Bounces</i> (12 tempos); <i>Tilt</i> .	Dificuldade de memorização do exercício por parte dos alunos o que levou a interrupção do exercício. Perguntas realizadas pela professora promovendo a análise do movimento . <i>Feed back</i> positivo após o exercício.	Correções dadas pela professora antes e durante o exercício com recurso à imagens.
2º (chão)	2 posições (pés juntos e em 2ª posição) <i>Deep contraction</i> ; Espiral simples e com <i>tilt</i> ; <i>Roll back</i> ; Exercício para trabalhar a memória com diferentes dinâmicas.	Chamada de atenção a uma das alunas para manter o bom rendimento da semana passada. Esclarecimento de uma dúvida por parte de uma aluna. Momento de análise sobre a importância do trabalho em oposição.	
3º (chão)	Posição inicial: pés fletidos; Trabalho articular dos pés em paralelo e <i>en dehors</i> . Trabalho de coordenação entre braços e pernas; Trabalho de rotação <i>en dehors</i> .	Diferença no exercício adequado ao nível dos alunos.	A professora recorreu a imagens para explicar um dos objetivos do exercício que pretende trabalhar o alongamento das

			pernas e a rotação <i>en dehors</i> .
4º (chão)	<p>Posição inicial: pés cruzados/ <i>Prenzel</i>; <i>Contraction / Realise</i>; Espiral simples e com <i>tilt</i> (já trabalhado no exercício anterior); <i>Develope à la second</i> (conteúdo novo para Int1); Subida para os joelhos.</p>	<p>Indicação sobre a origem do nome do exercício (<i>Prenzel</i>); Diferença no exercício adequado ao nível dos alunos. A professora pediu para que memorizassem o exercício para ser trabalhado na próxima aula.</p>	

ANEXO VIII

Diário de Bordo

Participação Acompanhada

Turma Intermédio 1

Turma Elementar 2

Diário de Bordo

Participação Acompanhada 2

Estabelecimento: Academia de Dança Contemporânea de Setúbal

Turma: Intermédio 1

Professor: Marina Sacramento

Faltas: 0

Data: 24.01.2013

Duração: 1 h10

Descrição das Atividades Letivas:

Quando a professora entrou no estúdio os alunos já estavam a aquecer.

Como acordado antes da aula com a professora de TDM, fiquei responsável pelo aquecimento.

Desenvolvi um aquecimento baseado nos exercícios de aquecimento de T'ai chi, normalmente utilizados pela instituição.

Os alunos corresponderam bastante bem a todos os exercícios.

Após o aquecimento a professora optou por fazer nesta aula um bom trabalho de chão pois após esta aula os alunos teriam uma aula de técnica de dança clássica. Assim durante esta aula existiu a oportunidade de um trabalho de limpeza e análise de alguns aspetos onde os alunos apresentaram maiores dificuldades, tais como, o alongamento correto das pernas, trabalho e colocação de braços, as diferentes dinâmicas e a memorização correta e exata dos exercícios. Alguns elementos da turmas apresentam alguma dificuldade de memorização dos exercícios.

No final da aula foi feito um exercício de retorno a calma onde foram incluídos breves alongamentos.

Diário de Bordo

Participação Acompanhada 4

Estabelecimento: Academia de Dança Contemporânea de Setúbal

Turma: Elementar 2

Professor: Marina Sacramento

Faltas: 0

Data: 29.01.13 **Duração:** 1h 10

Descrição das Atividades Letivas:

Quando a professora entrou no estúdio os alunos estavam corretamente colocados no espaço a executarem exercícios de aquecimento articular. Antes desta aula, os alunos tiveram uma aula prática pelo que já estavam preparados para dar início a aula de técnica de dança moderna. Durante a aula foram dadas correções nos vários exercícios e o respetivo feed back.

Foi observado um bom ambiente durante toda a aula e um excelente nível de concentração.

Esta aula apresentou um forte trabalho de chão, seguido de exercícios de deslocação no espaço. No final da aula foi feito um breve exercício de retorno à calma.

Durante a aula a professora permitiu que desse algumas correções ou indicações.

Depois do exercício de espirais reforcei a imagem que a professora tinha dado na aula passada. Espirais = sacarolhas.

No exercício de pés fletidos indiquei: tem que ter atenção ao alongamento das pernas à frente imaginem que as vossas pernas são o parafuso e vocês vão furar a parede.

Os alunos reagiram muito bem a esta imagem e a todas as indicações dadas por mim e pela professora.

ANEXO IX

Plano de Aulas

Plano de Aula – Turma Elementar 2

Plano de Aula – Turma Intermédio 1

PLANO DE AULA

Turma de Intermédio 1

Plano para aulas a desenvolver a partir da semana 5 da Lecionação.

	Exercícios / Objetivos	Imagens / Metáforas / Comparações
Aquecimento	Aquecimento individual / Alongamento	
	Exercício de aquecimento com deslocação no espaço	desenhar um quadrado no chão
Chão	Exercício 1 - <i>Bounces</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>contraction</i> e <i>realise</i> em tempos diferentes 	(<i>contraction</i>) relembrar a frase construída pelas alunas: “Movimento fluído, grande e consciente que cresce com energia”
	<ul style="list-style-type: none"> • 12/16 tempos de <i>bounces</i>, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>realise</i> no eixo 	
	<ul style="list-style-type: none"> • nas 3 posições 	
	Exercício 2 – Deep contraction	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>deep-contraction</i> (em diferentes tempos) 	relembrar a imagem da onda que resultou da aula anterior.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>realise</i> 	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>roll back</i>, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>tilt</i>. 	
	Exercício 3 - Espirais pés cruzados	Relembrar correção dada anteriormente para não deixar a zona do final da coluna (5ª vertebra muito tensa) coluna alongada ≠ crispada
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>contraction</i> 	*
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>high realise</i> 	imaginar no meio do peito um olho que quer espreitar para teto.
	<ul style="list-style-type: none"> • espirais. 	saca-rolhas;
	Exercício 4 - Pés flectidos	
	<ul style="list-style-type: none"> • pés, 	braços igual a asas, que começam nas costas.
	<ul style="list-style-type: none"> • foco 	
	<ul style="list-style-type: none"> • braços 	asas que começam nas costas, bem perto da coluna.
	Exercício 5– 2ª posição	

	<ul style="list-style-type: none"> • trabalho articular pés e pernas 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de coordenação braços e pernas 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Alongamento das pernas em 2ª posição 	imaginar que os nossos membros mais um palmo, braços e pernas gigantes
Em pé	Exercício 6 – <i>Plies</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> • em paralelo 1ª e 2ª, <i>demi plies</i>, <i>grand plies</i>, <i>tilt</i> à frente e <i>rise</i> 	pensar que têm que criar espaço entre as vossas vertebrae antes de começar o demi-plié, isso acontece se empurrarem o chão
	Exercício 7 - <i>Tendu</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> • em paralelo a frente e lado. 	
	Exercício 8- <i>Tombé</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> • retire 	
	<ul style="list-style-type: none"> • com meias voltas 	
	Exercício 10 - <i>Fondu</i> (se houver tempo)	Queijo derretido
	Exercício 11- Preparação para saltos	
	<ul style="list-style-type: none"> • com mudanças de direção 	
Diagonais	Exercício 12 – <i>Triplet</i> com espiral	Saca-rolhas
	Exercício 13 - Passo com o joelho no teto com mudanças de direção.	
	Exercício 14 – Tempos <i>levé</i> com o joelho no teto	

PLANO DE AULA

Turma de Elementar 2

Plano para aulas a desenvolver na 1ª fase da Lecionação.

	Exercícios / Objetivos	Imagens / Metáforas / Comparações
Aquecimento	Aquecimento individual / Alongamento	
	Exercício de aquecimento com deslocação no espaço	desenhar um quadrado no chão
Chão	Exercício 1 - <i>Bounces</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>contraction</i> e <i>realise</i> em tempos diferentes 	(<i>contraction</i>) imaginar que a barriga é uma caixa de gelado e com uma colher de gelado gigante vamos retirar um pouco do gelado.
	<ul style="list-style-type: none"> • 12/16 tempos de <i>bounces</i>, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>realise</i> no eixo 	imaginar um botão no fim das costas (5ª vértebra) que ao pressionar volta a encher a caixa de gelado e a energia do botão vai até ao topo da cabeça.
	<ul style="list-style-type: none"> • nas 3 posições 	
	Exercício 2 - Roll back	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>contraction</i> (em diferentes tempos) 	*
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>realise</i> 	*
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>roll back</i>, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • deitar no chão 	como se estivesse a espreguiçar.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>developpe</i> para o teto 	uma seta a apontar para o teto.
	<ul style="list-style-type: none"> • rebolar 	
	Exercício 3 - Espirais pés cruzados	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>contraction</i> 	*
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>high realise</i> 	imaginar no meio do peito um olho que quer espreitar para teto.
	<ul style="list-style-type: none"> • espirais. 	saca-rolhas;
	Exercício 4 - Pés flectidos	
	<ul style="list-style-type: none"> • pés, 	braços igual a assas, que começam nas costas.
	<ul style="list-style-type: none"> • foco 	

	<ul style="list-style-type: none"> • braços 	
	Exercício 5 - 2ª posição (se houver tempo)	
	<ul style="list-style-type: none"> • trabalho de pés e pernas 	
	Exercício 6 – Joelhos	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>contraction</i> 	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>realise</i> 	
	<ul style="list-style-type: none"> • rebolares 	imaginar uma bola a rolar;
Em pé	Exercício 7 – <i>Plies</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> • em paralelo 1ª e 2ª, <i>demi plies</i>, <i>grand plies</i>, <i>tilt à frente</i> e <i>rise</i> 	
	Exercício 8 - <i>Tendu</i>	pôr a mão no chão. Fazer alguma pressão contra o chão e deixar a medida que empurra o chão a vossa mão avançar ao empurrar o chão. Sentem? O pé tem que fazer o mesmo!
	<ul style="list-style-type: none"> • em paralelo a frente e lado. 	
	Exercício 9 - <i>Chasse</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> • com <i>chasse a la seconde</i> 	
	<ul style="list-style-type: none"> • rotação para paralelo 	
	<ul style="list-style-type: none"> • retire 	
	<ul style="list-style-type: none"> • salto com mudança de direção - Foco 	
	Exercício 10 - <i>Fondu</i> (se houver tempo)	
	Exercício 11- Preparação para saltos	
	<ul style="list-style-type: none"> • com mudanças de direção 	
Diagonais	Exercício 12 – <i>Triplet</i>	
	Exercício 13 - Passo com o joelho no teto com mudanças de direção.	
	Exercício 14 – Tempos <i>levé</i> com o joelho no teto	

* Repetir imagem sempre que necessário.

ANEXO X

Diário de Bordo

Turma Elementar 2

Turma Intermédio 1

DIÁRIO DE BORDO

Aula de Elementar 2

Dia: 22.05.13

Duração: 1h

Faltas: 2 S2. e G1

Aquecimento	No início da aula pedi a cada um dos alunos para marcarem um exercício de aquecimento
Exercício 1 - Bounces <ul style="list-style-type: none">• contraction e realise em tempos diferentes• 12/16 tempos de bounces,• realise no eixo• nas 3 posições	Utilizei a bola de pilates para corrigir o movimento dos bounces. RELEMBRAR próxima aula.
Exercício 2 - Roll back <ul style="list-style-type: none">• contraction (em diferentes tempos)• realise• roll- back• tilt.• Espirais	A imagem do sacarolhas resultou bastante bem. A aluna S1. melhorou o seu desempenho.
Exercício 3 - Espirais pés cruzados <ul style="list-style-type: none">• contraction• high realise• espirais.	O exercício resultou bastante bem, melhoraram o high realise. Rapazes com algumas dificuldades.
Exercício 4 – Joelhos <ul style="list-style-type: none">• contraction• realise• reboles com salto	Divertiram-se bastante com o momento do saltou

Anotações:

Após o trabalho de chão fizemos uns exercícios de alongamento, pois alguns rapazes precisam muito desse trabalho extra.

Conversa com os alunos – registo áudio

Os alunos mais uma vez reagiram muito bem ao momento de conversa, expressaram aquilo que sentiam com muito a vontade.

O aluno A1 reforçou muito a utilização das imagens, disse que se não fossem essas coisas que os professores dizem ele não conseguia fazer os exercícios.

DIÁRIO DE BORDO

Aula de Intermédio 1

Dia: 28.05.2013

Duração: 1h

Faltas: 0

Aquecimento	Com deslocação no espaço
Exercício 1– Plies <ul style="list-style-type: none">em paralelo 1ª e 2ª, demi plies, grand plies, tilt à frente e rise	Atenção aluna R1 não alonga as pernas ao máximo
Exercício 2 - Tendu <ul style="list-style-type: none">em paralelo a frente e lado.Com retiré	Boa execução.
Exercício 3 - Chasse <ul style="list-style-type: none">com chasse a la seconderotação para paraleloretiresalto com mudança de direção - Foco	Usar mais o chão / deixar cair o peso. Atenção ao foco.
Exercício 11- Preparação para saltos <ul style="list-style-type: none">com mudanças de direção	

Anotações:

Principal objetivo da aula era a elaboração da sequência para apresentar na aula pública.

Comecei por propor que cada uma das alunas sugerisse uma ideia para em conjunto criarem uma sequência de movimento que aborda-se os vários conteúdos trabalhados ao longo do ano.

Deixei-as começar a criar mas tive que intervir pois as alunas não se entendiam.

A situação acalmou. E correu melhor até ao final da aula.

ANEXO XI

Quadro de Observações Individuais

Turma Elementar 2

Turma Intermédio 1

OBSERVAÇÕES INDIVIDUAIS:

Alunos de E12:

Lecionação	A1	B1	I1	J1	G1
I 22.02.13	Dificuldades físicas; Trabalhador;	Interessado;	Tendência a fechar o peito;	Atenção a postura. Costelas para dentro!	Bom trabalho;

Lecionação	M1	S1	S2
I 22.02.13	Bastantes dificuldades físicas e de concentração, embora a professora tenha referido que o aluno está bem melhor.	Alguns enganos durante os exercícios. Tendência a precipitar e saltar parte dos exercícios.	Foi dada uma correção a aluna para que esta trabalhasse mais o alongamento das pernas e dos pés. A aluna corrigiu. Exigir sempre o mesmo nível de trabalho.

OBSERVAÇÕES INDIVIDUAIS:

Alunos de Int1:

Lecionação	A1	J1	M1	R1
I 27.02.13	Manter o bom rendimento já obtido anteriormente.	Boa capacidade de memorização; Boa musicalidade;	Boa capacidade de memorização; Boa musicalidade; Dificuldade em manter a forma correta dos braços em movimentos mais rápidos; Dificuldade em manter a 5ª vertebra encaixada no exercício 3;	Dificuldade em manter as pernas alongadas em 2º posição. Tendência a subir os ombros quando tem mais dificuldade.

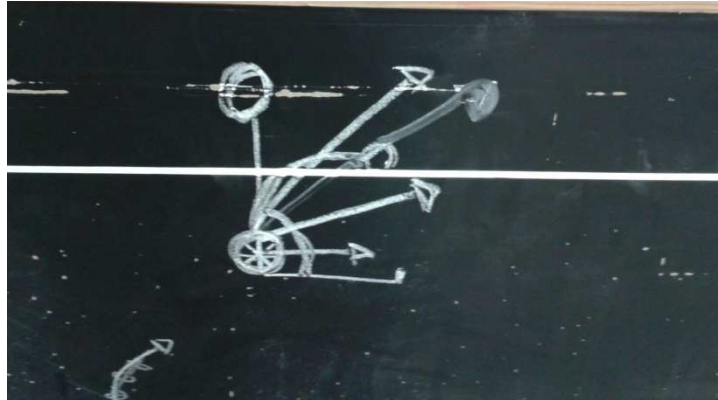
ANEXO XII

Fotografias

Exemplo De Aplicação da Estratégia - Imagem

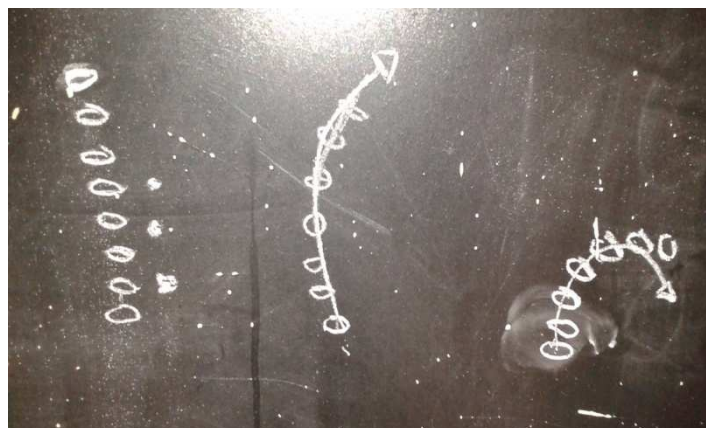
EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA ESTRATÉGIA - IMAGEM

Fotos, tiradas em situação de aula, de forma a registar uma das estratégias encontradas para facilitar a aquisição de conteúdos técnicos através das imagens com a turma de Int1.



Tilt

- As ancas avançam mas o topo da cabeça vai na direção da diagonal cima.
- Não deixar a parte de cima do tronco cair.



Contraction para bounce

- Imagem utilizada para realçar a importância do alongamento da coluna na contraction e a importância de manter essa extensão quando liga a *contraction* ao movimento seguinte os *bounces*.

ANEXO XIII

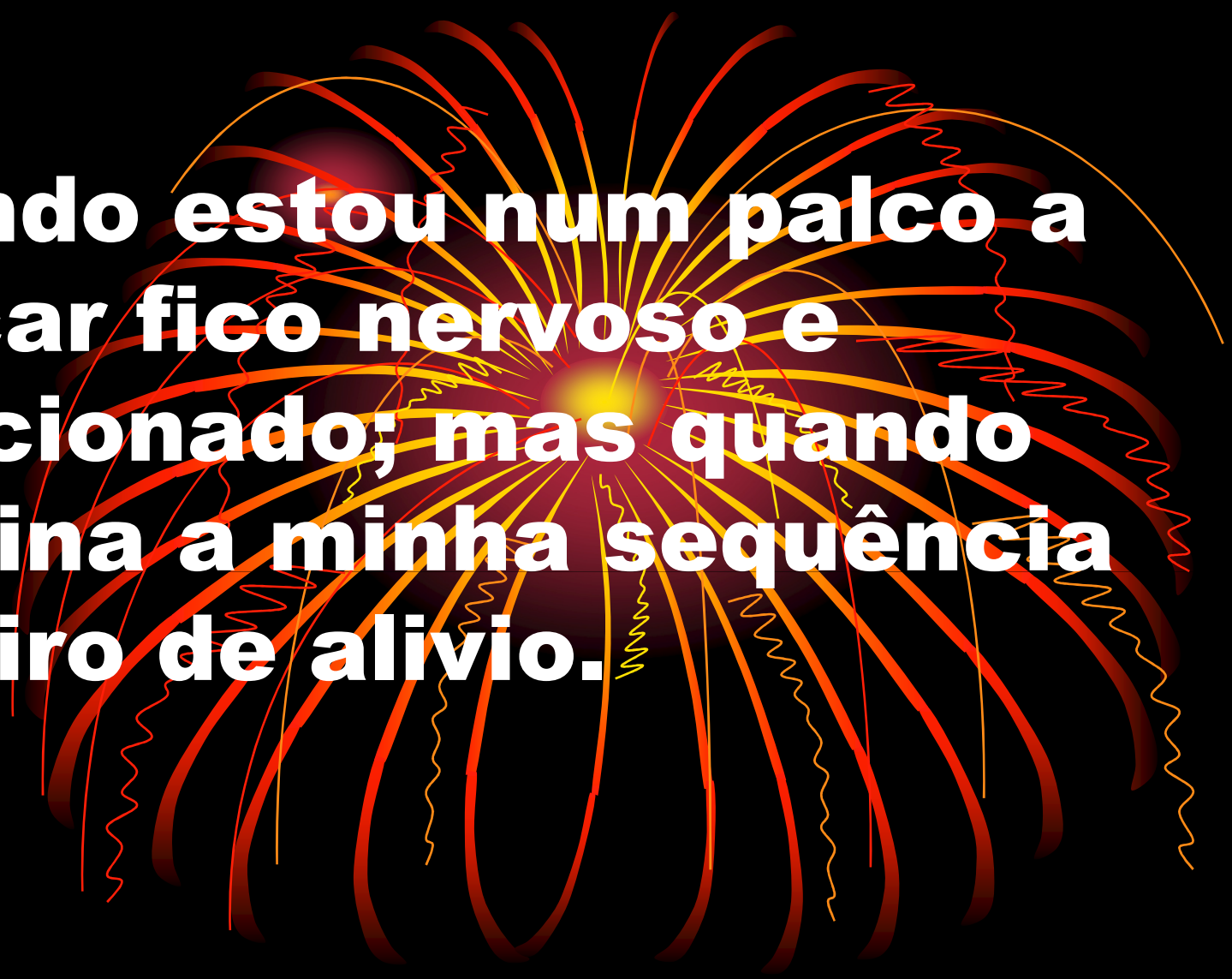
Trabalho dos Alunos

Turma Intermédio I

Turma Elementar 2



**Quando danço sinto-me bem comigo
próprio porque sinto o resultado do
meu esforço, do meu trabalho.**



Quando estou num palco a dançar fico nervoso e emocionado; mas quando termina a minha sequência suspiro de alívio.

- Adjectivos que classificam o que sinto nos exercícios:
- grande;alongada;elástica;maleável; infinito;calma;importante;

Exercícios

- Eu quando danço sinto-me livre para expressar o que sinto mesmo tendo às vezes de me controlar.
- Quando estou triste e chateada danço de uma forma e quando estou feliz e bem disposta danço de outra.

Pés juntos

- No exercício de pés juntos sinto quase como se os meus pés se mexessem sozinhos e se movimentassem sem eu nada sentir. Quase sempre que o faço dá-me um arrepio, não sei explicar porquê mas é uma sensação agradável.



roolback

- No exercício de roolback sinto uma energia que me puxa a barriga para mim e é dos meus dois exercícios preferidos. É um exercício muito enérgico e é o que faz com que me sinta feliz e ao mesmo tempo mais inovadora no que faço.



Sensações...

♥ Nos vários exercícios que efetuo, os que eu gosto mais são: Rolbec, pés fletidos, segunda e tombés.

♥ **Rolbec:**

→ Este exercício, é um pouco mais acelerado do que o anterior, o que o torna mais empolgante de executar.

Pés Fletidos:

→ Sinto que este exercício serve para nos alongarmos e para chegarmos aos extremos. Acima de tudo neste exercício o que eu gosto mais, são as contractions no início, começam lentamente a oito tempos e depois temos de empurrar a quinta vertebra, mais rapidamente.

Segunda:

→ Mais uma vez, sinto que este exercício serve para nos alongarmos. Gosto também porque da primeira vez que o executei, tinha muita matéria nova e tem ligação para o exercício de joelhos.

Tombés:

→ O exercício tem matéria que já tinha dado, mas com um tempo mais rápido, no caso das voltas, que costumávamos fazer a dois tempos e agora fazemos a um.

ANEXO XIV

Carta de Observação da

Direção Pedagógica da ADCS



Estágio de Mestrado em Ensino da Dança da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa

Estagiária: Patrícia Silva

Local do Estágio: Academia de Dança Contemporânea de Setúbal

Observações

Ao longo do Ano Lectivo 2012/13, Patrícia Silva realizou o seu estágio nesta Academia, no âmbito do ensino da Dança Moderna (técnica Graham), aos alunos do 2º ano (Elementar 2) e do 3º ano (Intermédio1) do Curso de Formação de Bailarinos e, paralelamente, desenvolveu actividades de diversa natureza, tais como, aulas de aquecimento e ensaios, confecção de figurinos, assistência a trabalhos de Direcção de turma, entre outras.

A Direcção Pedagógica da Academia, tendo acompanhado de muito perto as várias fases do estágio, pôde observar que, em todas as actividades desenvolvidas, a mestranda revelou:

- Capacidade de Organização, através de um planeamento rigoroso e atempado das actividades do estágio e da planificação das aulas, em estreita consonância com a Professora de Dança Moderna, simultaneamente Professora Cooperante e membro da Direcção;
- Pontualidade e assiduidade;
- Capacidade de colaboração e interacção com todos os agentes envolvidos, nomeadamente, em contexto de participação acompanhada, com o professor responsável pela aula, através da demonstração de exercícios e das correcções feitas aos alunos;
- Facilidade de comunicação com os alunos, atendendo sempre às particularidades inerentes à fase etária e aos contextos sociais específicos dos alunos destas turmas.
- Capacidade de leccionação, pondo em prática os conteúdos programáticos correspondentes aos níveis de ensino e à planificação das aulas e desenvolvendo, autonomamente, estratégias de ensino adequadas a diferentes situações.

Em todas as actividades, de carácter pedagógico ou artístico, na relação com os diferentes agentes da comunidade escolar, a Patrícia demonstrou, ao longo de todo o estágio, excelentes qualidades profissionais e humanas.

Maria Ruas
(membro da Direcção Pedagógica da ADCS)

Maria Ruas

Marina Sacramento
(membro da Direcção Pedagógica da ADCS)

Marina Sacramento

ANEXO XV

Registo Áudio e Vídeo:

1. Conversa com os alunos
2. Aula de Elementar 2
3. Aula de Intermédio 1
4. Ensaios de preparação para a Aula Pública