



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA**

**A Especificidade do Trabalho de Pontas no Ensino Artístico Especializado**

Escola de Dança do Conservatório Nacional – Turmas 2.º B e 3.ºA

**Mestranda:**

Carla Sofia Duarte

**Orientadora:**

Professora Doutora Vanda Nascimento

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

Outubro de 2013



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA**

**A Especificidade do Trabalho de Pontas no Ensino Artístico Especializado**

Escola de Dança do Conservatório Nacional – Turmas 2.º B e 3.ºA

**Mestranda:**

Carla Sofia Duarte

**Orientadora:**

Professora Doutora Vanda Nascimento

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

Outubro de 2013

## Agradecimentos:

---

À Senhora Professora Doutora, Vanda Nascimento, cuja orientação foi sempre rigorosa, precisa e calorosa.

À Senhora Diretora da Escola de Dança Ginásiano, Dr.<sup>a</sup> Fátima Ramos pelo seu incentivo em me incutir a vontade de regressar ao estudo e ao me proporcionar novas experiências e aquisições que foram enriquecedoras para a actualização da minha formação.

Ao meu pai, pelo incentivo, disponibilidade e amor, ao longo de todo o meu percurso.

Ao Ginásiano Escola de Dança, por proporcionar o “tempo”, a segurança e a serenidade indispensáveis à conclusão deste estágio profissionalizante.

Ao Professor Mestre, Edgard Fortes Rodrigues, pela sua disponibilidade, correcções e esclarecimento das dúvidas referentes ao estudo.

À Escola de Dança do Conservatório Nacional pelo apoio e colaboração neste estágio profissionalizante.

Às Professoras cooperantes, Dr.<sup>a</sup> Ana Vian e Dr.<sup>a</sup> Etelvina Loureiro por todo o apoio, disponibilidade, generosidade na partilha de informação, ideias e amizade.

A todos os Professores da Escola de Dança do Conservatório Nacional e do Ginásiano Escola de Dança, pela cooperação na entrega, recolha e sensibilização das respostas ao questionário e que a eles é dedicado.

Às alunas do 2.º ano, turma B e 3.º ano, turma A da Escola de Dança do Conservatório Nacional pela cooperação, entrega, recolha e sensibilização das respostas ao questionário assim como na colaboração durante todo o estudo.

---

## Resumo

---

Elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, este Relatório referente ao Estágio, realizado na Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN), tem como principais objetivos, organizar, fundamentar e sistematizar a metodologia desenvolvida, no âmbito da disciplina de Técnica de Dança Clássica (TDC). A amostra é composta pelas alunas do 2.º ano, turma B e do 3.º ano, turma A da EDCN, com as quais se desenvolveu, um conjunto de estratégias e abordagens metodológicas, no campo de ação da disciplina de TDC e, nomeadamente, no trabalho específico de pontas.

Nesta direção, aplicou-se uma metodologia de investigação qualitativa, em que a Investigação-Ação constituiu um elemento central, na recolha e tratamento de informações, numa dinâmica constante. A observação direta e o respetivo registo em diário de bordo, permitiram, aferir a metodologia utilizada e melhorar a estruturação das aulas, dando continuidade ao trabalho proposto, durante a semana, pelas professoras titulares. Esta dinâmica foi conseguida pelo fato da estagiária poder estar, duas vezes por semana (quinta e sextas-feiras) presente nas aulas das duas turmas (2.ºB e 3.ºA), realizando de forma articulada, as diferentes fases regulamentadas do Estágio.

Procurámos, assim, compreender, de que modo, as alunas, deste grau de ensino, intervêm e interagem em situações ou propostas concretas, ao nível da especificidade do trabalho de pontas, no 2.º e 3.º anos. Houve uma preocupação na recolha de elementos relativos à especificidade do trabalho de pontas nos anos anteriores. Procurámos compreender se os conteúdos programáticos estavam adquiridos e assimilados, para, em conjunto com as professoras titulares, se encontrar estratégias e orientações metodológicas, que permitissem estabelecer um fio condutor no processo ensino-aprendizagem.

A revisão da literatura permitiu, um enquadramento das problemáticas relacionadas com a temática específica “As pontas” e um apoio essencial no registo e apresentação dos dados e resultados.

Através da análise de dados, foi possível constatar que apesar de todas demonstrarem participação e cooperação em todas as atividades propostas, as alunas que apresentavam mais fragilidades do ponto de vista técnico e estrutural (falta de colocação do tronco e de estabilização da cintura pélvica; os joelhos por alongar e o mau posicionamento do pé em  $\frac{3}{4}$  de ponta), necessitavam de um acompanhamento específico e mais individualizado.

**Palavras-chave:** Dança, Técnica de Pontas, Maturidade, Lesões

## Abstract

---

This Report for The Stage was elaborated under the Master of Teaching Dance and was held at the School of Dance at the National Conservatory (EDCN). It has as main objectives the organization, motivation and systematization of the methodology developed for the discipline of Classical Dance Technique (TDC). The sample was composed for the students of 2B and 3A from EDCN. With them there is developed a set of strategies and methodological approaches related to TDC specifically to point work.

In this direction we applied a methodology of qualitative research in a steady dynamic. The research-action was a central element while collecting and processing information. Direct observation and respective registration in a logbook allowed the methodology used to assess and improve the structure of the classes, giving continuity to the proposed work during the week by the teachers. This dynamic was achieved because of the fact that the intern could be present in both classes of 2B and 3A twice a week (thursday and friday). Like this the intern could perform in articulated manner the different phases regulated by The Stage.

We searched and tried to understand how the students from 2d and 3rd year interact in concrete situations and proposals related to point work. There was a concern in the gathering of evidence from the practice in previous years. We sought to understand whether the syllabus were acquired and assimilated together with the teachers, finding strategies and methodological orientations allowed to establish a common thread in the teaching-learning process.

The review of the literature allowed to frame the problematics related to point work and give essential help for the registration and presentation of dates and results. Through data analysis it was possible to demonstrate that despite all participation and cooperation in all proposed activities, the students who had the greatest weaknesses in technical and structural terms (lack of placement, trunk stabilization of the pelvis, knees stretch and malposition of the foot 3/4 tip), needed a more individualized and targeted monitoring.

Keywords: Dance, Point Work, Maturity, Injuries

# Índice

<b>AGRADECIMENTOS:</b> .....	<b>3</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>4</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>5</b>
<b>ÍNDICE</b> .....	<b>6</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>9</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	<b>10</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b> .....	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>SECÇÃO I – ENQUADRAMENTO GERAL</b> .....	<b>14</b>
<b>1. Pertinência e motivação</b> .....	<b>14</b>
<b>2. Objetivos</b> .....	<b>14</b>
<b>3. Educação Artística no Sistema Educativo Português</b> .....	<b>15</b>
3.1. Ensino especializado de dança em Portugal.....	<b>16</b>
<b>4. Caracterização da Escola Cooperante</b> .....	<b>18</b>
4.1. Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN).....	<b>18</b>
<b>SECÇÃO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>20</b>
<b>1. O método Vaganova no ensino da TDC</b> .....	<b>20</b>
<b>2. A “dança em pontas”</b> .....	<b>23</b>
<b>3. A importância das sapatilhas de ponta</b> .....	<b>25</b>
<b>4. Lesões comuns no trabalho de pontas</b> .....	<b>26</b>
4.1. As lesões que podem surgir no trabalho de pontas .....	<b>26</b>
4.2. A entorse tibiotársica .....	<b>28</b>
4.3. A inflamação da fásia plantar .....	<b>29</b>
4.4. A tendinite do flexor longo do dedo grande.....	<b>29</b>
4.5. A bursite na tibiotársica .....	<b>29</b>
4.6. Lesões do metatarso e dedos .....	<b>30</b>
<b>5. A arquitetura do pé</b> .....	<b>31</b>

5.1. Arcos do pé .....	31
5.2. Pé raso .....	32
5.3. Arco elevado .....	32
5.4. Pé pronador .....	33
5.5. O <i>Hállux-valgus</i> .....	33
5.6. O <i>Hállux-rígido</i> .....	34
<b>6. O pé em pontas .....</b>	<b>35</b>
6.1. A – repartição das cargas .....	36
6.2. B – estar em pontas.....	37
<b>7. Maturidade .....</b>	<b>39</b>
7.1. Desenvolvimento físico .....	39
7.2. Desenvolvimento cognitivo .....	41
7.3. Desenvolvimento psicossocial .....	42
<b>SECÇÃO III- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>44</b>
<b>1. A investigação-ação .....</b>	<b>44</b>
1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	45
1.2.1. Tabelas de observação .....	45
1.2.2. Questionários .....	46
1.2.3. Registo vídeo.....	46
<b>2. Amostra .....</b>	<b>46</b>
2.1. Caraterização da Turma A .....	47
2.2. Caraterização da Turma B.....	47
<b>3. Plano de ação e procedimentos.....</b>	<b>47</b>
<b>SECÇÃO IV - ESTÁGIO - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>49</b>
<b>1. Desenvolvimento do estágio.....</b>	<b>49</b>
1.1. 1.º Período.....	50
1.2. 2.º Período.....	51
1.3. 3.º Período.....	52
<b>2. Observação estruturada .....</b>	<b>53</b>
2.1. Calendarização .....	53
2.2. Objetivos.....	54
2.3. Desenvolvimento.....	54
2.4. Reflexão sobre os resultados – Tabelas de observação .....	54
<b>3. Participação Acompanhada.....</b>	<b>61</b>
3.1. Calendarização .....	61
3.2. Objetivos.....	62
3.3. Desenvolvimento.....	62
3.4. Reflexão.....	62
<b>4. Lecionação supervisionada .....</b>	<b>62</b>
4.1. Calendarização .....	63
4.2. Objetivos.....	63
4.3. Desenvolvimento.....	63
4.4. Reflexão.....	65

<b>5. Resultados obtidos .....</b>	<b>65</b>
5.1. Reflexão dos resultados obtidos .....	66
<b>6 Acompanhamento em outras actividades.....</b>	<b>67</b>
<b>7. Avaliação pessoal da intervenção pedagógica .....</b>	<b>67</b>
<b>8. Aspetos relacionais com o público-alvo e com a instituição .....</b>	<b>68</b>
<b>SECÇÃO V - CONCLUSÕES .....</b>	<b>69</b>
1.Reflexão final.....	69
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>75</b>
Planos de Estudo da EDCN.....	75
Consentimento dos encarregados de educação .....	77
Questionário às alunas do 2.º ano, turma B e 3.ºano, turma A.....	78
Questionário aos Professores do Ensino Artístico Especializado .....	79
Planificação de Estágio do 2.º ano, turma B.....	82
Planificação de estágio do 3.º ano, turma A .....	83
Tabelas de Observação/Resultados Obtidos .....	84
Conteúdos programáticos do 2.º ano, turma B .....	89
Conteúdos programáticos do 3.º ano, turma A .....	94
Parecer da professora cooperante Dr.ª Ana Vian.....	102
Parecer da professora cooperante Dr.ª Etelvina Loureiro.....	104

---

## Índice de figuras

---

FIGURA 1 (EXEMPLO DOS DEDOS MARTELOS) .....	30
FIGURA 2 (EXEMPLOS DE UM PÉ <i>PESPLANUS</i> E DE UM PÉ <i>PESCAVUS</i> ) .....	32
FIGURA 3 (EXEMPLO DE PÉ PRONADO COM SINAL DE <i>HELBING</i> ) .....	33
FIGURA 4 (EXEMPLO DE <i>HÁLLUX-VALGUS</i> , A E JOANETE DE ALFAIATE, B).....	34
FIGURA 5 (EXEMPLOS DOS TRÊS TIPOS DE PÉS; GREGO, EGÍPCIO E QUADRADO OU <i>GISELLE</i> ) .....	34
FIGURA 6 (GRÁFICO - 1 DOS RESULTADOS E REFLEXÕES DO QUESTIONÁRIO-1).....	52
FIGURA 7 (GRÁFICO - 2 DOS RESULTADOS E REFLEXÕES DO QUESTIONÁRIO MISTO-2) .....	56

---

## Índice de quadros

---

QUADRO 1 (ORGANIGRAMA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS).....	15
QUADRO 2 (AMOSTRA DA TURMA A) .....	47
QUADRO 3 (AMOSTRA DA TURMA B) .....	47
QUADRO 4 (SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS DURANTE O ANO LETIVO 2012/13).....	48
QUADRO 5 (SÍNTESE DA PLANIFICAÇÃO E OBJETIVOS DAS AULAS LEZIONADAS PARA O 2.º ANO, TURMA B) .....	64
QUADRO 6 (SÍNTESE DA PLANIFICAÇÃO E OBJETIVOS DAS AULAS LEZIONADAS PARA O 3.º ANO, TURMA A) .....	64

## Lista de abreviaturas

---

EDCN – Escola de Dança do Conservatório Nacional

EDG – Escola de Dança Ginásio

ESD – Escola Superior de Dança

GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica Artística Profissional

TDC – Técnica de Dança Clássica

RAD – Royal Academy of Dance

---

## Introdução

---

Dançar em pontas é um objetivo muito importante na vida de uma bailarina clássica e requer uma grande força nos membros inferiores e nos pés, pelo que muitos professores de técnica de dança clássica têm grandes exigências para iniciar esse trabalho, no que diz respeito ao desenvolvimento físico e à maturidade. A grande questão e a mais frequente é: "Qual a idade ideal para começar o trabalho em pontas?" A resposta não é simples porque o desenvolvimento do ser humano não é linear, poderá existir um fosso de vários anos entre a idade cronológica registada no cartão de cidadão e a idade biológica ligada à maturidade, *i.e.*, duas crianças que têm a mesma idade cronológica, por exemplo 12 anos, podem ter uma diferença muito grande nos fatores de maturidade. Por esta razão, quando se pergunta "em que idade se deve iniciar o trabalho de pontas?" a resposta deve observar os principais critérios a ter em conta para a iniciação ao trabalho de pontas e que se relacionam com a avaliação da maturidade biológica – óssea, muscular e ligamentar, entre outras – e as avaliações físicas, como por exemplo a força e a flexibilidade, e ainda no domínio dos equilíbrios e de outras habilidades técnicas. "Os riscos correlacionados com o início precoce do trabalho de pontas são elevados, sobretudo para as crianças com hipermobilidade ao nível das articulações do pé e do tornozelo" (Xarez, 2012, p.128), embora existam, também, riscos para as que não são portadoras de hipermobilidade. No caso das raparigas, o fim do crescimento ósseo ao nível do pé, com o fecho das placas de crescimento situadas nas epífises ósseas, é um processo que pode estar concluído apenas aos 14 anos de idade cronológica. Segundo Xarez (2012), é necessário observar a força ao nível abdominal para permitir o alinhamento corporal correto e estável, e que as crianças e jovens praticantes de dança tenham por adquirido "um grau de maturidade técnica que lhes permita no mínimo a excussão das habilidades em *relevé* em  $\frac{3}{4}$  de ponta com uma estabilidade e segurança que aconselhe o *upgrade* para o trabalho em pontas" (Xarez, 2012, p.128).

Tendo em consideração estes pressupostos, a nossa experiência e os conteúdos programáticos da Escola Cooperante, traçamos os objectivos, do Estágio que iriam operacionalizar o nosso estudo (i) planificar, semanalmente, as aulas de acordo com os objetivos e conteúdos programáticos do 1.º, 2.º e 3.º períodos, da EDCN; (ii) estruturar uma aprendizagem que desenvolvesse a metodologia aplicada à TDC, visando o trabalho da técnica de pontas (iii) desenvolver um trabalho consciente e preciso para cada ano de escolaridade, no caso o 2.º ano, turma B e do 3.º ano, turma A.

Embora o Estágio tenha um carácter mais prático é, contudo, essencial, que o relatório final requeira um enquadramento teórico e metodológico, harmonizável com as exigências de um trabalho de

âmbito científico. Assim, a revisão da literatura de referência, foi transversal a todo o processo, dando suporte teórico à nossa prática e contribuindo para o enriquecimento pessoal e contributos para o tema que propusemos para estudo.

Tendo como suporte a metodologia de Investigação-Ação, foram aplicadas técnicas e instrumentos de recolha de dados (tabelas de observação; diários de bordo e questionários) que permitiram fazer, ao longo do percurso, o ajustamento dos procedimentos, a monitorização do cumprimento dos objectivos e a avaliação da nossa prática.

Assim, o Relatório Final de Estágio encontra-se estruturado em cinco secções:

**Secção I** - apresenta o enquadramento geral onde consta a pertinência do estudo e os seus objetivos, a caracterização do ensino artístico especializado e da instituição onde decorreu o estágio - Escola de Dança do Conservatório Nacional;

**Secção II** - é dedicada ao enquadramento teórico onde, através de autores de referência, se pretendeu dar suporte e consistência ao tema e circunscrever conceitos que entendemos como imprescindíveis, para dar cumprimento aos objectivos;

**Secção III** - enquadra a metodologia de investigação adotada - a metodologia de Investigação-ação e as técnicas e instrumentos de recolha de dados adequadas. Identifica-se a amostra e, conseqüentemente, a caracterização das duas turmas onde se realizou o estágio. Apresenta-se, ainda, o plano de ação que orientou o estágio e a calendarização de todas as actividades previstas;

**Secção IV** - apresentam-se e analisam-se os dados, cumprindo com as diferentes fases cronológicas que constituíram o estágio: Observação Estruturada; Participação Acompanhada; Lecionação Supervisionada; Colaboração e Acompanhamento de Outras Actividades e Avaliação Pessoal da Intervenção Pedagógica. Ainda neste ponto, foram também, evidenciados os aspetos relacionais com o Público-Alvo e os aspetos relacionais com a Instituição;

**Secção V** - dedicada às conclusões e reflexões recolhidas durante todo o processo de estágio.

Apresentam-se, ainda, a listagem da Bibliografia e os Anexos.

---

## Secção I – Enquadramento Geral

---

### 1. Pertinência e motivação

A motivação para o tema a desenvolver durante o estágio foi-nos surgindo ao longo dos anos de lecionação em que o trabalho diário com alunas do 2.º ciclo – 1.º e 2.º anos, no Ginásio Escola de Dança (GED). Ao longo da nossa atividade fomos verificando que nem todas as alunas, dentro da mesma faixa etária, estão preparadas para o início do trabalho em pontas. A consciência da especificidade requerida nesse trabalho, levou-nos a tentar entender melhor esta problemática, enunciada nas questões (1) “qual a idade ideal para começar o trabalho em pontas?” (2) “em que idade se deve iniciar o trabalho de pontas?” e a procurar estratégias para colmatar essas mesmas problemáticas.

A opção de escolha da EDCN, para a realização do nosso Estágio, baseou-se, essencialmente, em três motivos:

- 1- Pelo prestígio da Escola, com resultados positivos e inovadores demonstrados ao longo dos anos;
- 2- Pela curiosidade e pela vontade de trocar e partilhar experiências com os docentes daquela instituição;
- 3- Pelo domínio do método de ensino - Vaganova, visto ser este o que é aplicado na escola cooperante - EDCN desde 2004 e na escola de origem da estagiária - GED.

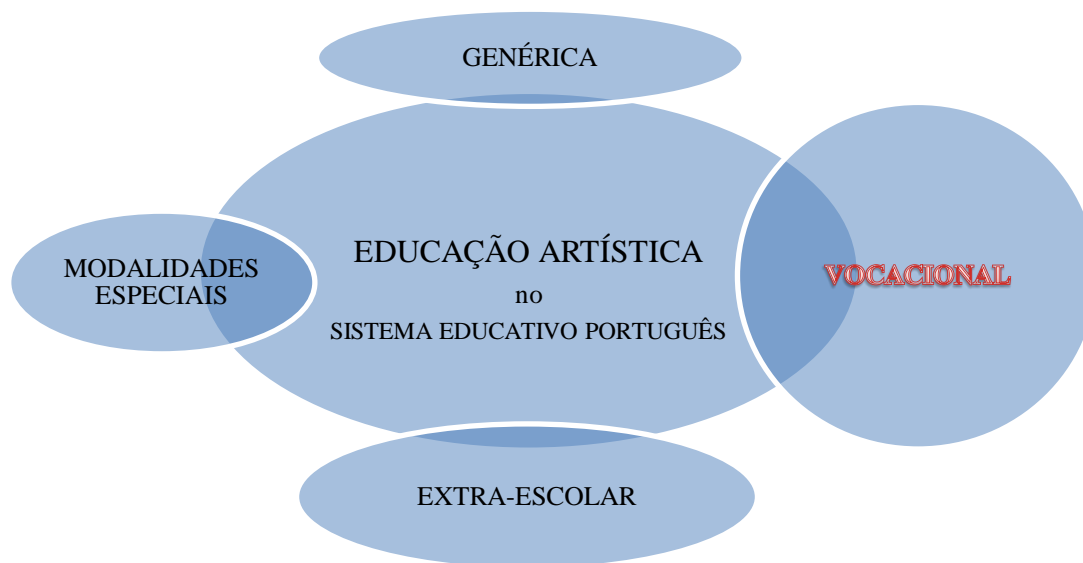
### 2. Objetivos

Os objetivos que estiveram constantemente presentes neste estágio profissionalizante, conduziram a diferentes etapas desenvolvidas e postas em prática, culminando assim um conjunto de resultados práticos e em conclusões pedagógicas, tais como:

- 1- Planificar, semanalmente, as aulas de acordo com os objetivos e conteúdos programáticos do 1.º, 2.º e 3.º períodos, da EDCN;
- 2- Estruturar uma aprendizagem que desenvolvesse a metodologia aplicada à TDC, visando o trabalho da técnica de pontas;
- 3- Desenvolver um trabalho consciente e preciso para cada ano de escolaridade, no caso o 2.º ano turma B e do 3.º ano, turma A.

### 3. Educação Artística no Sistema Educativo Português

De forma a podermos entender o contexto de inserção do Estágio e do ensino especializado, onde o mesmo se insere, pareceu-nos importante elaborar de forma simples, a organização da Educação Artística no Sistema de Ensino Português, através do organigrama abaixo e posteriormente, destacar, por razões óbvias, o ensino artístico especializado.



**Quadro 1 (Organigrama da Educação Artística no Sistema Educativo Português)**

Entende-se por Educação Artística Vocacional a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área específica. (...) formação especializada, destinada a indivíduos que revelem potencialidades para o ingresso e progressão numa via de estudos artísticos aprofundados e profissionalizantes (Decreto-Lei n.º 344/90, de 2-11 – Bases da Educação Artística, Secção II, Art.º11).

Através da Portaria n.º 778/89, de 7 de setembro, foram estabelecidos os planos curriculares da Escola de Dança do Conservatório Nacional, então denominada Escola de Dança de Lisboa, considerando que a Escola propõe ajustamentos a esses planos, decorrentes quer da generalização da reforma curricular prevista no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, quer da experiência que tem desenvolvido.

No campo da formação de bailarinos, coerente com o projeto educativo que desenvolve.

*Educação artística genérica* – “ (...) a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral” (p. 4523);

*Educação artística vocacional* – “ (...) a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica” (p. 4524);

*Educação artística em modalidades especiais* – “ (...) é uma educação artística realizada segundo modelos específicos, previstos no n.º 1 do artigo 16.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (...) ” (p. 4525), onde se inclui: a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos e o ensino à distância

*Educação artística extra-escolar* – “ (...) visa o aperfeiçoamento, complemento, atualização ou reconversão da formação já recebida neste campo.” (p. 4526).

### 3.1. Ensino especializado de dança em Portugal

Em Portugal, através da Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada a 14 de outubro de 1986, estabelece-se o quadro geral do sistema educativo, alterando a escolaridade obrigatória para 9 anos e dando novo rumo ao ensino artístico. Em 1988, é criado o Gabinete para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), que tinha como objetivos a conceção, orientação e coordenação no âmbito do ensino não superior. A 2 de Novembro de 1990 é publicado o decreto-Lei n.º 344/90, onde é afirmado que “ (...) a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa (...). A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa (...)”. Através deste decreto-lei é estabelecida uma divisão da educação artística em educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, apresentando os seguintes objetivos, em relação à educação artística:

- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as (...)
- b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências (...)
- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica (...)
- d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo (...)
- e) Detetar aptidões específicas (...)

- f) Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional (...) por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural;
- g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;
- h) Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos (pp. 4522-4523).

Modalidades:

- no ensino integrado os alunos frequentam as três componentes de formação (geral, específica e técnica/artística) no mesmo estabelecimento de ensino, é o caso da EDCN.
- no ensino articulado os alunos frequentam a componente de formação geral no estabelecimento de ensino básico e/ou secundário, e algumas das disciplinas da componente de formação específica e toda a formação técnica/artística num estabelecimento de ensino artístico especializado.

Cada uma destas vias de educação tem propósitos e definições distintas que constam no decreto-lei acima mencionado.

A dança faz parte do ensino artístico especializado, desde 1971, quando se formou a EDCN nos moldes em que, atualmente a conhecemos. Segundo Marques (2007), nessa altura existiam catorze (14) escolas a ministrar o ensino vocacional de dança (ensino básico, secundário e profissional), espalhadas de Norte a Sul do país e no Arquipélago da Madeira. Atualmente encontram-se em funcionamento dezasseis (16) Escolas de ensino especializado de dança<sup>1</sup>, sendo que catorze (14) são Escolas Particulares e Cooperativas e duas (2) Escolas Públicas.

O objetivo do ensino artístico especializado é desenvolver a vocação artística dos jovens, promovendo uma aprendizagem sólida na aquisição das competências essenciais de uma escolaridade básica, ao mesmo tempo que integram as componentes específicas, inerentes à área artística de dança. “No ensino artístico o objetivo é desenvolver competências criativas e performativas adquiridas através de movimentos de exploração e de resolução de pequenas situações – problemas” (Batalha, 2004, p.18). Em 2003 é elaborado um documento orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado que tinha como objetivo “ (...) repensar de forma global a oferta formativa em matéria de educação artística” (p.2). Neste sentido, é feita uma caracterização do ensino artístico e

---

<sup>1</sup> Cursos do Ensino Artístico Especializado - Dança - Agência  
[www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono](http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono)

enumeradas as necessidades primordiais de uma reforma a este nível. É aqui abordada a questão da educação artística no ensino regular, concluindo que:

Mais do que uma questão de tempos letivos ou de currículos, a valorização da educação artística neste nível de ensino implica o reforço do estatuto das disciplinas artísticas presentes no currículo, de modo a garantir o seu contributo para a formação global do aluno (p.34).

Assim, os objetivos estratégicos são o “Reforço da formação artística inicial e contínua de docentes”, a “Consolidação da diversificação da oferta artística no 3.º ciclo”, o “Reforço da articulação entre escolas do ensino regular e escolas de ensino artístico especializado (escolas de artes)” (p.34) e a “Criação e desenvolvimento de programas conjuntos com o Ministério da Cultura” (p.35).

A 25 de junho de 2009, é publicada a Portaria 691/2009, que organiza a formação artística especializada (nível básico), através da criação dos Cursos Básicos de Dança definindo os respetivos planos de estudo. Este diploma estabelece ainda todos os aspetos relativos a este ensino, tendo em conta as diretrizes relativas á admissão de alunos, constituição de turmas, avaliação e certificação.

Através da Portaria n.º 778/89, de 7 de setembro, foram estabelecidos os planos curriculares da Escola de Dança do Conservatório Nacional, então denominada Escola de Dança de Lisboa, considerando que a Escola propõe ajustamentos a esses planos, decorrentes quer da generalização da reforma curricular prevista no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, quer da experiência que tem desenvolvido.

## **4. Caraterização da Escola Cooperante**

### **4.1. Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN)**

O Conservatório Nacional de Lisboa está localizado num edifício do século XIX no centro histórico da cidade e funciona desde 1839. Embora a disciplina de dança fizesse parte do programa educativo, integrada e relacionada com as outras disciplinas artísticas, a estrutura atual da Escola de Dança do Conservatório Nacional só foi implementada em 1987. A escola é pública e integra as disciplinas de dança e os estudos na área de formação geral desde o 2.º ciclo até ao fim do ensino secundário, tendo Pedro Carneiro como diretor<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>[http://www.edcn.pt/index.php?id\\_page=4#](http://www.edcn.pt/index.php?id_page=4#)

A Escola de Dança do Conservatório Nacional é uma escola artística vocacional de ensino integrado situada em Lisboa na Rua João Pereira da Rosa n.º 22, e tem como objetivo a formação de bailarinos profissionais nas áreas de dança clássica e dança contemporânea. A escola tem 7 estúdios equipados para aulas de dança e, no ano letivo de 2012/2013 frequentaram a escola 196 alunos (EDCN, 2013).

Portugal não tem uma forte tradição em dança, comparativamente a outros países como a França ou o Reino Unido. Ainda assim, na segunda metade do século XX a importância da dança na cena cultural portuguesa desenvolveu-se bastante, culminando com a criação do Ballet Gulbenkian e da Companhia Nacional de Bailado. Muitos dos bailarinos e coreógrafos envolvidos neste movimento fizeram, também, parte do desenvolvimento da EDCN.

Desde então, bailarinos e coreógrafos portugueses alcançaram uma importante reputação no cenário da dança contemporânea europeia, tendo repercussões no sucesso da escola e dos alunos. Os alunos/bailarinos formados pela escola integram elencos de companhias ou trabalham com coreógrafos de renome tanto em Portugal como no estrangeiro.

De acordo com esta perspetiva, a escola tem um programa de estudos fortemente baseado em Técnica de Dança Clássica, assim como em Técnica de Dança Moderna com base na Técnica Graham, e mais recentemente, com a introdução de Técnicas Contemporâneas relacionadas com o movimento americano Pós-Modernista (EDCN, 2013).

A Escola de Dança do Conservatório Nacional é uma escola associada do *Prix de Lausanne*<sup>3</sup> que foi criado em 1973 com o concurso internacional anual para jovens bailarinos dos 15 aos 18 anos de idade (Prix de Lausanne, 2013).

Os docentes na formação artística, incluindo convidados de outras escolas, distribuem-se pelas disciplinas de Técnicas de Dança Clássica, Contemporânea, Repertório Clássico e Contemporâneo, *Pas-de-Deux*, Composição e Música. Outros docentes têm a seu cargo as Danças Tradicionais, a Expressão Criativa, Pilates/Preparação Física, Sapateado, Danças de Carácter e Históricas, Anatomia, Yoga, Elementos de Produção, Produção e Oficina (EDCN, 2013).

---

<sup>3</sup>*Prix de Lausanne* – tem como objetivo salientar, promover e ajudar os melhores jovens talentos do mundo, permitindo-lhes serem vistos pelo júri composto por personalidades da dança de renome mundial, e assim abrir-lhes as portas das melhores escolas e companhias do mundo, atribuindo bolsas de estudo nas mais prestigiadas escolas e companhias internacionais. Também se preocupam com a saúde, aplicando uma política de saúde restrita: os hábitos alimentares e o índice de massa corporal são examinados antes do concurso.

---

## Secção II - Enquadramento teórico

---

A fundamentação teórica que apresentamos pretende abordar alguns temas que estão, diretamente, relacionados com o trabalho da técnica em pontas, dentro do contexto da disciplina de TDC. Temas esses que consideramos pertinentes e relevantes para o presente estudo, que, tal como já se referiu, tem como premissa o desenvolvimento mais aprofundado da metodologia e pedagogia do trabalho em pontas no 2.º e 3.º ciclos de escolaridade do ensino artístico especializado em contexto prático, consubstanciado pela reflexão dessa mesma prática.

### 1. O método Vaganova no ensino da TDC

A dança clássica é a manifestação mais técnica da dança, e a coreografia, “composta principalmente por passos e saltos ligados em sequências de carácter leve e gracioso ou dramático” (Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse, 1982. Cit. in Correia, 2010) conheceu o seu grande esplendor em França e, ainda, hoje a terminologia utilizada é, em todo o mundo, em francês. Com um vocabulário próprio cujo foco principal é a postura, o *en dehors* (rotação externa dos membros inferiores), os movimentos circulares dos membros superiores e a simetria, entre outros. A musicalidade coordenada com a elegância de movimentos e a sua expressão plástica fazem do bailado clássico, o expoente máximo da manifestação da dança. Mas é a técnica de dança clássica que ajuda a desenvolver o equilíbrio, concentração e disciplina. Esta permite um treino do corpo quer com através do desenvolvimento de aulas padrão, quer com treino específico no solo e indicadas para o fortalecimento e/ou alongamento da musculatura. Segundo Fazenda, (2007, cit. in Nascimento, 2010).

São as técnicas de dança que proporcionam ao corpo o conhecimento necessário para se movimentar de modos que são culturalmente relevantes. As técnicas são um conjunto de procedimentos que visam desenvolver no corpo competências para se mover de determinadas formas e com determinados fins (p.49).

Segundo Fazenda (2007), a técnica permite ao corpo chegar à sua plena expressividade, ao treinar o corpo para responder a qualquer exigência do espírito que tenha a visão do que quer dizer, e quanto maior for o domínio técnico mais o artista consegue preocupar-se com a arte em si mesma, e utilizar a técnica como meio de realizar a sua obra artística.

Com o estudo dos métodos de ensino da dança clássica torna-se possível analisar e comparar os aspetos de ordem técnica e metodológica que os caracterizam. Existem vários métodos de ensino da Técnica de Dança Clássica (TDC), como por exemplo, o Método Cecchetti; o Método Vaganova e o Método da *Royal Academy of Dance* (R.A.D.). Nos dois primeiros a formação dos alunos tem como objetivo a formação profissional, sendo que o último, enquadra, também, o ensino não artístico especializado.

Destacamos o método Método Vaganova, por ser este o método de ensino da TDC, eleito pela EDCN, desde 2004. Este método de ensino foi desenvolvido por Agrippina Vaganova, que criou um programa de estudos para melhor ensinar a arte do “Ballet Clássico”. As suas origens derivam de métodos de ensino dos mestres do Imperial Ballet School.

As suas ideias e a sistematização encontram-se expostas na obra de 1948, intitulada na versão Inglesa, “*Basic Principles of Classical Ballet: Russian ballet technique*” posteriormente publicada em 1969.

Agripina Vaganova foi estudante na Escola de Ballet Imperial de São Petersburgo, formando-se, em 1897, para dançar profissionalmente no Ballet Imperial Russo. Aposentou-se em 1916 para seguir uma carreira de docente. Após a Revolução Russa (de 1917), ela voltou para a escola como professora em 1921, Vaganova, A. (1969).

Como professora, Vaganova construiu o seu próprio método de formação em TDC, aglutinando elementos, dos métodos francês e italiano, nomeadamente, com Enrico Cecchetti, bem como, absorveu as influências de outros bailarinos e professores russos. Este método tornou-se conhecido mundialmente como o método Vaganova formando alguns dos bailarinos mais famosos da história.

Nos trinta anos que passou a ensinar, Vaganova desenvolveu uma técnica precisa e um exigente sistema de ensino. Os princípios deste método incluem, o desenvolvimento de menor força e mais plasticidade dos movimentos dos braços, focando-se na força necessária, flexibilidade e resistência para a dança clássica. Muito de seu trabalho concentrou-se na capacidade do bailarino para executar um *Pas de Deux* clássico e as habilidades necessárias para tal desempenho. Em termos de formação pedagógica, a atenção foi na precisão da formação dos professores, tornando-os aptos para ensinar, perfeitamente, o método.

Após a morte de Vaganova, em 1951, a preservação do seu método de ensino deve-se, principalmente a Vera Kostrovitskaya. Em 1957, a escola foi renomeada a Academia de Ballet Vaganova, em reconhecimento das suas realizações. Hoje, o método Vaganova é o método mais comum de ensino

de ballet da Rússia. É também amplamente utilizado na Europa e na América do Norte, assim como no nosso país, em algumas das Escolas de Ensino Artístico Especializado.

De forma a explicitar o mais fielmente possível, o funcionamento do método e dos princípios que regem a Escola Vaganova, apresentamos, com tradução livre, o resumo do Programa Dança Clássica para Escolas Dança Artística de Ballet (Ministério da Cultura da Rússia, 1987, p.3).

Assim a Técnica de Dança Clássica consiste numa disciplina considerada como principal na função de orientar, preparar e educar a personalidade dos bailarinos. Neste curso, o domínio da técnica de dança clássica forma os hábitos profissionais, e desenvolve a coordenação artística, a educação, a evolução e a personalidade artística. O professor de dança clássica é educador/professor e tem de tratar de várias questões. O professor ajuda a educar de uma maneira geral em várias orientações, quer seja culturalmente e de gosto refinado, ou a própria personalidade.

Este programa resulta da atividade teórica de várias gerações de professores da Escola de Dança de Moscovo, e ainda, das correções e propostas das Escolas de São Petersburgo, Perm e Escolas da antiga União Soviética. O programa consiste num sistema de aprendizagem mais completa, sistemática e regular, de crescente evolução em relação às dificuldades de aprendizagem, incluindo todos os passos da Escola de Dança Clássica.

Todo o programa para os anos; 1.º, 2.º e 3.º são constituídos e compostos numa base de profissionalismo, fundamental no ensino, criando hábitos básicos de coordenação, expressividade, musicalidade e com metas a alcançar dentro da turma, considerando a idade dos alunos.

Segundo Vaganova, para desenvolver a personalidade artística de cada um é preciso trabalhar a consciência corporal, o autocontrolo muscular e a execução correta dos movimentos. Deve-se motivar os alunos a ver espetáculos de dança, música, teatro, assim como exposições.

Despertar o interesse por diferentes culturas e estimular a descoberta de novos contextos para a vivência da dança com o apoio da biblioteca, videoteca e ainda proporcionar idas a espetáculos e visitas de estudo a companhias de dança.

A aprendizagem nos anos 4.º, 5.º e 6.º consiste em passos, movimentos e ligações mais complexas, trabalhando a musicalidade e expressividade, e dando continuidade ao trabalho da personalidade.

O programa de aprendizagem termina nos anos 7.º e 8.º com o trabalho de técnica mais elevado e continuação da descoberta e formação da personalidade artística do aluno. Os alunos, ao terminarem a escola, devem dominar toda a matéria, a expressividade, e a forma de estar em palco. Atualmente

algumas escolas Russas adotaram um 9.º ano, como um ano de aperfeiçoamento e aprimoramento da técnica.

Em todo o curso é necessário, além do trabalho de TDC, formar a educação artística, como a de um criador artístico, com o conhecimento técnico, capaz de criar uma obra forte com base na técnica. Trabalhar com muita atenção e pormenor sobre a técnica é necessário desde os primeiros passos, a preocupação sobre o lado artístico é fundamental para a técnica não se tornar uma vontade única ou “truques” mas servir como meio para a criação da obra artística (Ministério da Cultura da Rússia, 1987, pp.3-6).

## 2. A “dança em pontas”

Desde os tempos mais remotos de que há memória, observa-se que todos os povos cultivaram formas expressivas como as danças, as lutas e os jogos. Através dos tempos, com o desenvolvimento socioeconómico e sociocultural, a dança sofreu as influências inerentes, desde as relações com os deuses nas manifestações religiosas às manifestações com a natureza para agradecer as colheitas e ainda com as mudanças das estações do ano. Para os povos primitivos, o sentido ritualista da dança tinha o propósito de trazer a paz, a saúde e a felicidade. Segundo Caminada (1999, cit. in Fernandes et al., 2003),

“na forma mais elementar, a dança manifesta-se através de movimentos que imitam as forças da natureza que parecem mais poderosas ao homem e que trazem consigo a ideia de que esta imitação tornará possível a posse dos poderes dessas forças”

Os dançadores usavam máscaras e trajes coloridos que acentuavam o poder de representação e de abstração, ao mesmo tempo que executavam nas suas danças movimentos de um esquema para ser seguido pelas gerações e dançavam durante o ano novo lunar, por ocasião das colheitas e para louvar os deuses, incluindo acrobacias e mágicas representando as crenças e os costumes.

Na Grécia, onde a beleza do corpo e a perfeição dos movimentos norteavam os estilos, a dança estava inserida no plano educacional elaborado por Platão (Fernandes et al., 2003), sendo considerada importante para a educação dos jovens, e para alguns dos filósofos a música deveria ser no início para desencadear um processo emocional e era considerada fundamental na educação das crianças e dos jovens.

Com o Renascimento ocorreram as grandes modificações, surgindo na dança, as expressões teatrais, com o objetivo de educar o povo através das crenças religiosas. Assim, por volta do século XIV, a dança começou a tomar novas formas e a fazer parte da educação dos nobres, surgindo os estilos de dança que distinguiam nobres e camponeses. Os nobres passavam por um ensino mais específico de aperfeiçoamento, a que hoje se chama “*ballet*”. Segundo Nanni (2001, cit. in Fernandes et al., 2003), “com o virtuosismo italiano e a finesse francesa, a dança que já se academizara, transforma-se em dança teatral, para espetáculos”. Uma das grandes inovações da “Era Romântica” foi o surgimento da dança na ponta dos pés. Um bom exemplo dos ideais românticos. Houve um imenso desenvolvimento da técnica, mas os objetivos desse desenvolvimento vão muito além da estética da forma, e na ponta dos pés a bailarina torna-se muito mais leve e expressiva, pelo menos aos olhos do espectador. Com as pontas, surge a supremacia feminina no ballet: os bailarinos agora serviam de suporte, para apoiar e levantar as grandes bailarinas. Para isso, eles deviam ser fortes, belos e expressivos para as grandes histórias de amor. A dança agora torna-se mais sensual (para os padrões da época): para poder equilibrar a bailarina em pontas, o bailarino/*partner* deveria ampará-la com seu corpo ou pelo menos, segurá-la pela cintura, Nanni (2001, cit. in Fernandes et al., 2003).

Nessa altura, em 1832, nasceu *La Sylphide*. Foi o primeiro grande *ballet* romântico e o primeiro já coreografado para ser dançado em pontas. Retratava um dos temas preferidos do romantismo: o amor entre mortais e espíritos, e inaugurava a imaginação sem fim que tratava dos temas quotidianos ligados a seres como ninfas, duendes, fadas e elfos. Mostra uma grande preocupação com imagens sobrenaturais, sombras, espíritos, bruxas, fadas e mitos misteriosos. Tomando o aspeto de um sonho, encantava a todos, principalmente pela representação da bailarina que se movia no palco com inacreditável agilidade na ponta dos pés, dando a ilusão de que saía do chão.

A “culpada” pela primeira dança em pontas é Marie Taglioni (nasceu em 23 de abril de 1804, em Estocolmo, Suécia – faleceu em 24 de abril de 1884, em Marselha, França), bailarina frágil e delicada, foi uma típica bailarina do estilo romântico do *ballet* italiano. É quase certo que outras bailarinas já tivessem dançado em pontas antes dela pois, há referências em jornais antigos, de “dedos fantásticos” e pensa-se até que, Maria Camargo a precedeu com um século de diferença, mas o mérito foi todo para Taglioni que desenvolveu a técnica que revolucionou o *ballet* ao criar “a dança dos dedos”, e transformou o que parecia atração circense numa expressão artística e dramática com a sua graça, beleza, elevação e estilo. O seu treino foi conduzido pelo pai, Filippo Taglioni, e foi debutante, em Viena, no ano de 1822. Em março de 1832, na Opera de Paris, com o ballet do pai, *La Sylphide*, foi uma das primeiras bailarinas a dançar na ponta dos dedos, ou em pontas, e assim criou um novo estilo marcado por saltos flutuantes, com delicado equilíbrio no *arabesque*, usando as pontas (Minden, E. G., 2005, pp.118-119).

### 3. A importância das sapatilhas de ponta

Para dançar em pontas, quer seja em aula, na prática de exercícios, quer seja em contexto de espetáculo, é indispensável o uso de sapatilhas apropriadas. A escolha de sapatilhas de pontas adequadas a cada pé ou situação específica deve constituir, uma preocupação a não descurar quer pelas alunas ou bailarinas quer pelos professores, nomeadamente, com as alunas dos primeiros anos.

A maioria das dores associadas aos pés no uso das sapatilhas de pontas é o resultado da escolha mal feita do modelo das sapatilhas. As pontas que são muito longas ou muito largas permitirão que o pé deslize dentro da sapatilha, causando bolhas nos dedos. As sapatilhas que são muito curtas ou muito estreitas podem apertar os dedos e as articulações do pé, não permitindo que se trabalhe corretamente. Há diversos tipos e estilos de sapatilhas de pontas disponíveis, variando na dureza da sola, na largura e na forma da caixa (onde há o gesso) e no comprimento do tecido (na frente dos dedos). As alunas devem sempre consultar o professor antes de adquirirem as suas sapatilhas de pontas, especialmente se são o seu primeiro par. Para as principiantes, o ideal são as pontas mais macias, flexíveis, que se moldam facilmente aos pés e não magoam; as alunas com pés fortes (musculatura forte) devem escolher pontas mais resistentes, para maior duração e evitar eventuais lesões com as sapatilhas mais “moles”.

Umhas boas sapatilhas devem calçar confortavelmente no pé. As sapatilhas do tamanho correto não deslizam como os sapatos normais. A recolocação frequente das sapatilhas de pontas (ocorre nos ensaios, aulas, etc.), desde que essas tenham um ajuste confortável, não põe em perigo os pés das alunas e adolescentes em crescimento. Não há nenhuma designação (direita ou esquerda) nas sapatilhas de ponta.

Cada sapatilha deve ser testada e avaliada das seguintes maneiras:

- ✓ Nenhuma prega deve ser visível nas sapatilhas: Se assim acontecer, as sapatilhas estão, provavelmente, muito largas;
- ✓ Os dedos não devem deslizar dentro das sapatilhas;
- ✓ As sapatilhas de pontas devem ficar como uma luva nos pés. A maioria dos pés é mais curta no comprimento quando estão esticados (*pointé*) do que quando estão com os três pontos de apoio no chão (*pied-plat*). Umhas boas sapatilhas devem ficar perfeitas em pontas. Assim, quando o pé estiver no chão, a sensação será de conforto.

A forma como costurar as fitas nas sapatilhas de pontas também é igualmente importante, primeiro deve-se costurar uma fita de cada lado da sapatilha, dobrar o calcanhar da sapatilha na direcção da sola, onde a lona está dobrada é onde a fita deve ser costurada. Por vezes, as alunas necessitam de colocar um elástico junto do calcanhar para melhorar o ajustamento da sapatilha, esse elástico deve ser costurado por cima da costura do calcanhar de modo a que o elástico dê uma volta ao tornozelo. Ao calçar as sapatilhas o elástico já entra em volta do tornozelo (atenção para não ficar justo demais e causar algum tipo de lesão) e as fitas passam por fora, primeiro na parte da frente da perna e depois pela parte de trás da perna apertando na parte interior da mesma com dois nós, deve-se cortar o excesso das fitas e esconder dentro da parte amarrada. O hábito de amarrar as fitas das sapatilhas demasiado apertadas causa stresse que pode levar à fratura no tornozelo, bem como à lesão no tendão de Aquiles.

## 4. Lesões comuns no trabalho de pontas

Em medicina, chama-se lesão a “qualquer alteração de uma estrutura orgânica que se deve distinguir da afeição ou da doença que dela sejam causa ou consequência” (Nicoulin et al., 2004, p.360) e, em dança, considera-se que um(a) aluno(a)/bailarino(a) se encontra lesionado(a) quando por algum sintoma, incapacidade ou condição “se vê obrigado a interromper a sua atividade (aulas, espetáculos ou ensaios) durante pelo menos 24 horas” (Xarez, 2012, p.47). Estas lesões podem ser consideradas *major* ou *minor* conforme implicam uma paragem total da atividade principal ou se, não obrigando a parar, condicionam de qualquer maneira o desempenho do aluno/a ou bailarino/a.

### 4.1. As lesões que podem surgir no trabalho de pontas

As pequenas lesões podem sinalizar o risco de uma lesão mais grave ou ainda o que se designa por “lesão crónica”, i. e., quando os sintomas persistem por um período de tempo superior a 3 meses. Assim, distinguem-se as lesões, das doenças que também condicionam a atividade normal do/a aluno/a ou bailarino/a, considerando-se nesta distinção entre uma lesão e uma doença, a ocorrência de um traumatismo. São exemplo destes traumatismos as entorses, as contusões, os estiramentos exagerados, e que são identificados facilmente pelo executante, na consequência de um salto ou um gesto que provoca a incapacidade funcional imediata. Mas também há que ter em atenção aos microtraumatismos resultantes da repetição exaustiva de alguns “gestos técnicos sem o devido repouso ou tempo de recuperação, que vão sobrecarregar determinadas estruturas anatómicas provocando lesões menos visíveis, mais silenciosas, designadas por “lesões de sobrecarga” ou *overuse*” (Xarez, 2012, p.47).

Segundo a revisão da literatura mencionada por Xarez (2012), as lesões de sobrecarga são as mais frequentes e podem afetar entre 60 a 90% dos executantes, ao passo que as “agudas” ou *acute* estão estimadas entre 40 a 10% restante. As lesões são processos temporários e as recuperações devem ser acompanhadas por técnicos de saúde competentes, de preferência integrados em equipas multidisciplinares de modo a cruzar informações e a obter recuperações eficazes, tendo em conta as especificidades do treino em dança.

Segundo Xarez, (2012), existem algumas lesões específicas na dança clássica. Destacamos a grande amplitude exigida nas articulações dos membros inferiores na rotação externa (*en dehors*) e, também, no trabalho de pontas em que são solicitadas algumas estruturas anatómicas: as articulações, os músculos, os tendões e ligamentos dos pés, joelhos e ancas. Algumas lesões são quase exclusivas dos praticantes de dança clássica e estão associadas, por exemplo, à extrema flexão plantar exigida no trabalho de *relevés* em  $\frac{3}{4}$  de ponta e em ponta. Interessa, por isso, identificar no contexto da dança quais as situações coreográficas de maior risco, como sejam as que vão para lá dos limites físicos e fisiológicos, ou ainda, as situações coreográficas que aparentemente não comportam nenhum risco mas que, repetidas até à exaustão, podem igualmente ter um efeito prejudicial para a saúde.

Os fatores que causam lesões são muitos e não se pode associar uma lesão apenas a um fator de risco, presente na prática de dança, sendo difícil estabelecer uma relação de causa-efeito entre um desses fatores e uma determinada lesão. No entanto, existe um conjunto vasto de fatores aos quais se pode atribuir a causalidade da ocorrência de lesões em dança, e elas surgem normalmente quando alguns deles se conjugam num determinado momento, como “por exemplo a fadiga associada a desidratação, hipomobilidade e exercício excessivo, ausência de *warm-up* e piso duro, etc.”. (Xarez, 2012, p.50), agrupa, em seis conjuntos, os principais fatores predisponentes para a ocorrência de lesões:

“fatores de natureza biológica (nutrição deficiente, baixa densidade mineral óssea, perturbação do sistema imunitário, etc.), fatores associados à condição física (força deficiente, hipomobilidade, desequilíbrios musculares, etc.), fatores ligados às técnicas de dança (alinhamento deficitário, inadequado *en dehors*, equilíbrio e coordenação deficientes, etc.), fatores diretamente ligados ao treino (sobretreino, ignorar sinais de fadiga, ausência ou inadequados *warm-up* e *cool-down*, etc.), fatores de natureza psicológica (estados depressivos, ansiedade excessiva, perturbações de sono, etc.) e fatores associados ao equipamento e condições ambientais (figurinos e calçado

desadequado, piso excessivamente duro, temperatura ambiente demasiado elevada ou demasiado baixa, humidade, etc.)” (Xarez, 2012, pp.50-51).

Segundo o mesmo autor, a preocupação com os fatores epidemiológicos (prevalência, incidência, tipo, distribuição, etc.) estende-se aos estados de fragilidade psicológica, aos casos de restrição calórica crónica, de hiper mobilidade, de excesso de treino ou de recuperação insuficiente, e são frequentemente revelados pelos estudos etiológicos (origem das causas) entre a comunidade da dança. O treino comporta riscos, mas com bom planeamento e metodologias adequadas é possível controlar a maior parte dos fatores de risco e minorar os aspetos negativos associados às lesões. Se é no treino que as causas mais frequentes das lesões se situam, é aí que terão de ser encontradas as soluções, mudando comportamentos, pois, é insensato continuar a cometer os mesmos erros já identificados ao longo dos anos, quando nos dias de hoje se pode recorrer ao bom senso e ao conhecimento científico. Para treinar bem, é não treinar a mais nem a menos, i. e, não exagerar na carga quando a fadiga já se instalou, assim como respeitar o tempo de recuperação e não agendar os ensaios e/ou espetáculos em cima uns dos outros. Treinar de forma insuficiente vai expor o corpo a exigências para o qual não se está preparado.

A qualidade do treino verifica-se quando se realizam os períodos adequados de aquecimento e de retorno à calma antes e depois da atividade principal, devidamente hidratado, com reservas energéticas suficientes para o esforço, e ainda realizar rastreios regularmente que permitam identificar problemas etiológicos das lesões como sejam os desequilíbrios musculares, as deficiências de força (músculos fracos), de alongamento (músculos curtos) e erros no alinhamento postural, e dar sempre uma particular atenção à dor que é sempre sinal de que alguma coisa não está bem Xarez, (2012).

Infelizmente, por mais cuidado que haja, por vezes as lesões acontecem, desta forma, entendeu-se ser importante identificar as lesões mais frequentes que ocorrem no pé, os sintomas associados e os fatores que as promovem ou potenciam, com a prática de pontas.

## **4.2. A entorse tibiotársica**

A entorse tibiotársica (tornozelo) decorre de movimentos bruscos que ultrapassam os limites normais da mobilidade articular. Pode ser classificada em três graus, a saber: 1.º grau, caracterizado por pequena falência das fibras colagénias dentro do ligamento; 2.º grau ocorre arrancamento parcial do ligamento e possivelmente da cápsula articular com considerável perda da força; 3.º grau, quando resulta do arrancamento completo. Os sintomas dos agravamentos de 1.º grau consistem em dor leve

a moderada, pequena perda das funções e edema reduzido. Nos de 2.º grau, a dor é moderada e intensa, o edema é acentuado, há descoloração da pele, perda temporária das funções e instabilidade articular. No 3.º grau a dor é intensa, há perda de função, edema imediato e limitação do movimento (Fatarelli et al., 1997). Na TDC, a entorse tibiotársica (tornozelo) ocorre quando a aluna sobe em pontas, perde o equilíbrio e cai sobre o pé, ou no contacto inadequado com o pavimento na descida. Ocorre tanto no movimento de hiper-extensão como no de hiper-flexão. É mais frequente em alunas iniciadas no trabalho de pontas, por não estarem preparadas física e tecnicamente (Fitt, 1988).

### **4.3. A inflamação da fásia plantar**

A fásia plantar é uma faixa fibrosa que se estende da base do calcâneo até à parte anterior do pé. Ela tem as funções de suporte e de garantir elasticidade ao arco plantar. O stresse repetitivo na fásia ocasiona a sua inflamação, ou até rompimento. Os sintomas principais são dor e sensibilidade sob a porção anterior do calcâneo, irradiando para a região anterior do pé (Cailliet, 1978). Este agravamento é, frequentemente, observado em alunas com 10 ou 12 anos, e geralmente é causado pela execução de coreografias que requerem saltos em superfícies duras, alinhamento anormal do pé, como pronação excessiva, e ficar em pé durante longo tempo, e especialmente quando a aluna não está acostumada, são fatores de risco para esta lesão Weicker & Clinic (1988).

### **4.4. A tendinite do flexor longo do dedo grande**

A tendinite do flexor longo do dedo grande do pé é um processo inflamatório dos tendões, causada por stresse excessivo na ligação tendão-músculo. Ocorre principalmente em áreas com maior sobrecarga. Se não for tratada de forma adequada há risco de necrose, podendo ocorrer a rutura do tendão (Ellen, 1981). O principal sintoma é a dor à flexão do *hállux* contra a resistência. É comum ao executar o *relevé*, e nos movimentos em pontas e de locomoção. Edema e sensibilidade aumentada manifestam-se durante o processo agudo. Ocorre no movimento de *grand-plié*, quando há o estiramento máximo deste tendão, onde a distância de deslocamento do dedo para acomodar esta posição é de 4 a 6 cm. A interrupção dos treinos, repouso, massagens, aplicação de gelo, medicação anti-inflamatória e alongamento leve são procedimentos comuns nestas situações Weicker & Clinic (1988).

### **4.5. A bursite na tibiotársica**

A bursite na tibiotársica é a inflamação das bolsas serosas (bursites) que ocorrem por fricção excessiva, repetitiva ou por traumatismos diretos. As bursas são bolsas lubrificantes com conteúdo sinovial, e localizam-se na região de fricção entre tendões e ossos, ou entre tendões, ossos e pele. A sua função é a de facilitar o movimento dessas estruturas. Os principais sintomas das bursites são dor

articular (permitindo distingui-las das tendinites) que se pode irradiar ao longo da estrutura músculo-tendínea, limitação dos movimentos e edema. O aumento de sensibilidade é anterior ao tendão calcâneo (tendão de Aquiles) e irradia-se para o osso subjacente (Jones et al., 1994).

Weicker & Clinic (1988) referem que na região do tornozelo há várias bursas, porém, na TDC apenas duas acontecem frequentemente, localizam-se entre o calcâneo e a inserção do tendão calcâneo e entre o tendão e a pele, no mesmo local. A fricção e a pressão da borda da sapatilha com a pele e o calcâneo provocam a bursite.

#### 4.6. Lesões do metatarso e dedos

Outros problemas comuns do pé são as condições de sofrimento centradas no metatarso e dedos. Por exemplo, um problema comum estrutural é o pé de *Morton*, em que há um primeiro metatarso anormalmente curto e hipermóvel. Esta condição pode criar instabilidades em todo o pé, com o *handicap* de dores na região do metatarso. Outra lesão é a queda do arco do metatarso, que pode colocar pressão sobre o nervo plantar, produzindo uma nevrite muito dolorosa, junto com uma deficiência. Para aliviar o problema, deve ser preparada uma almofada especial para o pé e colocada estrategicamente para aliviar a pressão da dor e restabelecer o alinhamento apropriado do arco do metatarso.

Os chamados dedos martelos, ou dedos agarrados (Fig. 1), e dedos tortos ocorrem frequentemente como resultado de sapatos muito estreitos ou muito curtos. Para um máximo de funcionalidade, os dedos devem manter-se em posição direita para a base de suporte e para impulsionar eficientemente contra a pressão ou o impulsionar do corpo. Se os dedos em martelo, ou garra, são dolorosos, as únicas alternativas são o calçado especializado ou a cirurgia para aliviar a deficiência. Finalmente, mas não o menor dos problemas do pé, e vulgarmente encontrados nas bailarinas, são o *hállux-valgus* e o joanete de alfaiate (Fig. 4 p.34) Bordier (1992).

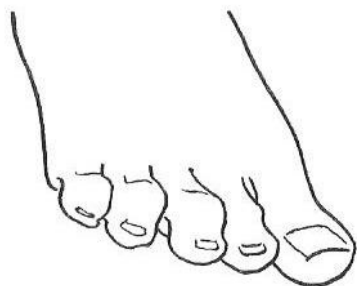


Figura 1 (Exemplo dos dedos martelos)

Arnhein, D. (1986). *Dance Injuries*. Desenho, preto e branco, 12cm x 6cm.

Estas alterações estruturais resultam do uso de meias ou sapatos muito curtos ou estreitos, produzindo pressão anormal na primeira e quinta articulação metatarso-falângica do dedo grande e do dedo pequeno respetivamente. Nas bailarinas, a causa pode ser provocada por dançar em pontas antes de ter a força e a maturidade das articulações. Nestes casos resulta uma irritação, e ocorre uma acumulação mineral extra na articulação juntamente com uma distorção dos dedos, em que no grande dedo se afasta e no pequeno se aproxima da linha média do corpo. É necessária a deteção precoce destes problemas, combinada com precauções apropriadas para prevenir maior irritação e deformidade. O *hállux-valgus* pode resultar do stresse que é imposto ao caminhar com as ancas a rodar exteriormente, combinadas com pés em pronação, ao passo que o joanete de alfaiate pode advir de ancas a rodar interiormente e pés em supinação. A bailarina deve lutar sempre para manter o «ajustamento» da perna e do pé sempre direitos em locomoção Bordier (1992).

## 5. A arquitetura do pé

Na TDC e especificamente no trabalho de pontas, todo o corpo está assente na ponta do pé, pelo que consideramos muito importante explicitar a sua arquitetura e alinhamento que proporcionará também, quando bem utilizados na sua mecânica, melhor qualidade de execução técnica com menor risco de lesão.

### 5.1. Arcos do pé

Geralmente, os arcos do pé fornecem o posicionamento apropriado dos vários ossos do pé com segmentos importantes devidamente alinhados para prevenir o sobre estiramento de ligamentos e assegurar o normal funcionamento dos músculos. Os segmentos primários do pé que devem ser mantidos em boa posição são os sete ossos irregulares que formam o tarso, os cinco ossos do metatarso, e os ossos das catorze falanges que formam os dedos. Estes ossos, a tíbia e o perónio (ossos inferiores da perna), e o fémur, osso da coxa, devem estar devidamente alinhados na postura direita em pé, bem como em posturas dinâmicas de locomoção. Os arcos fornecem proteção e absorção do choque do resto do corpo e ainda albergam espaço para os tendões e outras estruturas. Idealmente a aluna deve ter um pé extremamente forte e flexível, o que implica que estes ossos estejam colocados no seu próprio lugar, ligamentos não esticados anormalmente e os músculos interiores e exteriores com boa tonicidade. Contrariamente ao que se pensava no passado, os arcos que começaram a cair são muito difíceis de recuperar com o exercício. No entanto, os sinais precoces de problemas no pé devem ser tratados antes de os desvios estruturais permanentes terem lugar. A preocupação com a manutenção da integridade do arco deve ser imediata quando aparece a primeira dor Bordier (1992).

## 5.2. Pé raso

*Pesplanus* (pé raso) refere-se ao bordo mais baixo do arco médio longitudinal (Fig.2). Ocorre quando, por causa de calçado impróprio, excesso de peso, ou impróprio uso do pé, as estruturas que tinham de providenciar a estabilização permitem a queda do arco médio longitudinal.

Este problema está muitas vezes associado com o pé em pronação, a juntar os joelhos e a torsão tibial. Alunas com estes problemas podem caminhar com os pés para fora (rotação externa). A correção dos *pesplanus* envolve a eliminação das suas causas e o fortalecimento dos músculos enfraquecidos. O exercício que encoraja a ação de diminuir a ondulação dos dedos pode ajudar a prevenir maiores quedas do arco. Com a queda do arco longitudinal e a tendência do pé para a pronação “pés enrolados”, os músculos laterais do pé, o grupo peronial, tendem a encurtar com o tempo os músculos gêmeos, que ajudam o pé em pontas. A aluna com problemas do arco longitudinal pode ser desencorajada a dançar durante longos períodos de tempo em superfícies duras, rígidas, e encorajada para atividades sobre materiais macios tais como relva ou areia Bordier (1992).

## 5.3. Arco elevado

O oposto do *pesplanus* é o problema do *pescavus* (Fig. 2), ou seja com o arco longitudinal muito alto. Nestas condições, aparece o stresse anormal na planta do pé, no peito do pé e no calcâneo. O *pescavus* é normalmente associado com a formação de calosidades na face plantar do calcâneo e peito do pé, como resultado do aumento de stresse nessas áreas. Se a dor for associada a este problema, deve-se encaminhar o aluno para um terapeuta especialista em pés Bordier (1992).

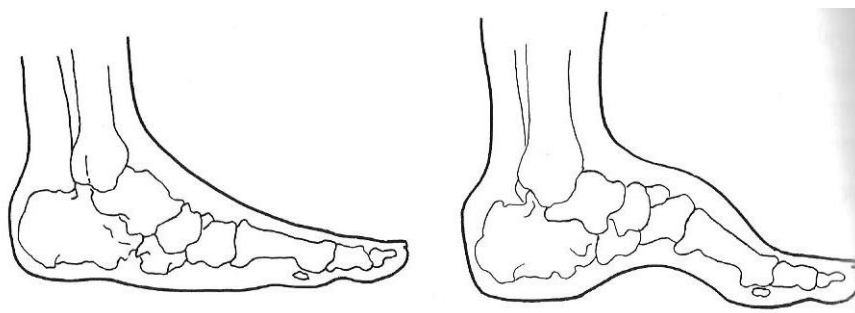


Figura 2 (Exemplos de um pé *pesplanus* e de um pé *pescavus*)

Arnheim, D. (1986). *Dance Injuries*. Desenho, preto e branco, 12cm x 6cm.

## 5.4. Pé pronador

O pé *pronador* está muitas vezes associado com o desvio da anca; contudo, primeiramente é com a parte dianteira do pé e com o seu problema dual de adução e eversão. Neste problema há uma tensão no bordo médio do arco longitudinal. Este desvio resulta também de uma defeituosa relação do astrágalo, do calcâneo e tibia, e articulações falângicas. Uma inspeção por trás de uma anca pronadora revela muitas vezes um arqueamento do tendão de Aquiles. Esta condição é designada por sinal de *Helbing* (Fig. 3) Bordier (1992).



Figura 3 (Exemplo de pé pronado com sinal de *Helbing*)

Arnhein, D. (1986). *Dance Injuries*. Desenho, preto e branco, 12cm x 6cm.

Uma pronação prolongada do pé produz frequentemente outros desvios tais como juntar os joelhos e desvios da região da anca. O oposto do pé pronador é o pé supinador, que está associado muitas vezes a pernas encurvadas e *pescavus*. A correção do pé pronador envolve o realinhamento do membro inferior e exercícios específicos de fortalecimento do arco Bordier (1992).

## 5.5. O *Hállux-valgus*

Segundo Diem, (1985) o *Hállux-valgus* (joanete) é definido como o desvio do grande dedo da sua posição natural em direção lateral com proeminência interna na base do pé. O abductor do dedo grande do pé fica debilitado e deixa de atuar no sentido de conduzir o dedo para a sua posição natural. Com isso há espessamento da cabeça saliente do 1.º metatársico. Esta elevação é cronicamente acentuada pelo uso de sapatilhas de ponta, é antiestética e atrapalha toda a ação do pé.

Um dos principais fatores de risco para a formação do joanete é o uso das sapatilhas de pontas que limitam a abdução do dedo grande do pé desviando-o de seu leito anatómico natural, e forçando-o em direção à borda lateral do pé. Pode ser resultado, também, de um metatarso encurtado. Segundo Einasdóttir et al., (1995) encontraram a presença de *hállux-valgus* em 89% dos bailarinos franceses, enquanto em outros artistas de palco, a frequência foi de 51%, caracterizando-se como deformação típica da bailarina. Esta taxa elevada é explicada pelo formato anatómico da sapatilha de pontas que

provoca o estrangulamento dos dedos, daí ser muito importante a escolha das sapatilhas de pontas, o mais adequadas possível a cada pé, como já explicitado neste estudo.

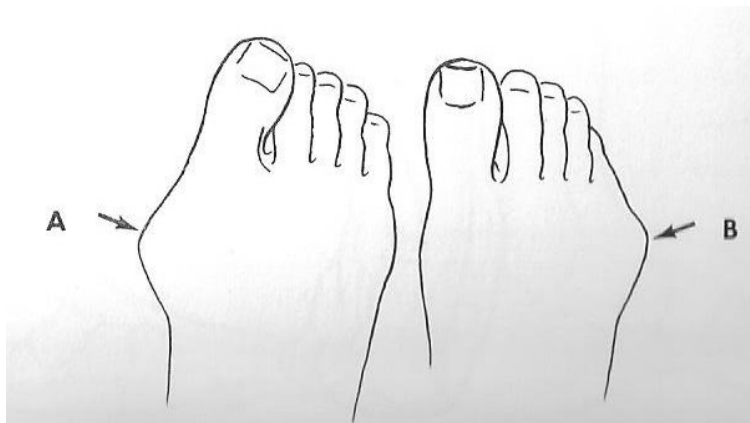


Figura 4 (Exemplo de *hállux-valgus*, A e joanete de alfaiate, B)

Arnheim, D. (1986). *Dance Injuries*. Desenho, preto e branco, 12cm x 6cm.

## 5.6. O *Hállux-rígido*

Segundo Snider, (2000) o *hállux-rígido* consiste na incapacidade para fazer com que o dedo grande do pé atinja uma faixa ampla de movimento, devido a uma artrite degenerativa da articulação metatarso falângica, que se torna rígida e inflexível, e o dedo grande do pé é incapaz de fazer flexão dorsal, interferindo assim no impulso durante a marcha. Depois do joanete, este é o distúrbio mais comum do dedo grande do pé, afetando aproximadamente 2% da população entre os 30 e 60 anos de idade. Segundo Cailliet, (1978) O principal sintoma é a presença de dor a cada passo, devido à necessidade de flexão dorsal do dedo grande do pé. É causado pelo stresse excessivo sobre o dedo grande do pé. Este tem movimentação ampla ou normal na posição de  $\frac{3}{4}$  de ponta, mas tem hiperextensão limitada, na posição de flexão dorsal.

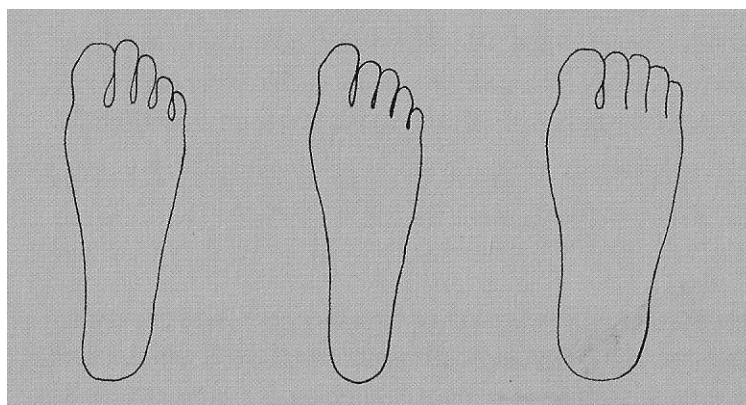


Figura 5 (Exemplos dos três tipos de pés; Grego, Egípcio e Quadrado ou *Giselle*)

Minden, E. G. (2005). *The Ballet Companion*. fotografia, preto e branco, 10cm x 6cm.

Na figura 5, apresentam-se duas compensações consecutivas de um segundo dedo muito longo ou de um primeiro dedo muito curto, com a finalidade de assegurar a base de sustentação: é o *pé grego*:

- as falanges do segundo dedo cedem;
- o pé cai sobre o dedo deslocando obliquamente o eixo do pé e por conseguinte da tibiotársica e de toda a perna.

O inverso tem lugar se o segundo dedo é muito curto ou se o dedo grande é muito longo, é o *pé Egípcio*. Vemos que o equilíbrio dos ossos do pé de uns sobre os outros é precário. Se as falanges são compridas e finas, o pé será menos resistente sobre a ponta e o impulso antes do salto será menos poderoso. Ora, as qualidades estáticas dos dedos são primordiais; com efeito, quanto maior for o apoio das últimas falanges, mais o pé pode reagir às forças do peso, cada articulação servindo por sua vez de ponto de apoio por recuperação sucessiva das alavancas ósseas de baixo para cima.

O melhor apoio consegue-se quando o dedo grande é forte e largo e do mesmo comprimento do segundo e terceiro dedos. Se o pé é curto, o apoio será melhor; os dedos de comprimento decrescente a partir do primeiro até ao quinto são um *handicap*.

O trabalho em pontas corre o risco de criar um assentamento das articulações se a resistência dos ligamentos, dos tendões e dos músculos for insuficiente.

Do ponto de vista ósseo, os ossos do pé da criança comportam cabeças ósseas de tecido em parte cartilaginoso e não ósseo, portanto um tecido pouco resistente, maleável, separadas do corpo dos ossos pelas cartilagens de conjugação. É mesmo catastrófico fazer exercícios sobre pontas, na idade em que o pé ainda tem na sua maior parte o tecido ósseo em formação. Bordier (1992).

É da responsabilidade dos professores terem em conta o crescimento das alunas, como já foi referido neste estudo, e gerir a planificação dos conteúdos programáticos conforme as necessidades da turma consolidando a técnica tendo em conta o número de repetições dos exercícios propostos durante as aulas, do apropriado alinhamento do corpo e da sua correta colocação e equilíbrio, aumentando a sensibilidade artística e ensinar a conhecer o próprio corpo e trabalhar sobre as necessidades específicas de cada aluna. Nunca esquecendo que no início do trabalho em pontas os exercícios devem ser executados, primeiro na barra (com duas mãos na barra) e depois repetidos no centro.

## 6. O pé em pontas

O pé é como uma marioneta à qual estão fixos os fios de manobra, ou tendões dos músculos de sustentação, e de aviso de que o operador pode à sua maneira regular a tensão. É a certeza e a

precisão do trabalho de execução que fazem um instrumento adaptar-se ao diapasão das suas possibilidades. *Plier, dégager, étendre, relever, monter, sauter...* enfim, pousar a marioneta sobre pontas é o trabalho mais delicado que precisa da reunião das três qualidades: resistência, força e flexibilidade (Bordier, 1992, pp.437-467).

### 6.1. A – repartição das cargas

Numa revisão da literatura, mencionado por Bordier (1992), sendo muito reduzida a base de sustentação, do pé em ponta, o peso do corpo deve estar repartido de tal maneira que um mínimo de peso repouse sobre os dedos. A força do tronco reduz as cargas sobre a bacia e permite o aligeiramento dos movimentos da anca. A força das ancas reduz as cargas sobre os joelhos e dá mais eficácia ao trabalho dos músculos das pernas. Estes, reforçando o tornozelo e todo o tarso, aumentam a força e atenuam os esforços sobre a parte anterior do arco e das falanges.

Desta forma, enquanto os pontos de apoio não estejam assegurados muscularmente, a estabilidade da bacia, a verticalidade e o esforço de redirecionamento do tronco não sejam suficientes para suportarem o peso; enquanto o corpo não encontre perfeitamente o seu lugar em relação ao eixo de gravidade, o seu ponto de apoio a partir e à volta do qual se desenvolvem todos os movimentos; enquanto o pé não tenha a força para resistir ao esmagamento, sob o ponto de vista ósseo como músculo-ligamentar, e a flexibilidade para se adaptar aos deslocamentos, a bailarina não pode sustentar-se em pontas sem arriscar um pé em falso, seguida de uma deformação adquirida.

Inversamente, um esmagamento dos dedos por fraqueza dos músculos reguladores da tensão entre os extensores e os flexores, exige um maior esforço de elevação ao nível do *battement*, o qual se arrisca a enfraquecer. Os esforços incidirão sobre os joelhos. Assim, as dores musculares das coxas podem ser causadas por uma falta de flexibilidade e de força do *battement* e, assim por diante.

Poder subir para as pontas pressupõe portanto:

- Colocação postural;
- Estabilidade na cintura pélvica, em todas as posições;
- Força nos membros inferiores;
- Uma boa e firme flexão plantar da tibiotársica em  $\frac{3}{4}$  de ponta.

Segundo Bordier (1992), reforçar toda a musculatura do corpo e do pé, sem um esforço estático por apoio prolongado sobre os tornozelos, é o trabalho preparatório. Assim, o trabalho dinâmico, e com breve tempo de pausa, o equilíbrio é sustentado com fraco dispêndio de energia. Todo o trabalho é sobre o movimento alternativo do pé, trabalho que o reforça sem esforço exagerado, e sobre a

estabilidade de todo o corpo seguindo um plano frontal ou repartição das cargas de cada lado do eixo de simetria do corpo, seguindo um plano sagital ou repartição das cargas à frente e atrás.

## 6.2. B – estar em pontas

### 1) Fecho da tibiotársica

A tibiotársica deve estar perfeitamente estabilizada em flexão plantar sem que haja um movimento ântero-posterior do astrágalo. É portanto indiretamente que a estabilidade será realizada, graças à força dos tendões que a envolvem. Os tendões não têm trajeto refletido no *battement*, mas exercem uma tração direta sobre os ossos do tarso e mesotarso.

Manutenção da tibia e do perónio em posição fixa Bordier (1992).

Se os pratos tibiais têm uma estabilidade perfeita sob o fémur, a perna estará no prolongamento do eixo da coxa e a cavidade oferecerá ao astrágalo uma superfície normalmente orientada. Mas se a tibia está deslocada, a estabilidade do joelho é por isso a primeira condição para uma boa sustentação. Ora ela depende em parte da estabilidade da anca. O músculo tricípíte sural<sup>4</sup>, tibial posterior e perineais, pelas suas inserções sobre todo o comprimento da tibia e do perónio, mantêm os ossos da perna e asseguram a rigidez, pelas suas contrações:

- Articulação posterior da tibia ao calcâneo (tíbio-calcâneana) pela inserção do tricípíte sural (principalmente pelo músculo solhar). Os *pliés relevés*, que fazem trabalhar fortemente este músculo preparam a sustentação em pontas;
- Articulação póstero-interna da tibia e do perónio (tíbio-peronial inferior) ao escafóide e ao cubóide pelo músculo tibial posterior (articulação escafo-cuboidiana), e o perónio ao primeiro metatarso, através do longo peronial lateral;
- Articulação póstero-externa da tibia e do perónio ao cubóide pelo longo peronial, do perónio ao quinto metatarso pelo curto peronial lateral.

O *battement frappé*, o *battement tendu*, o *relevé* em *demi-pointe*, o *dem-plié* reforçam estes músculos e preparam a sustentação em pontas. Os feixes musculares de inserções, as mais inferiores, sobre os ossos da perna devem adquirir uma grande força. Uma musculatura longa é melhor adaptada Bordier (1992).

**2) Equilíbrio transversal:** para a sustentação do perónio. Estes mesmos músculos asseguram a estabilidade transversal do tarso e evitam o rolamento interno ou externo, resistência do tarso ou

---

<sup>4</sup> Tricípíte – diz-se de um músculo que se insere numa das suas extremidades por três porções diferentes.  
Sural – relativo à “barriga da perna”.

equilíbrio ântero-posterior da metade superior do arco até aos cuneiformes: a estrutura deve reduzir as curvaturas para desenvolver as qualidades estáticas, exatamente como para o eixo vertebral.

O movimento da flexão plantar é sobretudo provocado pela debilidade do tricípite sural. Com efeito a sua ação total sustenta a elevação do salto da inclinação do qual depende a orientação do astrágalo e do cubóide e por consequência do escafóide e dos cuneiformes:

- O seu relaxamento provoca a queda do calcâneo, uma diminuição da flexão plantar da tibiotársica, ou, por compensação, um mau direcionamento da perna sobre o pé, o aumento da flexão plantar do pé com impulso para a frente. No caso de a tibia balançar para a frente, todo o corpo vai ficar desequilibrado. A extensão do joelho e o direcionamento do tronco restabelecem o equilíbrio. O músculo da perna (tricípete sural) evita o afundamento para frente avançando para trás e para cima os ossos do tarso: aproxima o escafóide do astrágalo, dos cuneiformes do escafóide e do calcâneo.

- Um tricípite sural fraco (pode ser devido simplesmente a uma má extensão do joelho) para reter a parte anterior do *cou-de-pied* vai alongar as inserções tendinosas nos ossos e arrisca irritar as condutas serosas. Se o músculo posterior da perna se relaxa, o seu tendão de vertical passa a oblíquo, forçando um impulso contra a convexidade dorsal do pé. A resistência dos músculos do dorso do pé vai opor-se.

É portanto um conflito entre a flexibilidade e a resistência e entre os dois grupos musculares, os dorsais e os plantares Bordier (1992).

## 7. Maturidade

A maturidade, considerada no jovem como aquisição de informação sobre a profissão, as suas exigências, as suas carreiras, as condições de trabalho que a caracterizam, por um lado, e sobre si mesmo, as suas capacidades, mas de igual modo os seus interesses, a sua hierarquia de valores e a sua personalidade, por outro lado. A escolha profissional é uma tentativa de realizar a ideia que o indivíduo faz de si mesmo, e a exploração das suas próprias possibilidades fazem-se de maneira complementar, através das suas experiências. Assim, a maturidade é atingida quando o jovem elaborou um projeto de futuro profissional realista e motivado.

### 7.1. Desenvolvimento físico

A adolescência é geralmente considerada como tendo início com a puberdade. Este marcador caracteriza-se pelas mudanças biológicas que assinalam o fim da infância, e que resultam num crescimento em altura e no peso muito rápido. Este é o período de maior ritmo de crescimento apenas superado pelo período a seguir aos 2 primeiros anos de vida. Estas mudanças físicas nas proporções e formas do corpo são parte de um processo longo e complexo de maturação que começa antes do nascimento e vai até à maturação sexual (Papalia, 2001). O surto de crescimento adolescente é um aumento acentuado em altura e peso que geralmente começa nas raparigas entre os 9 anos e meio e os 14 anos e meio (geralmente por volta dos 10 anos). Segundo Sprinthall & Collins (2008), este processo acontece em quatro fases, que são iguais para todos os adolescentes: os membros inferiores são a primeira parte do corpo a iniciar o processo de crescimento, de seguida crescem os membros superiores, em terceiro lugar as mãos e os pés, e por último o tronco e a cabeça sofrendo algumas alterações.

Este crescimento desfasado das diversas partes do corpo remete-nos à questão da coordenação dos adolescentes Sprinthall & Collins (2008) defendem que um adolescente não pode ser considerado um indivíduo descoordenado, mas sim, um indivíduo que sofre alterações no seu corpo, implicando o ajuste e adaptação de todos os outros segmentos do mesmo. Assim, a coordenação e o equilíbrio sofrem melhoramentos progressivos e lentos, em comparação com o crescimento do corpo. É por isso importante perceber que o choque que o(a) jovem sofre nesta fase está diretamente relacionado com a compensação que o(a) mesmo(a) tem de realizar sozinho(a), à medida que cada segmento do corpo vai crescendo desfasadamente. “Os seus corpos estão a crescer, não apenas de um modo rápido, mas as proporções dos mesmos estão também a mudar (...)” (Sprinthall & Collins, 2008, p.45).

Entre os 5 e os 9 anos, ainda antes de quaisquer mudanças físicas externas assinaláveis, as glândulas supra renais iniciam a segregação das hormonas androgénio e estrogénio - tanto nos rapazes como

nas raparigas - que têm um papel de relevo no crescimento dos pelos púbicos, faciais e nas axilas. Nas raparigas, alguns anos mais tarde começam os ovários a libertar estrogénio, estimulando o crescimento dos genitais femininos e o desenvolvimento dos seios. Embora tanto os rapazes como as raparigas tenham os dois tipos de hormonas, testosterona e estrogénio, nas raparigas a testosterona influencia o crescimento do clitóris, bem como dos ossos, pelos púbicos e pelos nas axilas. Na puberdade, as células gordas multiplicam-se e segregam uma proteína chamada leptina, que circula no fluxo sanguíneo até ao cérebro. Aumentando a concentração desta substância, o hipotálamo envia sinais hormonais à glândula pituitária, dando informação para libertar as suas próprias hormonas que através do fluxo sanguíneo circulam até aos ovários. Assim, os ovários libertam estrogénio, i.e., a hormona que estimula o crescimento dos seios e outras mudanças da puberdade.

As raparigas começam, em média, a evidenciar mudanças pubertárias entre os 8 e os 10 anos. Porém, não é raro as raparigas mostrarem os primeiros sinais tão cedo como aos 7 anos de idade ou tão tarde como aos 14 anos. Estas mudanças físicas durante a puberdade incluem o surto de crescimento adolescente, o desenvolvimento dos pelos púbicos, uma voz mais forte e o crescimento muscular que atinge o auge aos 12 anos e meio nas raparigas, embora possa variar um pouco de um indivíduo para outro (Richards, T., Boxer, McKavrell & Petersen, 1984, cit in Papalia, 2001).

A primeira menstruação, chamada menarca, aparece entre os 10 e os 16,5 anos e o aumento da oleosidade da pele e do suor produzido pelas glândulas - que pode levar ao acne - mais ou menos ao mesmo tempo do aparecimento dos pelos nas axilas. Contudo, os exercícios energéticos, tal como na competição desportiva, podem atrasar a menarca, e a nutrição é um fator que também contribui para essa variação (Richards, T., Boxer, McKavrell & Petersen, 1984, cit in: Papalia, 2001).

Do que ficou dito anteriormente, não é de surpreender que as mudanças físicas dramáticas da adolescência tenham consequências psicológicas. As raparigas tendem a ficar mais infelizes com o seu aspeto, refletindo a maior ênfase cultural aos atributos físicos da mulher. Tendem a pensar que estão muito gordas, mesmo quando não o são, e esta imagem corporal negativa pode levar a problemas alimentares (Richards, T., Boxer, Peterson & Albrecht, 1990, cit in: Papalia, 2001). Paradoxalmente, na adolescência a jovem tem o conflito ambivalente entre um desejo de se afirmar na sua individualidade - *self* único - e um desejo irresistível de ser exatamente como os seus amigos. O encontro da identidade representa a fase em que o adolescente se torna consciente de todo este processo a vários níveis: no campo pessoal, no campo ideológico e no campo perceptivo. Representa um salto na apreensão das capacidades do Eu, descobre que possui aptidões necessárias e decide pela descoberta da sua própria identidade. Este processo de conquista e descoberta de identidade pessoal é composto por uma série de mecanismos que levam o adolescente a experimentar cruciais fatores de

autoconfiança e de insegurança, de progressão e de regressão, de equilíbrio e desequilíbrio, adquirindo assim o sentimento de uma estabilidade mais progressiva e duradoura. É fundamental considerarmos a importância do papel do adolescente ao longo desta fase da sua vida, a partir da seguinte afirmação de Gisela Konopka (1973, cit in: Sprinthall & Collins, 2008, p. 193), “ [...] os adolescentes são pessoas com qualidades e características específicas, que têm um papel interventivo e responsável a desempenhar, tarefas a realizar e capacidades a desenvolver, num momento particular da vida.”

## 7.2. Desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento cognitivo, segundo a perspectiva piagetiana Papalia (2001), passa por quatro grandes estádios, a saber: Sensório-Motor dos 0-24 meses (inteligência ligada ao sensorial e à ação); Pré-Operatório dos 2 aos 7 anos (processos de simbolização ainda não integrados em estruturas lógicas); Operatório-Concreto, dos 7 aos 11 anos (superação do egocêntrico, aparecimento da lógica e da reversibilidade); Operatório-Formal, dos 11/12 aos 14/15 anos (aparecimento da lógica formal, capacidade para operar logicamente com entidades abstratas). Em suma, no estádio sensório-motor a criança entende o aqui e agora, o eu igual ao mundo – solipsismo; no pré-operatório o pensamento incide na percepção; no estádio operatório o pensamento incide sobre o real e diretamente observável. No adolescente o pensamento incide sobre dados hipotéticos, virtuais e possíveis ou prováveis. Assim, pelos 10-11 anos a dinâmica funcional do desenvolvimento do pensamento operatório concreto introduz o pré-adolescente no seu futuro nível de pensamento, ou seja no operatório formal. Marca assim o começo da existência de um *coorte* psicológico cognitivo e o adolescente passa a distinguir o factual do hipotético e o real do possível. Então, inicia-se o processo do desenvolvimento cognitivo mais avançado, caracterizado pelo autoconhecimento e pela própria idiosincrasia e referência dos outros. Assim sendo, de uma forma crescente, as suas necessidades refletem-se na necessidade da aceitação familiar e social, na realização pessoal, na autonomia, na autodeterminação, na intimidade e na estabilidade. Apesar de todas estas necessidades, a ordem, a racionalidade e a estabilidade psicológica dos pais, adultos e sociedade, não aceitam a satisfação da hierarquia daquelas necessidades, reivindicadas a maioria das vezes, através de uma grande instabilidade nos estudos ou nas profissionalizações. Em consequência desta instabilidade surge uma crise de oposição, por parte do adolescente, mais ou menos manifesta, contra o adulto. O desenvolvimento normativo não tem descontinuidades, isto é, processa-se do aqui/agora real até ao possível/abstrato. Na infância, a criança colocava os pais e o adulto num pedestal, não pondo em causa, por um instante sequer, a sua autoridade, contudo na adolescência, tudo se modifica. Ao longo desta fase, o adolescente vai manifestando diversos comportamentos, bem diferenciados dos que tinha tido até então. Esta nova postura é por vezes uma das múltiplas causas de frustração na relação adolescente-pais, quando o

adolescente começa a deixar o que adorou, revolta-se contra a autoridade dos pais, rejeita os modelos que eles oferecem e analisam as tradições familiares, a sua moral e comportamento, aceitando, no entanto, de bom agrado, o contrário do que os pais pensam, gostam ou acreditam. Tanto os pais como os adultos, em geral, passam pela censura dos adolescentes, sendo julgados sem indulgências, chegando mesmo a ser desrespeitados ou inferiorizados. Nesta fase, por vezes têm vergonha dos seus próprios pais, e sentem-se constrangidos com a sua própria situação socioeconómica. Tal conjunto de atitudes por parte do adolescente é na realidade efeito das reivindicações de auto afirmação, originalidade, independência e autonomia, face ao “conformismo e vida monótona” dos adultos. Segundo Sprinthall & Collins (2008, p.237), “A adolescência é, geralmente, considerada o momento ótimo para a formação da identidade – a consciência do eu – que engloba, quer a história passada do indivíduo, quer as capacidades necessárias a uma vida psicológica saudável na idade adulta.”

### 7.3. Desenvolvimento psicossocial

O desenvolvimento psicossocial revela-se logo após o nascimento, os bebés revelam sinais de perturbação, interesse e repugnância, e nos meses seguintes, estas emoções primárias diferenciam-se em alegria, raiva, surpresa, tristeza, vergonha e medo. Os sentimentos subjetivos agradáveis e desagradáveis, como tristeza, a alegria e o medo motivam o comportamento emocional. A comunicação emocional com as figuras de vinculação tem uma regulação mútua que consiste num processo através do qual o bebé e o adulto que dele cuida comunicam estados emocionais entre si e reagem de um modo apropriado. A compreensão das suas próprias emoções é fundamental para a socialização, e é pelos 7-8 anos que as crianças interiorizam as emoções de vergonha e de orgulho. À medida que as crianças crescem, elas podem controlar e compreender melhor as emoções negativas, e adquirem também consciência do que é ter uma emoção e o que é exprimi-la. A internalização de regras sociais é essencial para o desenvolvimento da consciência. A consciência depende da vontade de fazer o que a criança acha correto, sabendo-se que os fatores de sucesso da socialização são a segurança da vinculação, a aprendizagem por observação do comportamento dos pais, e a responsabilidade mútua entre a figura parental e a criança.

A socialização, processo através do qual as crianças desenvolvem hábitos, competências, valores e motivos que os tornam membros responsáveis e produtivos da sociedade, apoia-se na internalização de regras, aceitando ou rejeitando os mesmos valores parentais. Os estilos parentais e supervisão, e a orientação parental do jogo das crianças podem afetar a competência social das crianças com os pares. A partir dos 7 anos, as características da construção do grupo de pares passam pelas crianças que vivem perto ou que vão juntos para a escola, e ainda os interesses comuns, crianças da mesma

origem racial ou étnica e nível socioeconómico semelhante, mesma idade escolar, onde os grupos são exclusivamente rapazes ou raparigas Papalia (2001).

---

## Secção III- Metodologia de Investigação

---

### 1. A investigação-ação

Bogdan & Biklen (1994) fundamentam que a investigação qualitativa é composta por cinco características fundamentais, que a distinguem claramente de uma investigação quantitativa.

A primeira prende-se com o facto de o investigador ser o principal instrumento da sua investigação, sendo a fonte directa. O investigador despende assim, muito tempo no local onde realiza a sua investigação. Este facto acontece porque existe uma clara preocupação com o contexto, assumindo que o comportamento é significativamente influenciado pelo meio em que ocorre. Introduce-se no ambiente natural, observando directamente, porque considera que deste modo as acções dos intervenientes serão melhor compreendidas. A recolha de dados é directa e o instrumento-chave de análise é o entendimento que o próprio investigador tem sobre os dados por si recolhidos.

Como segunda característica temos a avaliação descritiva. Este aspecto compreende que a recolha de dados seja feita em forma de palavras ou imagens e que a sua análise, respeite o mais possível a forma como foram registados. Nada é assumido como dado adquirido. Tudo é observado e analisado ao pormenor, de forma a compreender melhor o objecto de estudo.

A terceira característica está relacionada ao maior interesse, por parte do investigador, no processo relativamente resultado final. O investigador centra assim a sua investigação na situação que pretende estudar, mantendo o seu objectivo no modo como as definições se formam. A tendência do investigador em analisar os dados de forma indutiva é a quarta característica. A recolha de dados é construída à medida que se observa o objecto de estudo, sem o objectivo de trabalhar uma hipótese construída previamente. A análise vai crescendo à medida que a investigação avança, deixando de ser geral e aberta, para se tornar fechada e específica.

A quarta característica é a tendência do investigador em analisar os dados de forma indutiva e por último temos o aspecto em que o significado é considerado de importância vital. O investigador, ao estar no seio dos participantes, desenvolve um conjunto de estratégias e planos, que permitem ter em conta a perspectiva daqueles que está a observar. Deste modo e segundo Bogdan & Biklen (1994) desenvolvemos um plano de acção, com base na informação crítica e com intenção de alterar, para melhorar, utilizamos as técnicas e os instrumentos previstos e tidos como os adequados para, centrados na perspectiva do investigador, observarmos em direto e presencialmente o fenómeno em estudo. Centramo-nos, para além disso, na análise dos conteúdos programáticos de cada ano; 2.º e

3.º anos, implicando a uma pesquisa e leitura de documentos escritos que constituíram uma boa fonte imprescindível de informação.

Os processos práticos que implementámos foram procedimentos *in loco*, para um problema concreto, localizado numa situação emergente que pressupõe um processo constantemente de controlo e ajustamento.

## **1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Pretendemos que os resultados fossem traduzidos gradualmente em modificações e ajustamentos na resolução dos problemas. Requeremos um planeamento sistemático e, por isso, escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados teve, fundamentalmente, como objectivo, aumentar o nosso conhecimento geral e produzir “resultados que possam ser diretamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação” (Schein,1987, cit in: Bogdan & Biklen,1994:264).

Assim, de acordo com a natureza do Estágio e de forma a cumprir com os objetivos previstos, socorremo-nos das seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: técnicas baseadas na observação com elaboração das respetivas tabelas; diários de bordo; gravação em vídeo (de provas de avaliação); questionários e análise documental.

Entendemos explicitar, de forma sucinta, cada uma das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados e o papel/ objetivo, destes, em cada uma das fases do Estágio.

### **1.2.1. Tabelas de observação**

Com a elaboração de várias tabelas de observação (anexo 7 pp.83-86) e da análise dos dados recolhidos, pudemos observar os fatores mais relevantes na metodologia do trabalho em pontas e em todo o processo que nos ajudaram a traçar mudanças de estratégias de ensino/aprendizagem sempre que necessário.

Tal como já foi referido anteriormente, procurámos assim, compreender de que modo as alunas, deste grau de ensino, intervêm e interagem em situações ou propostas concretas, ao nível da especificidade do trabalho de pontas, no 2.º e 3.º anos. Houve uma preocupação de recolha de elementos relativos à especificidade do trabalho de pontas nos anos anteriores (1.º ano e 2.º anos). Compreender se os conteúdos programáticos estavam adquiridos e assimilados, para em conjunto com as professoras cooperantes encontrarmos estratégias e orientações metodológicas que permitissem estabelecer um fio condutor no processo ensino-aprendizagem deste Estágio.

Através da análise de dados, foi possível constatar que as alunas que apresentavam mais fragilidades tecnicamente e a nível estrutural, tais como; na parte superior do tronco, na cintura pélvica a falta de estabilização, os joelhos por alongar e o fraco posicionamento em  $\frac{3}{4}$  de ponta, necessitavam de uma observação e participação mais individualizada e acompanhada.

De acordo com a bibliografia, os diários de bordo serviram para registar os tópicos da aula, exercícios propostos pela professora cooperante, registar as correcções feitas pela professora, e outras anotações importantes a rever ou lembrar na planificação da aula a leccionar, ou seja, observámos, registámos e aplicámos servindo de guia de apoio para as estratégias e métodos a seguir.

### 1.2.2. Questionários

A necessidade de questionar as alunas da EDCN e professores(as) do ensino artístico especializado veio ao encontro do estudo que nos propusemos de uma investigação-ação, como já foi referido e explicado anteriormente. O questionário às alunas, no início do 2.º período, teve como objetivo questionar a consciencialização, responsabilidade e autonomia exigida para a execução do trabalho em pontas. No que se refere ao questionário dos professores teve como objetivo questionar e perceber se na opinião dos professores(as), se as alunas estão preparadas física e psicologicamente para a especificidade do trabalho de pontas (anexos 3-4).

### 1.2.3. Registo vídeo

Foram registados em vídeo, por período, os testes de avaliação de cada turma. Que mais tarde foram visionados com o propósito de consciencializar as alunas do seu nível técnico, do confronto com o seu “eu” e a sua imagem corporal com vista a aprimorar a técnica ao longo do ano lectivo.

## 2. Amostra

A escolha do 2.º e 3.º ciclo, para a realização do Estágio deveu-se à necessidade de poder cumprir, com o número de horas estipulado e suficiente para a abordagem evolutiva do material, dos dois níveis de aprendizagem, dando cumprimento aos objetivos preconizados. As turmas (2.º ano, turma B e 3.º ano, turma A) foram selecionadas pela direção da EDCN e em concordância, quer com coordenação do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, quer das professoras e da Estagiária, ao abrigo do Protocolo existente entre a EDCN e a ESD.

A amostra foi, assim, constituída por 20 alunas do ensino artístico especializado da EDCN, distribuídas da seguinte forma: 12 alunas, do 2.º ciclo, do 2.º ano, turma B, e 8 alunas, do 3.º Ciclo, do 3.º ano, turma A.

## 2.1. Caracterização da Turma A

As alunas da turma A, iniciaram o 3.º ciclo este ano, através da Portaria n.º 778/89 de 7 de setembro, a formação específica com um total de 8,5 horas semanais, na disciplina de TDC e trabalho de pontas.

Turma A	3.º Ciclo
Professora Cooperante	Etelvina Loureiro
Ano Escolar	7.º ano
Ano Artístico	3.º ano
N.º de Alunas	8
Idade	12/13
Género	Feminino
Carga Horária	8,5 horas semanais

Quadro 2 (Amostra da turma A)

## 2.2. Caracterização da Turma B

As alunas da turma B iniciaram o 2.º ciclo no ano anterior, através da Portaria n.º 778/89 de 7 de setembro, a formação específica com um total de 8,5 horas semanais, na disciplina de TDC e trabalho de pontas.

Turma B	2.º Ciclo
Professora Cooperante	Ana Vian
Ano Escolar	6.º ano
Ano Artístico	2.º ano
N.º de Alunas	12
Idade	11/12
Género	Feminino
Carga Horária	8,5 horas semanais

Quadro 3 (Amostra da turma B)

## 3. Plano de ação e procedimentos

No dia 20 do mês de setembro, fomos apresentadas pela orientadora, Professora Doutora Vanda Nascimento, ao diretor da EDCN, Prof. Pedro Carneiro e às professoras cooperantes do 2.º e 3.º anos, Prof. Ana Vian e Prof. Etelvina Loureiro. Foi apresentada a nossa proposta da Planificação de Estágio, que foi várias vezes ajustada às necessidades de cada turma, em colaboração com as respectivas professoras cooperantes e com o conhecimento e anuência da coordenação do Mestrado em Ensino de Dança.

No dia 28 de setembro, realizou-se a segunda reunião, desta vez, apenas com as professoras cooperantes e individualmente, para a distribuição dos Conteúdos Programáticos da EDCN, para o 2.º ano, turma B e 3.º ano, turma A, assim como o Plano Anual de Atividades 2012/13, de imediato foi discutida a proposta da Planificação de Estágio que desde essa altura foi sofrendo alterações.

De acordo com a regulamentação do Estágio, foram desenvolvidas as diferentes fases do Estágio, envolvendo, cada uma delas, cuidado especial, com a planificação, com a implementação, com a reflexão e a avaliação dos procedimentos, através dos mecanismos adequados e já referidos. Assim, o nosso plano de acção e a planificação do Estágio, comportou, não só as fases previstas: a observação estruturada, a participação acompanhada, a lecionação, a colaboração em outras atividades pedagógicas, mas, incluíram também, o visionamento das provas e a reflexão sobre as mesmas e, como resultado final, a elaboração do Relatório Final de Estágio. A revisão da bibliografia aconteceu transversalmente a todo o processo.

O ano letivo foi dividido em 3 períodos, sendo o 1.º período entre 10 e 14 de setembro a 14 de dezembro, o 2.º período de 3 de janeiro a 15 de março e o 3.º período de 2 de abril a 7 de junho (3.º ano) e 14 de junho (2.º ano). As férias de natal de 17 de dezembro a 2 de janeiro, as férias de carnaval de 11 de fevereiro a 13 de fevereiro e as férias da páscoa de 18 de março a 1 de abril.

Procedimentos na Calendarização	
Preparação Início do 1.º Período	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão bibliográfica</li> <li>• Elaboração da planificação do calendário</li> <li>• Objetivos do estudo</li> </ul>
1.º e 2.º Períodos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecionação</li> <li>• Recolha e análise de dados</li> <li>• Continuação da revisão bibliográfica</li> <li>• Elaboração de tabelas de observação</li> <li>• Colaboração em outras atividades</li> <li>• Observação estruturada</li> <li>• Observação acompanhada</li> <li>• Colaboração em outras atividades</li> <li>• Elaboração do Relatório de Estágio</li> </ul>
3.º Período	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecionação</li> <li>• Recolha e análise de dados</li> <li>• Continuação da revisão bibliográfica</li> <li>• Elaboração de tabelas de observação</li> <li>• Observação estruturada</li> <li>• Observação acompanhada</li> </ul>
Finalização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematização do trabalho elaborado</li> <li>• Reflexão</li> <li>• Elaboração final do Relatório de Estágio</li> </ul>

Quadro 4 (Síntese dos procedimentos durante o ano letivo 2012/13)

## Secção IV - Estágio - Apresentação e análise de dados

---

### 1. Desenvolvimento do estágio

Durante o 1.º período houve duas reuniões, como já foi referido anteriormente, a 1.ª para apresentação da direcção da instituição EDCN e professoras cooperantes; Ana Vian (currículo vitae anexo 11) como responsável pelo 2.º ano, turma B e Etelvina Loureiro (currículo vitae anexo 12) como responsável do 3.º ano, turma A, para a distribuição do regulamento de estágio profissionalizante e esclarecimento de dúvidas existentes em relação ao número de horas de leccionação, de observação estruturada, de participação acompanhada e na colaboração de actividades pedagógicas. A 2.ª reunião foi para a apresentação do plano anual de actividades da EDCN, por parte das professoras cooperantes, dos conteúdos programáticos do 2.º ano e 3.º anos e ponderação e discussão da planificação do respectivo estágio (anexos 5 e 6).

Numa primeira fase optamos por realizar uma observação directa para melhor compreender as acções a realizar e de que forma pudéssemos compreender melhor o objecto de estudo.

Numa segunda fase, aplicação e recolha de dados, através de questionários às alunas da EDCN e aos professores(as) do ensino artístico especializado, para melhor compreender os objectivos a que nos propusemos neste estudo.

E por fim, numa terceira fase à análise dos dados e reflexão final do estudo.

Foi possível, por opção nossa, um acompanhamento semanal das duas turmas às quintas e sextas-feiras na disciplina de TDC, durante todo o ano lectivo. Esta regularidade e espaçamento no tempo, facultou-nos uma melhor intervenção pedagógica, eficácia nas estratégias de ensino, melhoramento nos aspectos relacionados com os intervenientes e com a nossa própria reflexão da prática pedagógica.

Para uma melhor percepção da nossa ação durante Estágio, organizaremos os procedimentos gerais, por períodos letivos, e por turma, seguidamente, serão apresentados de forma sequencial as diferentes fases do estágio, nomeadamente: observação estruturada; participação acompanhada; leccionação e participação em outras actividades.

### 1.1. 1.º Período

No 1.º período, foram lecionadas 4h30 no 2.º ano, e 3h no 3.º ano; contabilizámos 21h no 2.º ano, e 19h30 no 3.º ano, de observações estruturadas e 3h no 2.º ano, e 6h no 3.º ano de participações acompanhadas. De referir que não foi possível, neste período letivo, colaborar em outras actividades, num total de 7h30 de lecionação, 40h30 de observações estruturadas, 9h de participações acompanhadas e 0h em colaboração em outras atividades.

No final de todas as aulas, quer de observação quer de lecionação efetiva, houve sempre a preocupação, por parte das professoras cooperantes e pela nossa parte, em criar um momento de reflexão, expor eventuais dúvidas, questões e preocupações relevantes no trabalho desenvolvido e a desenvolver ao longo do ano. Todas as aulas foram registadas em diário de bordo para melhor compreendermos a evolução dos exercícios e facultar a estruturação e planificação das mesmas. A planificação foi sempre pensada na evolução do exercício na barra, depois no centro com posterior aplicação no trabalho nas pontas.

No 2.º ano, o trabalho em pontas foi sempre no final da aula, durante cerca de 20 minutos e, duas vezes por semana. Iniciado na barra (com duas mãos na barra) e depois no centro, com a exceção do 3.º período em que todos os exercícios foram executados no centro. Como a própria metodologia exige e a literatura suporta, todo o trabalho que é feito em  $\frac{3}{4}$  de ponta, equilíbrio, *elevé* e *relevé* e não só, ajudam a fortalecer a especificidade do trabalho nas pontas, não esquecendo a importância do fortalecimento dos diferentes grupos musculares do pé e membros inferiores, da estabilização da cintura pélvica, em todas as posições e da parte superior do tronco que deve estar colocada e fortalecida. Esse trabalho é feito diariamente nas aulas de TDC e de todo o complemento de formação destas alunas (anexo 1).

No 3.º ano, o trabalho de pontas foi, também, sempre feito no final da aula, durante cerca de 30 minutos, mas apenas com trabalho de centro. As alunas lesionadas (por diferentes motivos) executaram os mesmos exercícios propostos, na barra, com duas ou uma mão na barra, consoante a especificidade do exercício.

Ainda durante o 1.º período foi entregue aos encarregados de educação, o documento de conhecimento e de pedido de consentimento para participação do seu educando no estudo **A Especificidade do Trabalho de Pontas no Ensino Artístico Especializado** (anexo 2).

## 1.2. 2.º Período

No 2.º período foram lecionadas 6h no 2.º ano e 1h30 no 3.º ano; observações estruturadas 15h no 2.º ano e 22h30 no 3.º ano; participações acompanhadas 1h30 no 2.º ano e 0h no 3.º ano; e colaboração em outras atividades 1h30 no 3.º ano, e no 2.º ano não houve oportunidade. No total: 7h30 de leção, 37h30 de observações estruturadas, 1h30 de participações acompanhadas e 1h30 em colaboração em outras atividades.

Durante o mês de janeiro, a EDCN teve como convidada a Prof. Alla Schirkevitch<sup>5</sup>, que veio trabalhar com os 2.º, 3.º ciclos e secundário. A presença desta especialista foi uma mais-valia para todo o nosso processo de aprendizagem do método Vaganova. Houve uma preocupação por parte da professora convidada de proporcionar a explicação de todo o programa do 2.º e 3.º anos, assim como esclarecer eventuais dúvidas inerentes à execução e aperfeiçoamento da TDC. No que diz respeito ao trabalho de pontas a professora especialista trabalhou apenas com o 3.º ano, reforçando o trabalho de centro e pequenas diagonais. Deste modo durante o mês de janeiro apenas foi possível a observação estruturada.

Neste período letivo foi entregue às alunas do 2.º e 3.º anos um questionário (anexo 3) com o objetivo de questionar a consciencialização, responsabilidade e autonomia exigidas para a execução do trabalho em pontas. Entendemos que os resultados obtidos nos ajudarão a cumprir os objetivos propostos.

O questionário em análise (anexo 8) tem como objetivo demandar os elementos da amostra (n=19) sobre a consciencialização, a responsabilidade e a autonomia exigidas para a execução do trabalho em pontas. A amostra está dividida em alunas do 2.º ano (57,9%, n=19) e alunas do 3.º ano (42,1%, n=19). Do total da amostra (n=19), 94,7% respondem que têm consciência do esforço que é necessário para o trabalho em pontas, sabendo que as aulas de técnica de pontas serão mais exigentes para o corpo, e apenas uma aluna do 3.º ano apresenta dúvidas, respondendo “Talvez” a esta questão. Quando confrontadas com a pergunta “Estás preparada para eventualmente teres os pés doridos e ocasionalmente com bolhas”, a mesma percentagem de 94,7% (n=19) responde “Sim” e apenas uma aluna do 2.º ano (5,3%, n=19) responde “Não”. Acerca da atenção/concentração, de estar focada nas correções do(a) professor(a), as respostas dividem-se entre o “Sim” (89,5%, n=19) e apenas duas alunas do 2.º ano responderam “Talvez” (10,5%, n=19). As dúvidas são mais evidentes quando se pergunta “Sentes que o teu corpo está preparado fisicamente para o trabalho de pontas?”, em que o “Sim” representa 42,1% (n=19) e a maioria (57,9%, n=19) responde com “Talvez”. No que diz

<sup>5</sup> Alla Schirkevitch, professora especialista convidada pela EDCN para ministrar vários cursos do método Vaganova.

respeito à preparação psicológica, perguntando “Achas que estás preparada mentalmente/psicologicamente para o trabalho de pontas?”, 10,5% (n=19), alunas do 3.º ano, respondem “Talvez” mas 89,5% (n=19) responde afirmativamente.

Para melhor compreensão apresentamos o gráfico - 1 com os resultados e reflexões das alunas do 2.º e 3.º anos.

Questionário - 1

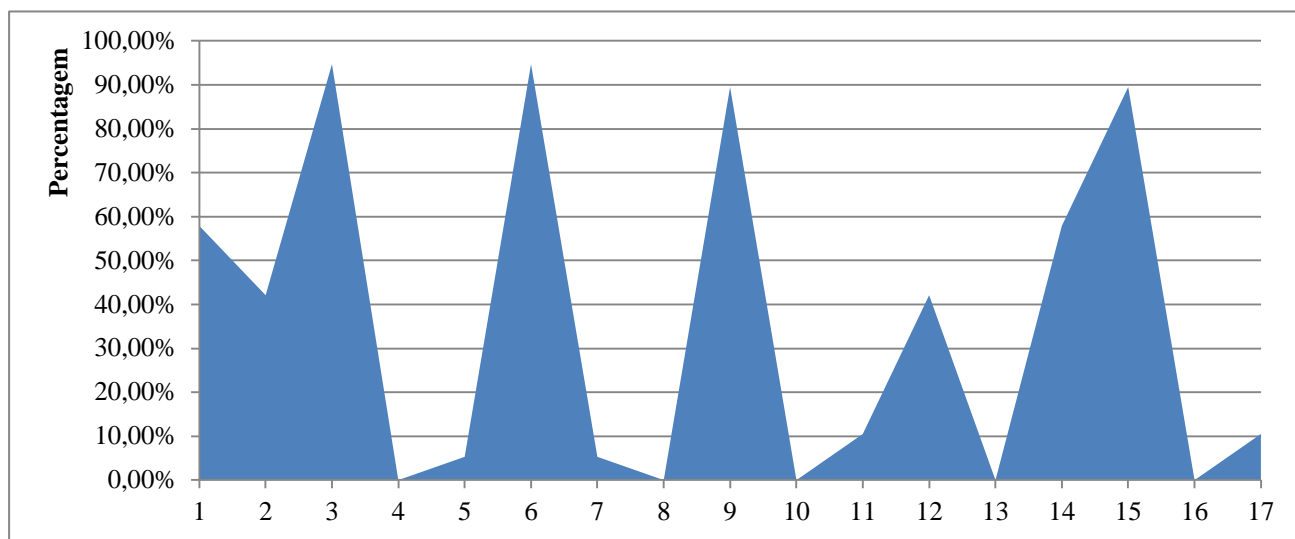


Figura 6 (Gráfico - 1 dos resultados e reflexões do questionário-1)

Foi proposto, no final de uma aula do 2.º ano - por ter sido várias vezes mencionado pela Prof. Ana Vian, a nomenclatura dos diferentes tendões, articulações e músculos do pé - a explicação e o visionamento de um pequeno vídeo com a duração de 3'48", sobre o sistema muscular do pé, com a explicação do Professor Doutor Esperança Pina<sup>6</sup>. O entusiasmo da turma foi grande ao perceberem como os seus pés realmente "são" e de toda a explicação das eventuais lesões inerentes a um trabalho débil/frágil em pontas.

### 1.3. 3.º Período

Durante o 3.º período foram lecionadas 9h no 2.º ano, e 9h no 3.º ano; observações estruturadas, 1h30 no 2.º ano, e 1h30 no 3.º ano; participações acompanhadas 4h30 no 2.º ano e 4h30 no 3.º ano; e colaboração em outras atividades no 2.º ano não houve oportunidade e no 3.º ano 1h30. No total: 18h de leção, 3h de observações estruturadas, 9h de participações acompanhadas, e 1h30 em colaboração em outras atividades.

<sup>6</sup> <http://www.visiblebody.com>

No último período lectivo, houve uma maior intervenção pedagógica por parte das professoras cooperantes a fim de obtermos bons resultados nos testes finais. Foi notória, também, a preocupação por parte da orientadora, Professora Doutora Vanda Nascimento, em observar, pelo menos duas vezes por mês, as aulas lecionadas, em cada ano e fornecendo, no final o feedback ao trabalho observado.

Foi proposta à EDCN, que acompanhássemos, em visita de estudo, as alunas do 2.º ano à ESD para assistirem ao ensaio geral da peça "Bem Me Quer", no dia 4 de junho. Esta peça é inserida na unidade curricular de Práticas Educativas pela Professora Mestre Ana Silva Marques e destina-se a crianças do 1.º Ciclo. Esta visita permitiria às alunas, terem a perspetiva da conceção coreográfica de um produto artístico destinado a um público tão específico. Por outro lado, daria a possibilidade de estas alunas, conhecerem uma das vertentes de trabalho desenvolvido na ESD. Não foi possível realizar esta proposta, pois a direcção da EDCN, evocou a necessidade das alunas se terem de preparar para a prova global de matemática.

No final de cada período as alunas foram avaliadas em testes práticos, por um júri constituído por 3 elementos propostos pela EDCN, sendo um desses elementos o diretor professor Pedro Carneiro, o outro a professora titular e um(a) professor(a) da mesma área disciplinar.

## **2. Observação estruturada**

O nosso Estágio teve fundamentalmente uma observação estruturada por semana, por opção. Considerámos que uma observação "in loco" e direta, semanalmente, ao longo de todo o ano lectivo 2012/13, nos ajudariam a desenvolver com mais qualidade os objectivos propostos para o estágio profissionalizante; proporcionariam uma maior aproximação com o objecto de estudo e permitiriam qualquer alteração aos procedimentos; ao planeamento das aulas (participação acompanhada ou leção efetiva) com vista ao melhoramento dos resultados da nossa ação. Nesta linha de pensamento os "resultados que possam ser diretamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação" Schein, (1987), cit. in Bogdan & Biklen, (1994 p.264).

### **2.1. Calendarização**

Propusemos a planificação do estágio em separado para o 2.º e 3.º anos, (anexos 5 e 6) que logo foi ajustada ao plano de actividades da EDCN. A maior alteração foi no segundo período devido ao estágio com a professora especialista Alla Schirkevitch que durante todo o mês de janeiro, sendo assim no 2.º período, o maior número de horas de observação estruturada.

## 2.2. Objetivos

Esta fase teve como premissa observar ao pormenor como forma de compreender o objecto de estudo, estando mais perto e em constante diálogo, propondo estratégias após uma reflexão da metodologia e pedagogia em conjunto com as professoras cooperantes. Assim, com o objetivo de podermos realizar um planeamento sistemático que refletisse modificações e ajustamentos na resolução dos problemas e simultaneamente o aumento do nosso conhecimento no método Vaganova, foram utilizadas as tabelas de observação nas duas turmas (anexo 7 pp.83-86).

## 2.3. Desenvolvimento

Considerámos que na aula anterior à aula proposta de leccionação, houvesse sempre uma observação estruturada para melhor perceção da estrutura e dos conteúdos da aula da professora cooperante, dando assim, um seguimento coerente nos exercícios propostos.

Assim, considerámos que as 81h de observações estruturadas, 37h30 no 2.º ano, turma B e 43h30 no 3.º ano, turma A, durante todo o ano lectivo, permitiram uma maior consciência do rigor da metodologia e pedagogia aplicada e encontrar estratégias de melhoramento. O constante envolvimento, com cada turma, levou a uma maior facilidade em seguir os conteúdos programáticos e dar continuidade ao trabalho que vinha sendo feito ao longo da semana/mês/período.

Para operacionalizar os objetivos desta fase e do Estágio, utilizaram-se os instrumentos de recolha de dados, já especificados. Assim, apresentam-se de seguida a reflexão sobre o desenvolvimento desta fase, com base na apresentação dos resultados dos dados obtidos.

## 2.4. Reflexão sobre os resultados – Tabelas de observação

Podemos concluir que o **2.º ano, turma B**, demonstra uma boa capacidade de concentração e com um bom compromisso de trabalho, fruto da maturidade de um grupo coeso, responsável e autónomo. Durante o ano, demonstrou sempre uma boa atitude no trabalho dentro e fora de sala de aula, boas capacidades ao nível da coordenação dos movimentos, entre os membros superiores e os membros inferiores, mobilidade e impulso. Mais de 50% da turma apresenta ter boa TDC, embora haja alguns pontos mais frágeis a considerar: a falta de consciência corporal, quase metade da turma, derivada muitas vezes da fraca assimilação das correções feitas pelas professoras, que por sua vez implica com outros fatores como a falta de equilíbrio em  $\frac{3}{4}$  de ponta e em *pied plat*, resistência anaeróbia, estabilidade da cintura pélvica e amplitude do movimento. Foi observado que 50% das alunas durante os exercícios colocam os pés em pronação e foi notável a falta de resistência.

Em relação ao **3.º ano, turma A**, foi observada e registada uma maior consciencialização corporal, assimilação das correções e boa coordenação nos movimentos embora a falta de expressividade seja um ponto fraco. A turma demonstra uma boa mobilidade, 50% da turma tem boa destreza, bom impulso; com uma razoável amplitude do movimento apesar de uma fraca resistência anaeróbia. Observámos a existência de controlo do tronco e nos membros inferiores, mas apenas 50% mantêm a estabilidade na cintura pélvica, algumas alunas, durante os exercícios colocam os pés em pronação dificultando assim o equilíbrio em *pied plat* e em  $\frac{3}{4}$  de ponta. A turma demonstrou durante todo o ano ter bom domínio técnico de TDC, um bom compromisso com o trabalho diário e uma boa atitude com o mesmo.

Nesta mesma fase, foi também aplicado um questionário aos professores(as) do Ensino Artístico Especializado, (anexo 4) como objetivo de perceber, conhecer e analisar a opinião dos(as) professores(as) sobre a necessidade da preparação física para o trabalho inerente à especificação do trabalho de pontas, assim como a parte psicológica da aluna.

Seguindo a metodologia sequencial, apresentamos os resultados e análises do questionário misto (anexo 8) e para melhor compreensão em gráfico (gráfico 2 p.56) em que foi utilizada uma escala com perguntas fechadas e questões abertas numa amostra de 14 elementos (n=14). Nesta amostra metade dos indivíduos têm idade inferior a 40 anos e a outra metade com idade superior a 40 anos. A distribuição das turmas por estes elementos foi a seguinte:

2.º Ciclo – 1.º Ano – 7 – 50% da amostra

2.º Ciclo – 2.º ano – 9 – 64,3% da amostra

3.º Ciclo – 3.º Ano – 9 – 64,3% da amostra

3.º Ciclo – 4.º ano – 5 – 35,7% da amostra

3.º Ciclo – 5.º ano – 6 – 42,85 da amostra

Assim, podemos constatar que há três professores(as) que lecionam os anos 2.º, 3.º, 4.º e 5.º e têm idade inferior aos 40 anos, e há um(a) que leciona as três turmas 3.º, 4.º e 5.º com idade superior e há três também com três turmas do 1.º, 2.º e 3.º anos, sendo um desses elementos com mais de 40 anos e os outros dois elementos com idade inferior a 40 anos; apenas com uma turma há três elementos, que apenas lecionam uma turma (uma do 1.º ano, outra do 4.º e outra do 5.º ano), e mais três elementos todos com mais de 40 anos de idade a lecionar duas turmas: dois desses elementos lecionam o 1.º e o 2.º e o terceiro elemento leciona os 3.º e 5.ºanos.

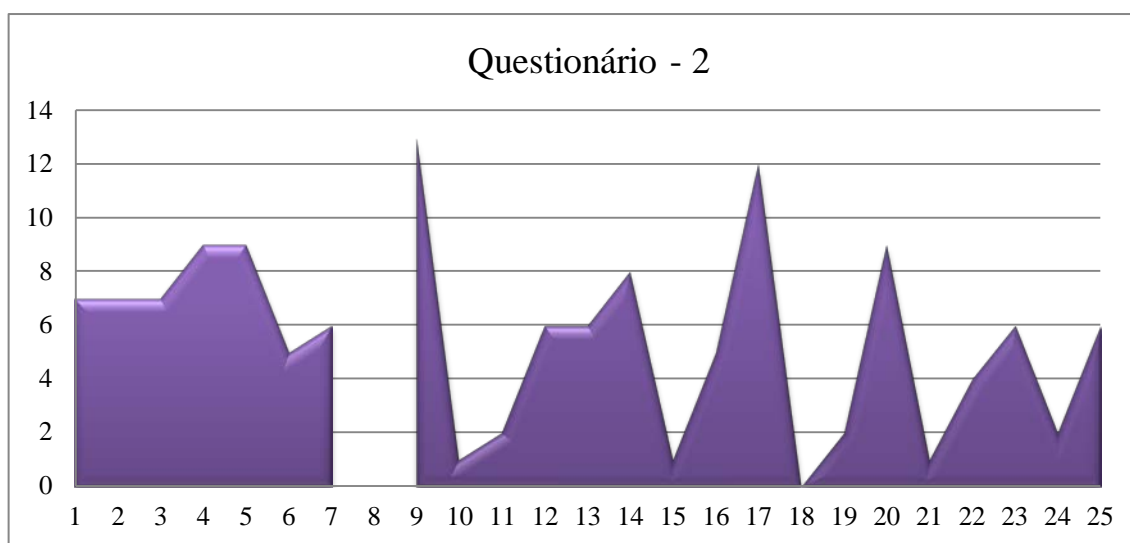


Figura 7 (Gráfico - 2 dos resultados e reflexões do questionário misto-2)

### Análise quantitativa

Q.3 - A distribuição das respostas à pergunta “Qual a idade, no seu entender, que as alunas deveriam ter ao iniciar o trabalho de pontas?”, é a seguinte: 92,9% (n=14) indicam entre os 10 e os 12 anos de idade e apenas uma resposta (7,1%, n=14) indica superior aos 12 anos.

Q.4 – À pergunta “Tendo consciência do esforço que é exigido e necessário para o trabalho em pontas, acha que as alunas no 2.º ciclo, 1.º ano, estão preparadas para a iniciação do trabalho em pontas?” obtiveram-se as respostas assim distribuídas: 14,5% (n=14) das respostas são afirmativas, 42,9% (n=14) dos participantes responderam que não e 42,9% (n=14) disseram “Talvez”. Isto é, 85,8% (n=14) respondem negativamente ou têm dúvidas.

Q.5 –Na questão “Pensa que as alunas necessitam de um trabalho preparatório de condição física, específico, ou o trabalho da aula de Técnica de Dança Clássica é suficiente?”, a distribuição das respostas, em percentagem, foi a seguinte: o “Sim” obteve 57,14% (n=14), o “Não” obteve 7,1% (n=14) e o “Talvez” 35,7% (n=14).

Q.6 –A questão “No seu entender, acha que é necessário e relevante planear na aula de TDC, exercícios (específicos) de preparação para o trabalho de pontas?” tem a seguinte repartição de respostas: 85,7% (n=14) responderam “Sim” e os restantes 14,2% (n=14) responderam “Talvez”.

Q.7 – Para a questão “Tendo em consideração a sua experiência como professor(a)

De Técnica de Dança Clássica acha que as alunas estão concentradas/focadas nas correções do professor(a) para o trabalho específico das pontas?”, as respostas distribuem-se da seguinte maneira: o “Sim” com 64,3% (n=14), o “Não” com 7,1% (n=14) e o “Talvez” com 28,6% (n=14).

Q.8 – “E mentalmente/psicologicamente?” obteve respostas assim distribuídas: 42,9% (n=14) responderam “Sim”, 14,2% (n=14) responderam “Não” e 42,9% (n=14) dão a resposta “Talvez”.

### Análise qualitativa (questões de resposta aberta)

Q.4.1 - “Tendo consciência do esforço que é exigido e necessário para o trabalho em pontas, acha que as alunas no 2.º ciclo, 1.º ano, estão preparadas para a iniciação do trabalho em pontas?”. Justifique, por favor, a sua resposta.

P*	Resposta
1	<i>Depende da maturidade da preparação física de cada aluna.</i>
2	<i>As crianças apesar de terem a mesma idade não são iguais e devem ser observadas individualmente</i>
3	<i>Necessitam de adquirir maturidade corporal, técnica e psicológica para realizarem um trabalho com consciência.</i>
4	<i>Tendo em consideração a heterogeneidade das condições físicas e/ou capacidade de assimilação de conhecimentos das alunas no 1.º ano, considero mais aconselhável que este trabalho seja iniciado no 2.º ano.</i>
5	<i>Dependendo das características do grupo, da sua preparação física e evolução no trabalho, as alunas poderão estar preparadas para as Pontas.</i>
6	<i>Na minha realidade, como docente de uma escola do ensino artístico especializado do ensino particular e cooperativo, sinto que as alunas que chegam pela primeira vez ao ensino vocacional não têm preparação suficiente já que, na sua grande maioria, nunca tiveram aulas de dança clássica nem têm a força e as capacidades motoras necessárias para iniciar pontas.</i>
7	<i>As alunas que tenham tido preparação física antes de entrar para o 1.º ano (como os cursos livres na EDCN) estão mais preparadas para iniciar o trabalho em pontas do que as que não têm hábitos de atividade física.</i>
8	<i>O trabalho de pontas é a natural e lógica sequência do trabalho normal da técnica feminina. Parte-se, naturalmente, do princípio de que as alunas foram selecionadas de acordo com as características básicas para o estudo desta técnica.</i>
9	<i>Penso que não estão preparadas tecnicamente para começar o trabalho de pontas, para além de que nessa idade ainda não têm condição física necessária para o trabalho de pontas.</i>
10	<i>Conforme físico do aluno e desenvolvimento pessoal. A consciência corporal desenvolvida.</i>
11	<i>O 1.º ano do ensino vocacional será de preparação e fortalecimento. No início do 2.º ano deverão experimentar as pontas e começar o seu trabalho com uma preparação física fortalecida, com uma consciência corporal e de articulação do pé bem estabelecida.</i>
12	<i>1. Porque o trabalho que antecede as pontas, não é suficiente para sustentar o físico 2. As crianças não são escolhidas para TDC.</i>
13	<i>Depende do nível dos alunos e carga semanal. Mas caso alunas escolhidas, com respeito das necessidades de TDC, programa e dificuldade não é tão difícil.</i>
14	<i>Na maioria dos casos o corpo de uma aluna do 1.º ano não está ainda suficientemente forte para um trabalho tão exigente como é o de pontas.</i>

\* - P – Participante

Q.5.1 - “Pensa que as alunas necessitam de um trabalho preparatório de condição física, específico, ou o trabalho da aula de Técnica de Dança Clássica é suficiente?”. Justifique, por favor, a sua resposta.

P*	Resposta
1	<i>Depende das alunas, algumas poderão ter essas necessidades.</i>
2	<i>Depende do planeamento do professor. Penso que uma aula bem planeada pode proporcionar para maioria dos casos uma boa preparação física.</i>
3	<i>A aula de dança clássica é essencial. Para a consistência muscular, motora e postural, mas não é suficiente. Torna-se essencial uma aula só direcionada para o trabalho de pontas.</i>
4	<i>O trabalho da aula de TDC é suficiente se o trabalho de colocação do corpo, de fortalecimento muscular estiverem corretos e suficientemente desenvolvidos. Imediatamente antes do início do trabalho de pontas devem ser realizados exercícios específicos a este objetivo.</i>
5	<i>Ainda que não seja determinante e imprescindível, o trabalho de condicionamento físico ajuda bastante e é uma mais valia nos grupos, que têm tendência a aceitar bem essas aulas em vez de mais uma de TDC, por exemplo.</i>
6	<i>Regra geral é suficiente. Contudo o reforço da condição física específico será sempre bom!</i>
7	<i>As alunas devem continuar a ter preparação física além da introdução dos conteúdos programáticos de T.D.C. Na EDCN, no início de cada aula do 1.º ano, as alunas fazem barra no chão e exercícios de fortalecimento, até adquirirem melhor condição física.</i>
8	<i>Penso que as alunas não precisam de trabalho preparatório (ou seja; o trabalho da aula normal já é a preparação necessária): logo o trabalho da aula é suficiente (se for bem feito...)</i>
9	<i>O trabalho de Dança Clássica não é suficiente, necessitam de uma preparação física específica, por exemplo trabalho abdominal, reforço muscular de pernas, flexibilidade e trabalho de pés.</i>
10	<i>O trabalho de TDC é suficiente para alunas que têm boas capacidades e para pé e perna. Alunas com problemas como relaxamento abdominal linha pé menos adequada necessitam de outras ferramentas</i>
11	<i>É sempre eficaz nesta altura existir um trabalho mais específico de pontas.</i>
12	<i>Dentro de aula clássica consegue-se bons resultados.</i>
13	<i>Para as alunas escolhidas, ponta é continuação de evolução de aula técnica. Se aluna não tem uma boa física, precisa trabalho de fortalecimento.</i>
14	<i>Acredito que um trabalho específico de condição física como preparação para as pontas é essencial para a prevenção de lesões e para a qualidade dos resultados.</i>

\* - P – Participante

Q.9 – Como integra o planeamento do trabalho em pontas na disciplina de técnica de dança clássica?

P*	Resposta
1	<i>Toda a aula é planeada para no final fazer esse trabalho de pontas.</i>
2	<i>Depende do ano em questão os primeiros anos exigem uma preparação maior os últimos já poderão calçar as pontas e fazer o centro em pontas.</i>
3	<i>No final da aula é reservado um espaço para o trabalho de pontas. Se se tratar de uma aula mais avançada, torna-se importante fazer a aula toda em pontas.</i>
4	<i>Início este trabalho tentando consciencializar as alunas para a necessidade de ter adquirido um elevado grau de preparação técnica para que o trabalho de pontas seja bem sucedido. Existe uma fase de preparação (escolha de sapatilhas, etc.) e de realização e explicação de exercícios específicos (colocação do pé em ponta, etc.). é um trabalho introduzido progressivamente, atingindo no máximo, ao menos duas vezes por semana.</i>
5	<i>-.-.-</i>
6	<i>Normalmente no 2.º período e na última parte da aula (últimos 30m).</i>
7	<i>Depois do trabalho de fortalecimento muscular, o trabalho em pontas vai acompanhando os exercícios de saltos</i>
8	<i>Normalmente, numa semana de trabalho compreendendo 5 aulas, duas têm trabalho de pontas em vez de “allegro”.</i>
9	<i>Na minha opinião, penso que deveria haver uma aula separada de pontas para os alunos que iniciam o seu trabalho, no entanto penso que na aula de clássica deveria de haver todo um cuidado de preparar as alunas para o trabalho de pontas. Sendo assim não se perdia a aula de clássica para dar pontas.</i>
10	<i>Início frente à barra e progressivamente centro e diagonal. Trabalho de consciência e força corpora, no centro e subida e descida da ponta</i>
11	<i>Ex.:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Na barra, primeiro com exercícios de ¼, ½, ¾ e ponta</i></li> <li>• <i>Andar simplesmente pela sala sentimos o pé dentro da ponta como se fosse um sapato de ballet normal.</i></li> <li>• <i>Depois exercícios se seguirão, como; relevés,</i></li> </ul>
12	<i>Duas vezes por semana, substituindo “allegro” nesses dias.</i>
13	<i>Não menos do que 2 vezes por semana.</i>
14	<i>-----</i>

\* - P – Participante

Q.10 – Em algum momento da sua experiência como professor/a proibiu/desaconselhou a alguma aluna o início do trabalho de pontas? Por que motivo?

P*	Resposta
1	<i>Sim, porque a aluna não estava preparada para tal esforço. Fisicamente ã estava preparada por ser uma aluna + fraca tecnicamente</i>
2	<i>Sim. Formação do pé.</i>
3	<i>Sim. Por falta de preparação física e/ou de condições físicas para tal.</i>
4	<i>Nunca tive necessidade de o fazer. Tento adequar a matéria prevista no programa (metodologia da Escola Vaganova) às dificuldades das alunas, por exemplo, permitindo que alguns exercícios apenas sejam realizados na barra.</i>
5	<i>Sim, quando há questões de anatomia do pé que, medicamente, são tidas como prejudiciais ao desenvolvimento/crescimento da criança, aquando do trabalho em Pontas.</i>
6	<i>Sim. Por não ter as capacidades motoras necessárias e ter um pé muito plano.</i>
7	<i>Não</i>
8	<i>Sim. Ou por deficiente desenvolvimento do coud pied. Ou por excesso de peso; ou ainda por falta de extensão das pernas e má colocação geral; ou por uma combinação de várias destas coisas.</i>
9	<i>-----</i>
10	<i>Sim! Não tinha as condições nem força necessária para subir nas pontas. Físico não permite.</i>
11	<i>Nunca desaconselhei. Cada corpo é um caso mas pode ser trabalhado.</i>
12	<i>Infelizmente não, mais deveria, por motivo de peso e incapacidade de aluna subir nas pontas de forma correta.</i>
13	<i>Não ter condição física adequada.</i>
14	<i>Sim. Precisamente pela falta de preparação física, muscular da aluna também por motivos físicos como excesso de peso combinada com uma estrutura de pernas específica, que considerei perigosa.</i>

\* - P – Participante

### 3. Participação Acompanhada

Após algumas horas de observações estruturadas, já referidas anteriormente, foi possível analisar quais as alunas do 2.º ano, turma B e 3.º ano, turma A, que poderiam privilegiar deste acompanhamento mais individualizado para melhorar a assimilação dos conteúdos ou até mesmo um reforço em exercícios específicos para a disciplina de TDC. Neste estudo a participação acompanhada foi sempre proposta pelas professoras cooperantes, mas não obstante, foi de comum acordo os objetos de estudo.

#### 3.1. Calendarização

Conforme, anexo 5 e 6, a calendarização da participação acompanhada foi mais incidente nos 1.º e 2.º períodos, visto fazer mais sentido por ser a altura de maior desenvolvimento dos conteúdos

programáticos e ser necessário maior intervenção nossa. Foram efectuadas 9h no 2.º ano, turma B e 12h no 3.º ano, turma A, num total de 21h.

### **3.2. Objetivos**

Teve como objetivos as participações acompanhadas, em melhorar a prestação dessas alunas dentro da sala de aula, criando estratégias e cumplicidade entre a aluna e o curso, ajudando ao melhoramento técnico dentro da disciplina de TDC, com a finalidade de desenvolver um bom trabalho técnico que naturalmente se reflectisse no trabalho de pontas.

### **3.3. Desenvolvimento**

Após reflexão e discussão com a professora cooperante de cada ano, foram propostas as alunas que considerávamos poderem usufruir com mais assertividade no trabalho conjunto (professora titular e estagiária) a desenvolver dentro de sala de aula, contribuindo assim para melhorias técnicas e de desenvolvimento artístico ao longo de todo o ano letivo. Foi com satisfação os resultados obtidos, visto que todas essas alunas, com a mais-valia de terem “quatro olhos” um olhar mais personalizado e atento, assim como um maior reforço positivo dentro do espaço da aula, conseguiram ultrapassar algumas dessas dificuldades,

Tivemos a liberdade de intervir, sempre que consideramos oportuno e de interesse sem interferir no decorrer normal da aula.

### **3.4. Reflexão**

O trabalho individualizado que este tipo de participação promoveu - quer através do reforço positivo verbal ou físico da nossa parte, quer através da cumplicidade das conversas/exposição de dúvidas, depois das aulas - uma mais-valia para as alunas e para a estagiária. Se por um lado a auto-estima foi valorizada, por outro lado e simultaneamente definiram-se estratégias diferenciadas no trabalho de posicionamento, equilíbrio e reforço muscular, que possibilitaram ultrapassar as dificuldades patentes em algumas alunas.

## **4. Lecionação supervisionada**

Tivemos como preocupação neste estudo ir ao encontro dos nossos objetivos, de planificar, as aulas a lecionar de acordo com os objetivos e conteúdos programáticos propostos para o 1.º, 2.º e 3.º períodos, do 2.º ano, turma B e do 3.º ano, turma A da EDCN; (anexos 5 e 6), e ao mesmo tempo estruturar uma aprendizagem que desenvolvesse a metodologia aplicada à TDC, visando o trabalho da técnica de pontas. Pretendemos, ainda, desenvolver um trabalho consciente, preciso e contínuo para cada ano de escolaridade.

## 4.1. Calendarização

Tal como já referido, as aulas a lecionar propostas ao longo do ano, foram várias vezes alteradas, por motivos de estratégias a implementar ao longo dos períodos. No caso do 2.º período coincidiu os dias do estágio da professora convidada Alla Schirkevitch com os nossos, por esse motivo foi apenas possível lecionar ao 3.º ano, turma A, 1h30 correspondendo a uma aula e ao 2.º ano, turma B 6h, correspondendo a 4 aulas. Assim, No 1.º período foram lecionadas 4h30 no 2.º ano, turma B e 3h no 3.º ano, turma A, e no 3.º período as aulas lecionadas foram em maior número devido à conclusão do Estágio Profissionalizante, 9h para cada ano.

## 4.2. Objetivos

A constante preocupação em manter um trabalho contínuo ao longo da semana mantendo a evolução do trabalho proposto pela professora cooperante para cada ano, foi o ponto de partida e principal para a elaboração da planificação e estruturação das aulas a lecionar. A observação estruturada veio assim consolidar essa estruturação. A reflexão em conjunto com as professoras cooperantes no final de cada aula, ajudou a encontrar soluções e estratégias a aplicar.

## 4.3. Desenvolvimento

Na planificação das aulas a lecionar foi tido em conta os exercícios específicos de cada ano, como está previsto no método Vaganova, o trabalho de pontas vem na sequência do trabalho normal da TDC, nesse sentido as aulas foram estruturadas no 2.º ano, com um trabalho de reforço em  $\frac{3}{4}$  de ponta nos exercícios da barra e no centro, equilíbrio e trabalho postural com o *transfer* para o trabalho no centro, não esquecendo o *Allegro*. No final da aula, cerca de 20 minutos, para o trabalho técnico de pontas, inicialmente com duas mãos na barra e depois no centro, embora sempre que necessário o regresso à barra foi exigido. Os exercícios propostos vêm na sequência dos conteúdos programáticos para cada período como se pode consultar (anexo 9).

No caso do 3.º ano, a estruturação do trabalho da barra e do centro; *Allegro* e *Grand Allegro*. Teve como objetivos o reforço do trabalho em  $\frac{3}{4}$  de ponta, equilíbrios *em Grand Poses*, estabilização da cintura pélvica em todas as posições, parte superior do tronco colocada e o reforço muscular dos membros inferiores, como é proposto nos conteúdos programáticos do 3.º ano, (anexo 10), porque não podemos esquecer que o método Vaganova é estruturado para cada ano na evolução de um trabalho contínuo e progressivo ao longo de todo o ensino artístico.

Para melhor compreensão podemos observar nestes dois quadros a síntese da planificação e objetivos das aulas lecionadas para o 2.º ano, turma B e 3.º ano, turma A.

Planificação e objetivos	
Duração	1h30
Ano artístico	2.º ano Turma B
Objetivos	Barra: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabalho de equilíbrio</li> <li>✓ Trabalho em <math>\frac{3}{4}</math> de ponta</li> <li>✓ Trabalho de transferência de peso</li> <li>✓ Trabalho de pequena e <i>grand pose</i></li> </ul>
	Centro: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabalho de equilíbrio</li> <li>✓ Trabalho em <math>\frac{3}{4}</math> de ponta</li> <li>✓ Trabalho de transferência de peso</li> <li>✓ Trabalho de pequena e <i>grand pose</i></li> <li>✓ Noção de direções espaciais</li> <li>✓ Sensibilidade e fluidez no <i>port de bras</i></li> </ul>
	Allegro: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabalho de agilidade e reflexo</li> <li>✓ Coordenação viva e precisa</li> </ul>
	Pontas: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Concentração</li> <li>✓ Coordenação dos movimentos</li> <li>✓ Trabalho de <math>\frac{3}{4}</math>, <math>\frac{1}{2}</math> ponta e ponta</li> <li>✓ Trabalho de equilíbrio</li> </ul>

Quadro 5 (Síntese da planificação e objetivos das aulas lecionadas para o 2.º ano, turma B)

Planificação e objetivos	
Duração	1h30
Ano artístico	3.º ano Turma A
Objetivos	Barra: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabalho de equilíbrio</li> <li>✓ Trabalho em <math>\frac{3}{4}</math> de ponta</li> <li>✓ Trabalho de transferência de peso</li> <li>✓ Trabalho de pequena e <i>grand poses</i></li> </ul>
	Centro: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabalho de equilíbrio</li> <li>✓ Trabalho em <math>\frac{3}{4}</math> de ponta</li> <li>✓ Trabalho de transferência de peso</li> <li>✓ Trabalho de pequena e <i>grand pose</i></li> <li>✓ Noção de direções espaciais</li> <li>✓ Sensibilidade e fluidez no <i>port de bras</i></li> </ul>
	Allegro: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabalho de agilidade e reflexo</li> <li>✓ Coordenação viva e precisa</li> </ul>
	Grand allegro: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Grande amplitude de movimento e menor velocidade</li> <li>✓ Linhas do corpo</li> </ul>
	Pontas: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Concentração</li> <li>✓ Coordenação dos movimentos</li> <li>✓ Trabalho de <math>\frac{3}{4}</math>, <math>\frac{1}{2}</math> ponta e ponta</li> <li>✓ Dinâmica do movimento</li> </ul>

Quadro 6 (Síntese da planificação e objetivos das aulas lecionadas para o 3.º ano, turma A)

#### 4.4. Reflexão

Podemos concluir que todo o trabalho proposto para o 2.º ano, turma B e para o 3.º ano, turma A foi concretizado e bem estruturado, planificado conforme o método de acordo com o plano de atividades da EDCN, pelos resultados obtidos nas avaliações, dos diferentes períodos, e pelo trabalho técnico realizado em pontas ter sido conseguido com consciência, vigor e técnica.

A seleção adequada dos conteúdos programáticos e a reflexão da prática pedagógica foram os principais focos a ter em consideração na planificação das aulas a lecionar.

#### 5. Resultados obtidos

Pudemos verificar após a leitura da tabela 1 (anexo 7), que todas as alunas demonstram responsabilidade, autonomia e interação com o grupo. Em relação à disponibilidade as alunas; B10, B11 e B12 demonstram uma falta de disponibilidade perante o trabalho da aula, embora na concentração as alunas; B6, B10 e B11 estejam em défice de concentração.

Na tabela 2 (anexo 7), pudemos salientar a disponibilidade e a interação com o grupo, embora haja uma exceção com a aluna A6, que demonstra uma fraca responsabilidade, concentração e autonomia no trabalho da aula.

Na tabela 3 (anexo 7), apenas há unanimidade nas respostas na área da expressividade. As alunas; B2, B3, B4, B5, B6, B8 e B9 que demonstram uma falta de consciência corporal, em relação à assimilação das correções feitas durante a aula temos as alunas; B1, B3, B4, B6, B7, B9, B10, B11 e B12. Em relação à coordenação são relevantes as alunas; B7, B10 e B11. É notável a falta de expressividade em toda a turma.

Na tabela 4, (anexo 7 p.85), pudemos constatar que as alunas; A2 e A6 demonstram uma fraca consciência corporal assim como na assimilação das correções feitas pelo professor e na coordenação. Em relação à expressividade toda a turma apresenta uma fraca expressividade nos movimentos.

Na tabela 5 (anexo 7 p.85), as alunas; B7, B9, B10, B11 e B12 demonstram uma falta de destreza, em relação ao impulso as alunas; B10, B11 e B12 estão com um trabalho mais frágil. Em relação à amplitude as alunas; B1, B6, B8, B9, B10 e B11 demonstram uma fraca amplitude.

Na tabela 6 (anexo 7 p.85), as alunas; A2, A6, A7 e A8 demonstram uma fragilidade na destreza, em relação à impulsão apenas a aluna A6 apresenta mais dificuldade. As alunas; A6, A7 e A8 apresentam uma fraca amplitude. A falta de resistência de toda a turma, foi um dado constatado.

Na tabela 7 (anexo 7 p.86), pudemos observar que as alunas; B1, B3, B4, B6, B7, B8, B9, B10 e B11 não apresentam estabilidade na cintura pélvica, em relação à falta de força muscular dos membros inferiores, podemos constatar que são as alunas; B1, B6, B8, B9, B10 e B11, as alunas; B1, B3, B5, B8 e B9 têm pés em pronação não havendo qualquer aluna com os pés em supinação. As alunas; B1, B3, B6, B7, B8, B9, B10 e B11, apresentam falta de equilíbrio durante os exercícios da aula no chão com “*pied-plat*” e em  $\frac{3}{4}$  de ponta.

Na tabela 8 (anexo 7 p.86), observamos que as alunas; A2, A4, A6 e A7 não têm estabilidade na cintura pélvica, a aluna A6 demonstra uma falta de força nos membros inferiores e as alunas; A2, A3, A4, A7 e A8 apresentam os pés em pronação e a aluna A8, pelo contrário apresenta supinação. Em relação ao equilíbrio as alunas; A2, A6 e A8, não têm equilíbrio no chão com “*pied-plat*” assim como em  $\frac{3}{4}$  de ponta, embora haja uma exceção com a aluna A1, que apresenta uma falta de equilíbrio apenas em  $\frac{3}{4}$  de ponta.

Como podemos observar nesta tabela 9 (anexo 7 p.87), as alunas; B6, B7, B8 e B10, demonstram fragilidades técnicas, as alunas; B6, B10, B11 e B12, apresentam uma fraca atitude no trabalho dentro da sala de aula assim como compromisso no trabalho, que demonstra uma fraca maturidade.

Como podemos observar na tabela 10 (anexo 7 p.87), as alunas; A2, A6 e A7, não demonstram força no tronco assim como a aluna A6, também não apresenta compromisso no trabalho.

## 5.1. Reflexão dos resultados obtidos

Após a observação direta para melhor intervenção pedagógica e compreender melhor a sua forma de estudo podemos concluir que no 2.º ano, turma B, demonstra uma boa capacidade de concentração e com um bom compromisso de trabalho, fruto da maturidade de um grupo coeso, responsável e autónomo. Durante o ano, demonstrou sempre uma boa atitude no trabalho dentro e fora de sala de aula, boas capacidades ao nível da coordenação dos movimentos, entre os membros superiores e os membros inferiores, mobilidade e impulso. Mais de 50% da turma apresenta ter boa TDC, embora haja alguns pontos mais frágeis a considerar: a falta de consciência corporal, quase metade da turma, derivada muitas vezes da frágil assimilação das correções feitas pelas professoras, que por sua vez implica com outros fatores como a falta de equilíbrio em  $\frac{3}{4}$  de ponta e em *pied-plat*, resistência anaeróbia, estabilidade da cintura pélvica e amplitude do movimento. Foi observado que 50% das alunas durante os exercícios colocam os pés em pronação e foi notável a falta de resistência.

Em relação ao 3.º ano, turma A, foi observado e registado uma maior consciencialização corporal, assimilação das correções e boa coordenação nos movimentos embora a falta de expressividade continua a ser um ponto fraco. A turma demonstra uma boa mobilidade, 50% da turma tem boa

destreza, e bom impulso com uma razoável amplitude do movimento embora uma fraca resistência anaeróbia. Observamos a existência de força no tronco e nos membros inferiores, mas apenas 50% mantêm a estabilidade na cintura pélvica, algumas alunas, durante os exercícios colocam os pés em pronação dificultando assim o equilíbrio em *pied-plat* e em  $\frac{3}{4}$  de ponta. A turma demonstrou durante todo o ano ter bom domínio técnico de TDC, um bom compromisso com o trabalho diário e uma boa atitude com o mesmo.

## 6 Acompanhamento em outras actividades

Durante o 1.º período não foi possível agendar um acompanhamento, das turmas, a atividades pedagógicas realizadas pela instituição. Perspectivamos então esse acompanhamento para o final do ano letivo no espetáculo do final do ano, embora por razões profissionais por parte da estagiária não tenha sido possível.

Foi ainda proposto o acompanhamento das alunas do 2.º ano, turma B à visita de estudo à ESD para assistirem ao ensaio geral da peça "Bem Me Quer". Esta peça é inserida na unidade curricular de Práticas Educativas pela Professora Mestre Ana Silva Marques. A peça "Bem me Quer" é destinada a crianças do 1.º Ciclo e tinha como perspectiva não só a conceção coreográfica como também possibilitava as alunas da EDCN, verem um produto artístico final destinado a um público tão específico. Por outro lado, daria a possibilidade, também a estas alunas, de conhecerem uma das vertentes de trabalho desenvolvido na ESD. Não foi possível realizar esta proposta pelos motivos evocados pela direcção da EDCN, de estudo para a prova global de matemática do 5.º ano do ensino regular.

## 7. Avaliação pessoal da intervenção pedagógica

Após a conclusão deste Estágio Profissionalizante e a respetiva reflexão do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo fica a certeza de uma mais-valia para as alunas intervenientes e sem dúvida uma experiência muito enriquecedora para a nossa formação. Sentimo-nos mais autónomas e confiantes para lidar com desafios futuros, na medida em que o Estágio fomentou a orientação para a acção, fornecendo momentos de sucessivas integrações, veio também reforçar os conhecimentos e a prática adquiridos.

A relação de inter-ajuda com as professoras cooperantes; Ana Vian e Etelvina Loureiro facilitaram todo o desenvolvimento deste estudo, a troca de experiências e a partilha de conhecimentos foi constante e enriquecedora, transformando este estudo num trabalho coeso ao longo de todo o ano lectivo como foi referido pelos pareceres das professoras cooperante (anexos 13 e 14).

A harmonia nas aulas lecionadas e observadas foi constante trazendo um clima calmo de trabalho e entrega por parte de todos, professoras/alunas.

## **8. Aspetos relacionais com o público-alvo e com a instituição**

Houve uma cumplicidade recíproca com ambas as turmas; 2.º ano, turma B e 3.º ano, turma A, dentro e fora do espaço das aulas. As propostas foram sempre bem recebidas assim como a prontidão na resposta ao questionário. Demonstraram curiosidade durante o estudo, questionando frequentemente sobre a causa das lesões no trabalho específico da técnica de pontas. O entusiasmo nas aulas lecionadas pela estagiária foi visível.

No que se refere à Escola Cooperante (EDCN), pudemos contar ao longo de todo o ano lectivo de 2012/13 em que se desenvolveu o Estágio, com uma inteira colaboração e disponibilidade, por parte de todos – Direção, professores e funcionários, numa interação de cordialidade e respeito mútuo.

---

## Secção V - Conclusões

---

### 1. Reflexão final

Concluída a tarefa do estágio profissionalizante com o tema **A Especificidade do Trabalho de Pontas no Ensino Artístico Especializado** e cientes da ideia de que durante o estágio tivemos a oportunidade de aprender, executar, partilhar, enriquecer e aperfeiçoar o método de ensino Vaganova, assim como tivemos a grata discussão dos processos de intervenção com a orientadora, após e o sucessivo *feedback*, revelaram-se fundamentais na exploração de estratégias de intervenção e na elaboração do relatório final, na promoção do nosso desenvolvimento como professora e no questionamento acerca da nossa postura adotada nos vários processos. Neste sentido, consideramos ter adotado uma atitude ativa e de colaboração com as professoras cooperantes, com as alunas e com a instituição de acolhimento.

Deparamo-nos então com o momento de reflexão.

Na realidade pudemos constatar ao longo deste estudo que a **Especificidade do trabalho em Pontas** é bem mais complexa do que poderíamos imaginar, não é somente uma evolução da técnica, mas também uma adaptação do corpo a uma nova forma de equilíbrio, com a fortificação dos ossos, tendões, ligamentos e músculos. É um trabalho árduo que poderá ser perigoso se não for realizado/planeado e estruturado conscientemente pela(o) professor(a) e aluna. O treino comporta riscos, mas com um bom planeamento e metodologias adequadas é possível controlar a maior parte dos fatores de risco e de lesões.

O(a) professor(a) deve ter a consciência que, é catastrófico fazer exercícios de pontas na idade em que o pé ainda tem a maior parte do tecido ósseo em formação, ou deficiências de forças musculares, alongamentos, erros posturais, fraca preparação física e técnica.

Segundo Georgette (1992) dançar em pontas antes de ter a força e a maturidade das articulações torna-se perigoso, uma vez que idealmente a aluna deverá ter um pé extremamente forte e flexível o que implica que estes ossos estejam colocados no seu próprio lugar, ligamentos esticados e os músculos interiores e exteriores com boa tonicidade.

Todo o peso do corpo deve estar distribuído de tal maneira que o peso que repousa sobre os dedos (repartição das cargas) deve estar dividido sobre os pontos de apoio que devem estar muscularmente assegurados com a estabilidade da bacia, a verticalidade do tronco em relação ao eixo de gravidade, o

ponto de apoio ao qual se desenvolvem todos os movimentos. Na verdade, se o pé não tiver força para resistir ao esmagamento, sob o ponto de vista ósseo como músculo-ligamentar e a necessária flexibilidade para se adaptar aos deslocamentos, a aluna não pode sustentar-se em pontas e arriscar colocar um pé em falso seguido de uma deformação adquirida ou até uma lesão. Pequenos desequilíbrios podem provocar a entorse da tibiotársica por exemplo, quando a aluna perde o equilíbrio e cai sobre o pé ou estabelece um contato inadequado com o pavimento na descida.

Pressupõe portanto que a aluna deva ter adquirido ao longo dos treinos:

- ✓ boa colocação postural;
- ✓ boa estabilidade na cintura pélvica;
- ✓ força nos membros inferiores e uma firme flexão plantar da tibiotársica em  $\frac{3}{4}$  de ponta.

Constatamos também ao longo deste estudo que o crescimento e a maturidade também é um fator a ter em consideração, segundo Sprinthall & Colins (2008) o crescimento desfasado das diversas partes do corpo remete-nos à questão da coordenação dos adolescentes que não pode ser considerado um indivíduo descoordenado, mas sim, um sujeito que sofre alterações no seu corpo implicando o ajuste e adaptação de todos os outros seguimentos do mesmo, a coordenação e o equilíbrio sofrem melhoramentos progressivos e lentos em comparação com o crescimento do corpo. Muitas vezes as mudanças físicas dramáticas da adolescência têm consequências psicológicas, pelo que não nos podemos esquecer que (...) ”os adolescentes são pessoas com qualidades e características específicas, que têm um papel interventivo e responsável a desempenhar, tarefas a realizar e capacidades a desenvolver, num momento particular da vida” Gisela Konopka (1973, cit. in: Sprinthall & Colins, 2008, p.193)

A maturidade patente na sua escolha profissional e a tentativa de realizar a ideia que a aluna faz de si mesma, a exploração das suas próprias possibilidades e a motivação para um projecto futuro é igualmente importante.

Podemos constatar ao realizar o questionário às alunas do 2.º ano, turma B e 3.º ano, turma A, que as alunas com menos maturidade foram as que demonstraram ao longo do ano mais fragilidades técnicas, estruturais e de envolvimento com a disciplina de TDC.

Em relação ao questionário aos professores(as), de uma maneira geral a opinião veio ao encontro dos resultados deste estudo, tendo consciência das necessidades de uma boa preparação física, técnica e consciencialização do trabalho a realizar por parte das alunas.

Do que foi dito anteriormente, no que diz respeito às questões: "Qual a idade, ou em que idade, ideal para começar o trabalho de pontas?" a resposta será a mesma, quando a aluna tiver adquirido todos os critérios e requisitos mencionados anteriormente. Segundo Xarez, (2012) Vários critérios devem ser tomados em conta para a **Especificidade do Trabalho de Pontas**, não é uma questão de idade cronológica mas sim da avaliação da maturidade biológica – óssea, muscular e ligamentar, entre outras – e as avaliações físicas, como por exemplo a força e a flexibilidade e ainda a técnica no domínio dos equilíbrios e de outras habilidades técnicas. Os riscos correlacionados com o início precoce do trabalho de pontas são elevados e podem desenvolver lesões.

A honesta pesquisa bibliográfica realizada, as avaliações, as tabelas de observação e os questionários efectuados, ajudaram a concluir que as preocupações inerentes à especificidade deste trabalho no 2.º e 3.º ciclos, devem ser ajustadas ao nível de ensino.

Foi um ano de intenso trabalho, na conciliação do trabalho profissional no Ginásio Escola de Dança, em Vila Nova de Gaia e no Estágio Profissionalizante na Escola de Dança do Conservatório, em Lisboa. No entanto, consideramos que após um período de grande atividade e dedicação nos parece bastante positivo o balanço. A experiência de estágio constituiu uma experiência muito enriquecedora para a nossa formação. Sentimo-nos mais autónomas e confiantes para lidar com desafios futuros, na medida em que o Estágio fomentou a nossa orientação para a ação, fornecendo momentos de sucessivas integrações, vindo reforçar os nossos conhecimentos e a prática adquiridos.

---

## Bibliografia

---

- Arnheim, D. D. (1986). *Dance injuries: Their prevention and care*. London: Dance books Ltd.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bordier, G. (1992). *Anatomie appliquée à la danse: Le corps humain, instrument de la danse*. Paris: Éditions Amphora S. A.
- Cailliet, R. (1978). *Síndromes Dolorosas*. São Paulo: Manole.
- Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse* (1982). Lisboa: Selecções do Readers Digest.
- Diem, L. (1985). *A cartilha dos pés: Saúde e ginástica para os pés*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico.
- Einarsdóttir, H., Troell, S. & Wykman, A. (1995). *Hallux Valgus in Ballet dancers*. *Foot & Ankle Internacional*.v.16, n. 2, p.92-94.
- Ellen, J. (1981). *Dancing: A guide for the dancer you can be*. New York: A dance Ways Book.
- Escola de Dança do Conservatório Nacional (2013). Consultado em abril 13, 2013 em [http://www.edcn.pt/index.php?id\\_page=4](http://www.edcn.pt/index.php?id_page=4).
- Fatarelli, I. F. C., Franco, A. C. S. F. & Gonçalves, A. (1997). *Lesões desportivas mais frequentes*. In Gonçalves, A. et al., (1997) *Saúde colectiva e urgência em educação física*. Campinas: Papirus.
- Fernandes, C., Rocha, A. J. A. & Alcades, T. R. (2003). A dança como conteúdo da Educação Física escolar e os desafios da prática pedagógica. *EFDeportes. com, Revista Digital. Buenos Aires, 15* (153). <http://www.efdeportes.com/efd153/a-danca-como-conteudo-da-educacao-fisica-escolar.htm>.
- Fitt, S. S. (1988). *Danse Kinesiology*. New York: Schirmer Books.
- Jones, B. H., Rock, P. B. & Moore, M. P. (1994). *Lesão músculo esquelética: Riscos, prevenção e primeiros socorros*. In Blair, S. N., Paine, R. P., Smith, L. K., & Taylor, B. C. (1994). *Prova de esforço: prevenção de exercício*. Rio de Janeiro: Revinter.

- Marques, A. (2007). *O Ensino Artístico da Dança em Portugal. Ao Encontro das Escolas Vocacionais*. Dissertação de Mestrado em Especialidade de Performance Artística, não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Minden, E. G (2005). *The ballet companion: A dancer's guide to the technique, traditions, and joys of ballet*. New York: Fireside Rockefeller Center.
- Ministério da Cultura da Rússia (1987). *Programa Dança Clássica para Escolas Dança Artística de Ballet*. Moscovo: Ministério da Cultura da Rússia.
- Nascimento, V. M. S. (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*. Tese de doutoramento, Universidad de Sevilla, Sevilla, Espanha.
- Nicoulin M., Manuila L., Manuila A., & Lewalle P. (2004). *Dicionário médico*. 3.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Climepsi-Sociedade Médico-Psicológica, Lda.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Snider, R. K. (2000). *Tratamento das doenças do sistema músculo esquelético*. São Paulo: Manole.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1988/ 2008). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem de desenvolvimento* (4<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaganova, A. (1969). *Basic Principles of Classical Ballet*. New York: Dover Publications.
- Weicker, G. G., Clinic, C. (1988). *Dance Injuries: The knee, ankle and foot*. In Clarkson, P. M., Skrinar, M. (1988). *Science of dance training*. Champaign: Human Kinectics Books.
- Weiss, D. S., Rist, R. A., & Grossman, G. P.T., (2009). When can I start pointe work? Guidelines for initiating pointe training. *Journal of Dance Medicine & Science*. 13 (3), 90-92.
- Xarez, L. (2012). *Treino em dança: Questões pouco frequentes*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

## LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 137/ 2012. *Diário da República I Série, n.º 126* de 2 de julho de 2012.

Decreto-Lei n.º 286/89. *Diário da República I Série, n.º 198* de 29 de agosto de 2009.

Decreto-Lei n.º 344/90. *Diário da República I Série, n.º 253* de 2 de novembro de 1990.

Decreto-Lei n.º 46/ 86. *Diário da República, n.º 237, I Série* de 14 de outubro de 1986.

Portaria n.º 691/ 09. *Diário da República I Série, n.º 121* de 25 junho de 2009.

Portaria n.º 778/ 89. *Diário da República I Série, n.º 206, Parte A*, de 7 de setembro de 1989.

# Anexos

## Anexo 1

### Planos de Estudo da EDCN

388

DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-B

N.º 18 — 22-1-1999

provativos dos direitos a que se arrogam os cedentes do direito de caça.

4.º É revogada a Portaria n.º 475/98, de 7 de Agosto.

5.º A presente portaria produz efeitos a partir do dia 27 de Junho de 1998.

Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas.

Assinada em 29 de Dezembro de 1998.

Pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Victor Manuel Coelho Barros*, Secretário de Estado do Desenvolvimento Rural.

#### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Portaria n.º 52/99

de 22 de Janeiro

Através da Portaria n.º 778/89, de 7 de Setembro, foram estabelecidos os planos curriculares da Escola de Dança do Conservatório Nacional, então denominada Escola de Dança de Lisboa.

Considerando que a Escola propõe ajustamentos a esses planos, decorrentes quer da generalização da reforma curricular prevista no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, quer da experiência que tem desenvolvido no campo da formação de bailarinos, coerentes com o projecto educativo que desenvolve:

Manda o Governo, pelo Ministro da Educação, o seguinte:

1.º O plano de estudos da Escola de Dança do Conservatório Nacional passa a constar dos mapas I, II e III anexos à presente portaria, da qual fazem parte integrante.

2.º O presente plano entra em vigor no ano lectivo de 1998-1999.

Ministério da Educação.

Assinada em 30 de Dezembro de 1998.

Pelo Ministro da Educação, *Guilherme d'Oliveira Martins*, Secretário de Estado da Administração Educativa.

#### MAPA I

##### Plano de estudos do curso de formação de Bailarinos

###### Grau elementar de Dança/2.º ciclo do ensino básico

	1.º/5.º ano Horas	2.º/6.º ano Horas
<b>Formação geral</b>		
Língua Portuguesa	4	4
Língua Estrangeira (Inglês)	4	4
História e Geografia de Portugal	3	3
Matemática	4	4
Ciências da Natureza	3	3
Educação Visual e Tecnológica	4	4
Educação Física	(a)	(a)
Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa	1	1
<b>Total parcial</b>	<b>23</b>	<b>23</b>

	1.º/5.º ano Horas	2.º/6.º ano Horas
<b>Formação específica</b>		
Técnica de Dança Clássica + Pontas	8,5	8,5
Danças Tradicionais	1	1
Música	3	3
Expressão Dramática	2	2
Área Escola	(b)	(b)
<b>Total parcial</b>	<b>14,5</b>	<b>14,5</b>
<b>Total geral</b>	<b>37,5</b>	<b>37,5</b>

(a) Actividade de complemento curricular.  
(b) Organizada e gerida pela Escola.

#### MAPA II

##### Plano de estudos do curso de formação de Bailarinos

###### Grau intermédio de Dança/3.º ciclo do ensino básico

	3.º/7.º ano Horas	4.º/8.º ano Horas	5.º/9.º ano Horas
<b>Formação geral</b>			
Língua Portuguesa	4	4	4
Língua Estrangeira (Inglês)	3	3	3
Língua Estrangeira (Francês)	3	3	2
Matemática	3	3	3
História	3	3	3
Geografia	3	—	2
Ciências da Natureza	3	2	—
Ciências Físico-Químicas	—	3	2
Educação Visual	2	2	2
Educação Física	(a)	(a)	(a)
Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa	1	1	1
<b>Total parcial</b>	<b>25</b>	<b>24</b>	<b>22</b>
<b>Formação específica</b>			
Técnica de Dança Clássica + Pontas	9	9,5	10
Reportório Clássico	—	—	1
Técnica de Dança Moderna	2	4,5	6
Notação e Análise do Movimento	1	1,5	(b) 1,5
Música	3	3	3
Danças Tradicionais	1	1	1
Expressão Dramática	(b) 2	—	—
Danças de Carácter	—	(b) 1,5	(b) 1,5
Sapateado	—	(b) 1,5	(b) 1,5
Área Escola	(c)	(c)	(c)
<b>Total parcial</b>	<b>16/18</b>	<b>19,5/21</b>	<b>22,5/24</b>
<b>Total geral</b>	<b>41/43</b>	<b>43,5/45</b>	<b>44,5/46</b>

(a) Actividade de complemento curricular.  
(b) A leccionar num só período lectivo.  
(c) Organizada e gerida pela Escola.

#### MAPA III

##### Plano de estudos do curso de formação de Bailarinos

###### Grau avançado de Dança/secundário

	6.º/10.º ano Horas	7.º/11.º ano Horas	8.º/12.º ano Horas
<b>Formação geral</b>			
Português B	3	3	3
Introdução à Filosofia	3	3	—
Língua Estrangeira I (Inglês)	3	3	—

	6.º/10.º ano	7.º/11.º ano	8.º/12.º ano
	Horas	Horas	Horas
Educação Física/Técnica de Pilates ...	(a)	(a)	(a)
Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa .....	(a)	(a)	(a)
<i>Total parcial</i> .....	9	9	3
<b>Formação específica</b>			
Métodos Quantitativos .....	3	—	—
Língua Estrangeira (Inglês) .....	—	—	3
História da Dança .....	2	2	2
Música .....	2	2	2
Composição/Análise do Movimento ..	1,5	1,5	1,5
Elementos de Produção .....	1,5	—	—
<i>Total parcial</i> .....	10	5,5	8,5
<b>Formação técnica artística</b>			
Técnica de Dança Moderna+Variações .....	11	11	11
Técnica de Dança+Variações .....	8,5	10	10
Reportório Clássico .....	1,5	1,5	1,5
Reportório Moderno .....	1,5	1,5	1,5
Pas de Deux Rapazes/Raparigas .....	3/-	3/1,5	3
Seminários (Dança de Carácter/Sapateado/Dança Histórica) .....	1,5	1,5	1,5
Oficina Coreográfica .....	—	(b)	(c)
<i>Total parcial de rapazes</i> .....	27	28,5	28,5
<i>Total parcial de raparigas</i> .....	24	27	28,5
<i>Total de rapazes</i> ...	46	43	40
<i>Total de raparigas</i> ..	40	41,5	40

(a) Disciplina de complemento curricular com carga horária a ser organizada e gerida pela Escola.  
(b) Disciplina com carga horária anual de 120 horas a ser gerida pela Escola.  
(c) Disciplina com carga horária anual de 240 horas a ser gerida pela Escola.

## REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

Presidência do Governo

### Decreto Regulamentar Regional n.º 1/99/M

#### Aprova o novo Estatuto do Corpo de Polícia Florestal da Direcção Regional de Florestas

O Decreto Regulamentar Regional n.º 7/93/M, de 27 de Março, em execução e desenvolvimento do Decreto Legislativo Regional n.º 26/92/M, de 11 de Novembro, aprovou a orgânica da Direcção Regional de Florestas, dela fazendo parte integrante o Corpo de Polícia Florestal, cujo estatuto foi publicado no anexo II daquele diploma.

Entretanto, na decorrência da Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de Setembro, o artigo 231.º, n.º 5, da Constituição veio atribuir competência exclusiva ao Governo Regional na matéria respeitante à sua própria

organização e funcionamento, competência essa de que decorre a faculdade de se proceder à revogação do Estatuto do Corpo de Polícia Florestal aprovado por aquele decreto regulamentar regional, e à sua substituição por um outro que tenha em conta as reformas e transformações entretanto verificadas no sector florestal.

Nestes termos:

O Governo Regional da Madeira decreta, ao abrigo do n.º 5 do artigo 231.º da Constituição e da primeira parte da alínea c) do artigo 49.º da Lei n.º 13/91, de 5 de Junho, o seguinte:

#### Artigo 1.º

É aprovado o Estatuto do Corpo de Polícia Florestal, publicado no anexo I ao presente diploma, do qual faz parte integrante.

#### Artigo 2.º

A escala salarial do pessoal da carreira de guarda florestal, do grupo de pessoal auxiliar da Direcção Regional de Florestas, que consta do anexo I ao Decreto Regulamentar Regional n.º 7/93/M, de 27 de Março, passa a ser a constante do anexo II ao presente diploma, do qual faz parte integrante.

#### Artigo 3.º

1 — Sem prejuízo do disposto nos números seguintes, o presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

2 — A produção de efeitos financeiros decorrentes da aplicação do regime de transição previsto no artigo 22.º do Estatuto do Corpo de Polícia Florestal ora aprovado reporta-se a 1 de Janeiro de 1998.

3 — Ao pessoal abrangido por concursos já abertos à data da entrada em vigor do presente diploma aplicam-se os requisitos habilitacionais previstos na legislação vigente nessa data.

4 — Até à publicação do diploma regional referido no artigo 15.º do Estatuto do Corpo de Polícia Florestal ora aprovado, mantêm-se transitoriamente em vigor os artigos 8.º e 28.º do anexo II do Decreto Regulamentar Regional n.º 7/93/M, de 27 de Março, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4-A/97/M, de 21 de Abril.

#### Artigo 4.º

É revogado o artigo 18.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 7/93/M, de 27 de Março.

Aprovado em Conselho do Governo Regional em 17 de Dezembro de 1998.

O Presidente do Governo Regional, em exercício, José Paulo Baptista Fontes.

Assinado em 5 de Janeiro de 1999.

Publique-se.

O Ministro da República para a Região Autónoma da Madeira, Antero Alves Monteiro Diniz.

## Anexo 2

### Consentimento dos encarregados de educação

**Aos Encarregados de Educação das alunas do Ensino Artístico Especializado, 2.º B e 3.º A**

**Assunto:** Autorização para participar em estudo realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança

Na qualidade de Estudante do Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, realizo um Estágio Profissionalizante com o tema, **A Especificidade do Trabalho de Pontas no 2.º e 3.º Anos**, com as turmas do 2.ºB e 3.ºA do Ensino Artístico Especializado, na Escola de Dança do Conservatório Nacional sob a orientação da Professora Doutora Vanda Nascimento.

Para conseguir resultados credíveis, preciso da colaboração de um grande número de alunas do curso Artístico Especializado de Dança, pelo que solicito e agradeço a colaboração da sua educanda neste estudo, garantindo a confidencialidade dos dados. Para tal, será necessário que autorize essa colaboração, assinando a declaração abaixo inserida.

Com os melhores cumprimentos,

Porto, 30 de Novembro de 2012

(Carla Sofia Duarte)

(Nome) \_\_\_\_\_

Declara que tem conhecimento e autoriza a participar em estudo, **A Especificidade do Trabalho de Pontas no 2.º e 3.º Anos**, com as turmas do 2.ºB e 3.ºA, do Ensino Artístico Especializado de Dança, a aluna:

\_\_\_\_\_

de quem é encarregado(a) de educação.

\_\_\_\_\_

(Assinatura)

## Anexo 3

# Questionário às alunas do 2.º ano, turma B e 3.ºano, turma A

### QUESTIONÁRIO - 1

Na qualidade de Estudante do Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, realizo um Estágio Profissionalizante com o tema, **A Especificidade do Trabalho de Pontas no 2.º e 3.º Anos**, com as turmas do 2.ºB e 3.ºA, da Escola de Dança do Conservatório Nacional sob orientação da Professora Doutora Vanda Nascimento.

Para conseguir resultados credíveis, necessito da colaboração das alunas do 2.ºB e do 3.ºA em que realizo o estágio, pelo que solicito e agradeço a colaboração neste questionário.

Este questionário tem como objetivos questionar a consciencialização, responsabilidade e autonomia exigida para a execução do trabalho em pontas.

É de toda a conveniência que o questionário seja respondido com honestidade, garantimos a confidencialidade e o anonimato dos dados. Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer um dos itens, pretendendo-se apenas a opinião pessoal e sincera. Preenche com um “X” a opção correta

#### 1. Selecciona o teu ano de ensino:

2.º ano  3.ºAno

#### 2. Tens consciência do esforço que é necessário para o trabalho em pontas, sabendo que as aulas de técnica de pontas serão mais exigentes para o teu corpo?

Sim  Não  Talvez

#### 3. Estás preparada para eventualmente teres os pés doridos e ocasionalmente com bolhas?

Sim  Não  Talvez

#### 4. Durante as aulas, estás concentrada/focada nas correções da professora para o trabalho específico das pontas?

Sim  Não  Talvez

#### 5. Sentes que o teu corpo está preparado fisicamente para o trabalho de pontas?

Sim  Não  Talvez

#### 6. Achas que estás preparada mentalmente/psicologicamente para o trabalho de pontas?

Sim  Não  Talvez

Obrigada pela tua colaboração

## Anexo 4

# Questionário aos Professores do Ensino Artístico Especializado

### QUESTIONÁRIO - 2

Na qualidade de Estudante do Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, realizo um Estágio Profissionalizante com o tema, **A Especificidade do Trabalho de Pontas no 2.º e 3.º Anos**, com as turmas do 2.ºB e 3.ºA, da Escola de Dança do Conservatório Nacional sob orientação da Professora Doutora Vanda Nascimento.

Para conseguir resultados credíveis, necessito da colaboração dos professores(as) da disciplina de Técnica de Dança Clássica, pelo que solicito e agradeço a colaboração neste questionário.

Este questionário tem como objectivo questionar e perceber se na opinião dos professores(as), alunas estão preparadas física e psicologicamente para a **Especificidade do Trabalho de Pontas**.

É de toda a conveniência que o questionário seja respondido com honestidade, garantimos a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer um dos itens, pretendendo-se apenas a opinião pessoal e sincera.

Preencha com um “X” a opção correta

#### 1. Idade

Inferior a 40 anos  Superior a 40 anos

#### 2. Selecione o seu ano de ensino:

2.ºCiclo,1.ºano  2.ºCiclo,2.º ano  3.ºCiclo,3.ºano

3.ºCiclo,4.ºano  3.ºCiclo,5.ºano

#### 3. Qual a idade, no seu entender, que as alunas deveriam ter ao iniciar o trabalho de pontas?

Inferior a 10 anos  Entre 10 e os 12 anos  Superior a 12anos

#### 4. Tendo conscienciado esforço que é exigido e necessário para o trabalho em pontas, acha que as alunas no 2.º ciclo,1.º ano, estão preparadas para a iniciação do trabalho em pontas?

Sim  Não  Talvez

**4.1. Justifique, por favor, a sua resposta;**

---

---

---

---

**5. Pensa que as alunas necessitam de um trabalho preparatório de condição física, específico, ou o trabalho da aula de Técnica de Dança Clássica é suficiente?**

Sim  Não  Talvez

**5.1. Justifique, por favor, a sua resposta;**

---

---

---

---

**6. No seu entender, acha que é necessário e relevante planear na aula de TDC, exercícios (específicos) de preparação para o trabalho de pontas?**

Sim  Não  Talvez

**7. Tendo em consideração a sua experiência como professor(a) de Técnica de Dança Clássica acha que as alunas estão concentradas/focadas nas correções do professor(a) para o trabalho específico das pontas?**

Sim  Não  Talvez

**8. Ementalmente/psicologicamente?**

Sim  Não  Talvez

**9. Como integra o planeamento do trabalho em pontas na disciplina de técnica de dança clássica?**

---

---

---

---

---

**10. Em algum momento da sua experiência como professor/a proibiu/desaconselhou a alguma aluna o início do trabalho de pontas? Por que motivo?**

---

---

---

---

---

**11. Sugestões sobre questões que são pertinentes e que não foram contempladas no questionário;**

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração

## Anexo 5

### Planificação de Estágio do 2.º ano, turma B

Planificação de Estágio 2012/13											
2º Ano, B											
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho	Julho
Sábado	1			1						1	
Domingo	2			2						2	
Segunda	3	1		3				1		3	1
Terça	4	2		4	1			2		Colaboração	2
Quarta	5	3		5	2			3	1	5	3
Quinta	6	Observação	1	6	Observação			Lecionação	2	Lecionação	4
Sexta	7	5	Observação	Observação	Observação	Observação	1	4	3	7	5
Sábado	8	6	3	8	5	2	2	6	4	8	6
Domingo	9	7	4	9	6	3	3	7	5	9	7
Segunda	10	8	5	10	7	4	4	8	6	10	8
Terça	11	9	6	11	8	5	5	9	7	11	9
Quarta	12	10	7	12	9	6	6	10	8	12	10
Quinta	13	Observação	Observação	Observação	Observação	7	Participação A.	Lecionação	9	13	11
Sexta	14	Observação	Lecionação	Lecionação	Observação	Participação A.	8	Lecionação	10	14	12
Sábado	15	13	10	15	12	9	9	13	11	15	Colaboração
Domingo	16	14	11	16	13	10	10	14	12	16	Colaboração
Segunda	17	15	12	17	14	11	11	15	13	17	15
Terça	18	16	13	18	15	12	12	16	14	18	16
Quarta	19	17	14	19	16	13	13	17	15	19	17
Quinta	Reunião	Participação A.	Observação	20	Observação	14	Lecionação	Observação	Lecionação	20	18
Sexta	21	Participação A.	Lecionação	21	Observação	15	Lecionação	Participação A.	Lecionação	21	19
Sábado	22	20	17	22	19	16	16	20	18	22	20
Domingo	23	21	18	23	20	17	17	21	19	23	21
Segunda	24	22	19	24	21	18	18	22	20	24	22
Terça	25	23	20	25	22	19	19	23	21	25	23
Quarta	26	24	21	26	23	20	20	24	22	26	24
Quinta	27	Observação	Observação	27	Lecionação	Observação	21	25	Participação A.	27	25
Sexta	Reunião	Observação	Observação	28	Lecionação	Observação	22	26	Participação A.	28	26
Sábado	29	27	24	29	26	23	23	27	25	29	27
Domingo	30	28	25	30	27	24	24	28	26	30	28
Segunda		29	26	31	28	25	25	29	27		29
Terça		30	27		29	26	26	30	28		30
Quarta		31	28		30	27	27		29		31
Quinta			Observação		Observação	28	28		30		
Sexta			Observação				29		31		
Sábado							30				
Domingo							31				

## Anexo 6

### Planificação de estágio do 3.º ano, turma A

Planificação de Estágio 2012/13											
3º Ano, Turma A											
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho	Julho
Sábado	1			1						1	
Domingo	2			2						2	
Segunda	3	1		3				1		3	1
Terça	4	2		4	1			2		4	2
Quarta	5	3		5	2			3	1	5	3
Quinta	6	Observação	1	6	Observação			Observação	2	6	4
Sexta	7	5	Leçãoção	Participação A.	Observação	Observação	1	Leçãoção	3	7	5
Sábado	8	6	3	8	5	2	2	6	4	8	6
Domingo	9	7	4	9	6	3	3	7	5	9	7
Segunda	10	8	5	10	7	4	4	8	6	10	8
Terça	11	9	6	11	8	5	5	9	7	11	9
Quarta	12	10	7	12	9	6	6	10	8	Colaboração	10
Quinta	13	Observação	Participação A.	Observação	Observação	Observação	Observação	Leçãoção	9	13	11
Sexta	14	Observação	Observação	Leçãoção	Observação	Leçãoção	Colaboração	Leçãoção	10	14	12
Sábado	15	13	10	15	12	9	9	13	11	15	Colaboração
Domingo	16	14	11	16	13	10	10	14	12	16	Colaboração
Segunda	17	15	12	17	14	11	11	15	13	17	15
Terça	18	16	13	18	15	12	12	16	14	18	16
Quarta	19	17	14	19	16	13	13	17	15	19	17
Quinta	Reunião	Participação A.	Observação	20	Observação	14	Observação	Leçãoção	Participação A.	20	18
Sexta	21	Participação A.	Observação	21	Observação	15	Colaboração	Leçãoção	Participação A.	21	19
Sábado	22	20	17	22	19	16	16	20	18	22	20
Domingo	23	21	18	23	20	17	17	21	19	23	21
Segunda	24	22	19	24	21	18	18	22	20	24	22
Terça	25	23	20	25	22	19	19	23	21	25	23
Quarta	26	24	21	26	23	20	20	24	22	26	24
Quinta	27	Observação	Observação	27	Observação	21	21	25	Participação A.	27	25
Sexta	Reunião	Observação	Observação	28	Observação	Observação	22	26	Leçãoção	28	26
Sábado	29	27	24	29	26	23	23	27	25	29	27
Domingo	30	28	25	30	27	24	24	28	26	30	28
Segunda		29	26	31	28	25	25	29	27		29
Terça		30	27		29	26	26	30	28		30
Quarta		31	28		30	27	27		29		31
Quinta			Observação		Observação	28	28		30		
Sexta			Observação				29		31		
Sábado							30				
Domingo							31				

## Anexo 7

### Tabelas de Observação/Resultados Obtidos

Tabela 1					
Turma 2.º ano B	Responsabilidade	Disponibilidade	Concentração	Autonomia	Interação com o grupo
B1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
B2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
B3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
B4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
B5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
B6	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
B7	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
B8	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
B9	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
B10	Sim	Não	Não	Sim	Sim
B11	Sim	Não	Não	Sim	Sim
B12	Sim	Não	Sim	Sim	Sim

Tabela 2					
Turma 3.º ano A	Responsabilidade	Disponibilidade	Concentração	Autonomia	Interação com o grupo
A1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A6	Não	Sim	Não	Não	Sim
A7	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A8	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Tabela 3				
Turma 2.º ano B	Consciência corporal	Assimilação das correções	Expressividade	Coordenação
B1	Não	Não	Não	Sim
B2	Sim	Sim	Não	Sim
B3	Sim	Não	Não	Sim
B4	Sim	Não	Não	Sim
B5	Sim	Sim	Não	Sim
B6	Sim	Não	Não	Sim
B7	Não	Não	Não	Não
B8	Sim	Sim	Não	Sim
B9	Sim	Não	Não	Sim
B10	Não	Não	Não	Não
B11	Não	Não	Não	Não
B12	Não	Não	Não	Sim

<b>Tabela 4</b>				
<b>Turma 3.ºano A</b>	Consciência corporal	Assimilação das correções	Expressividade	Coordenação
A1	Sim	Sim	Não	Sim
A2	Não	Não	Não	Não
A3	Sim	Sim	Não	Sim
A4	Sim	Sim	Não	Sim
A5	Sim	Sim	Não	Sim
A6	Não	Não	Não	Não
A7	Sim	Sim	Não	Sim
A8	Sim	Sim	Não	Sim

<b>Tabela 5</b>					
<b>Turma 2.º ano B</b>	Mobilidade	Destreza	Impulso	Resistência	Amplitude
B1	Sim	Sim	Sim	Não	Não
B2	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
B3	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
B4	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
B5	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
B6	Sim	Sim	Sim	Não	Não
B7	Sim	Não	Sim	Não	Sim
B8	Sim	Sim	Sim	Não	Não
B9	Sim	Não	Sim	Não	Não
B10	Sim	Não	Não	Não	Não
B11	Sim	Não	Não	Não	Não
B12	Sim	Não	Sim	Não	Sim

<b>Tabela 6</b>					
<b>Turma 3.ºano A</b>	Mobilidade	Destreza	Impulso	Resistência	Amplitude
A1	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
A2	Sim	Não	Sim	Não	Sim
A3	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
A4	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
A5	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
A6	Sim	Não	Não	Não	Não
A7	Sim	Não	Sim	Não	Não
A8	Sim	Não	Sim	Não	Não

Tabela 7						
Turma 2.º ano B	Estabilida na cintura pélvica	Força muscular nos membros inferiores	Pronação	Supinação	Equilíbrio no chão "pied-plat"	Equilíbrio em ¾ de ponta
B1	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
B2	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
B3	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
B4	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim
B5	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
B6	Não	Não	Não	Não	Não	Não
B7	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
B8	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
B9	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
B10	Não	Não	Não	Não	Não	Não
B11	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Tabela 8						
Turma 3.º ano A	Estabilida na cintura pélvica	Força muscular nos membros inferiores	Pronação	Supinação	Equilíbrio no chão, "pied-plat"	Equilíbrio em ¾ de ponta
A1	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não
A2	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
A3	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
A4	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
A5	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
A6	Não	Não	Não	Não	Não	Não
A7	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
A8	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não

<b>Tabela 9</b>				
<b>Turma 2.º ano B</b>	Domínio da técnica	Atitude no trabalho	Compromisso com o trabalho	Maturidade
B1	Sim	Sim	Sim	Sim
B2	Sim	Sim	Sim	Sim
B3	Sim	Sim	Sim	Sim
B4	Sim	Sim	Sim	Sim
B5	Sim	Sim	Sim	Sim
B6	Não	Não	Não	Não
B7	Não	Sim	Sim	Sim
B8	Não	Sim	Sim	Sim
B9	Sim	Sim	Sim	Sim
B10	Não	Não	Não	Não
B11	Sim	Não	Não	Não
B12	Sim	Não	Não	Não

<b>Tabela 10</b>				
<b>Turma 3.º ano A</b>	Força no tronco	Domínio da técnica	Atitude no trabalho	Compromisso com o trabalho
A1	Sim	Sim	Sim	Sim
A2	Não	Sim	Sim	Sim
A3	Sim	Sim	Sim	Sim
A4	Sim	Sim	Sim	Sim
A5	Sim	Sim	Sim	Sim
A6	Não	Sim	Sim	Não
A7	Não	Sim	Sim	Sim
A8	Sim	Sim	Sim	Sim

## Anexo 8

### Questionário às alunas do 2.º e 3.º anos

RELATÓRIO - QUESTIONÁRIO - 1																	
P	Q1 - Ano		Q2 - esforço			Q3 - preparada			Q4 - correções			Q5 - preparada fisicamente			Q6 - Preparada psicologicamente		
	2.º ano	3.º ano	Sim	Não	Talvez	Sim	Não	Talvez	Sim	Não	Talvez	Sim	Não	Talvez	Sim	Não	Talvez
1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
2	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
3	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
4	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
5	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
6	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
7	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
8	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
9	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
10	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
11	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
12		1			1	1			1				1				1
13		1	1			1			1				1		1		
14		1	1			1			1				1		1		
15		1	1			1			1				1		1		
16		1	1			1			1				1		1		
17		1	1			1			1			1			1		
18		1	1			1			1				1				1
19		1	1			1			1			1			1		
	11	8	18	0	1	18	1	0	17	0	2	8	0	11	17	0	2
	57,9	42,1	94,7	0	5,3	94,7	5,3	0	89,5	0	10,5	42,1	0	57,9	89,5	0	10,5
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
																	S %

### Questionário aos professores do Ensino Artístico Especializado

RELATÓRIO - QUESTIONÁRIO - 2																									
P	Q 1	Q 2				Q 3			Q 4			Q 5			Q 6			Q 7			Q 8				
		0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
1	1	0	1			1				2		2		2	0				2		0				
2	1				4	1				2		2		2	0				0		0				
3	1	0	1			1			1		0					2			2				2		
4	1	0	1	2				2		2		0			0			0					2		
5	0		1	2		1				2				2	0				2				2		
6	0		0			1			1				2	0					2				2		
7	1			2		1				2		0			0			0				2		2	
8	1				3	1			0			0			0			0			0		2		
9	0	0	1	2		1			1			1		1	0			0			0		2		
10	1			2	3	4			1		2	0			0			0				1			
11	0		1	2	3	4			1			0			0			0			0		1		
12	0	0	1	2	3	4			1			0			0			0		1		1			
13	0		1	2	3	4			1		0			2			2		0		0		1		
14	0	0	1	2					1		1		0		0		2		0		0		0		
n=	7	7	7	9	9	5	6		13	1	2	6	6	8	1	5	12	0	2	9	1	4	6	2	6
%	5	5	5	64	64	35	42,		92	7,	14	42	42	57,	7,	35	85	0	14	64	7,	28	42	14	42
	0	0	0	,3	,3	,7	85		,9	1	,2	,9	,9	14	1	,7	,7	0	,2	,3	1	,6	,9	,2	,9

## Anexo 9

### Conteúdos programáticos do 2.º ano, turma B

EDCN

TDC

Conteúdos programáticos

2012/13

2.º Ano

Repetição e desenvolvimento dos exercícios do 1.º ano.

Para melhorar a força muscular das pernas, os exercícios, são executados em maior número e num tempo musical mais rápido.

Para desenvolver a força dos pés e das pernas, alguns exercícios na barra, devem ser feitos na ½ ponta. As grandes poses são executadas a 90 °.

Depois de se ensinar o IV port-de-bras ensina-se o IV arabesque.

Todos os exercícios da aula devem desenvolver a coordenação dos movimentos das pernas, braços e cabeça.

### Barra

- 1- Pequenas poses croisé, effacé e écarté.
- 2- Battements tendu nas pequenas e grandes poses croisé, effacé e écarté.
- 3- Battements tendu jeté nas pequenas e grandes poses croisé, effacé e écarté ; battement tendu jeté balançoir.
- 4- ½ volta na V posição, com mudança de pernas, na ½ ponta( demi- détourné).
- 5- III port de brás com plié na perna base.
- 6- Tombé coupé na ½ ponta (deve ser feito a seguir aos battements frappé e petit battements).
- 7- Battements soutenu na ½ ponta na V posição; em todas as direcções, en face e nas poses croisé e effacé; no chão e a 45° .
- 8- Battements frappé em todas as direcções. No principio do ano alternadamente sem e com ½ ponta, a partir do final da primeira metade do ano só na 1/2 ponta.
- 9- Battements double frappé em todas as direcções no principio do ano alternadamente sem e com

½ ponta; a partir do final da primeira metade do ano só na ½ ponta.

**10- Petits battements sur le cou-de-pied** no principio do ano alternadamente sem e com ½ ponta; a partir do final da primeira metade do ano só na ½ ponta.

**11- Battements fondu** em todas as direcções no principio do ano alternadamente sem e com ½ ponta; a partir do final da primeira metade do ano só na ½ ponta; a partir da segunda metade do ano nas pequenas poses.

a) na ½ ponta em face.

b) nas pequenas poses

c) double fondu sem e com ½ ponta.

d) battements fondu com plié relevé sem ½ ponta ; mais tarde com ½ ponta.

e) battements fondu com plié releve e ½ rond de jambes, sem ½ ponta ; mais tarde com ½ ponta.

**12- Temps relevé**, en dehors e en dedans a 45° sem ½ ponta ; no final da 2ª metade do ano na ½ ponta.

**13- Rond de jambes en l'air a 45°** en dehors e en dedans sem ½ ponta ; no final da 2ª metade do ano na ½ ponta.

*1 compasso 2/4; mais tarde 1 semínima (¼ de nota).*

**14- Battements relevé lent** em todas as direcções e nas grandes poses croisé effacé e II arabesque ( pose écarté à frente e atrás deve ser ensinada par terre e na 2ª metade do ano a 90°).

**15- Battements développé** em todas as direcções e nas grandes poses croisé e effacé á frente e atrás; attitude effacé e croisé e II arabesque .

**16- Battements développé passé** de uma pose para a outra em todas as direcções.

**17- ½ rond de jambes développé** en dehors e en dedans a 45° e a 90°.

**18- Grand rond de jambes développé** en dehors en dedans

*2 compassos 4/4.*

**19- Grands battements jetés** em todas as direcções e nas grandes poses croisé e effacé á frente e atrás e II arabesque : *1 compasso 2/4 :1 semínima (¼ de nota) grand battements e 1 semínima de pausa.*

**20-Grands battements jetés pointé** em todas as direcções e nas grandes poses croisé e effacé á frente e atrás e II arabesque : *1 compasso 2/4.*

**21-Volta fouetté**-1/4 de volta e ½ volta en face e de uma pose para a outra, en dehors e en dedans, com a perna base esticada e em demi-plié.

**22- Battements soutenu en tournant** en dehors en dedans com ½ volta, par terre e a 45° ; no final da segunda metade do ano 1 volta ( facultativo).

## Centro

**Os exercícios da barra são repetidos no centro incluindo os exercícios do 1.º ano. Os mesmos exercícios da barra são feitos em face e com épaulement sem ½ ponta.**

**Battements tendu** nas pequenas e grandes poses croisé, effacé á frente e atrás e em III arabesque

**1- Battements tendu jeté** nas pequenas e grandes poses croisé, effacé á frente e atrás e em III arabesque

*1 compasso 2/4 e 1 semínima(1/4 nota)*

**2- Battements relevé lent a 90°** em todas as direcções e nas grandes poses croisé effacé e I, II e III arabesque ; poses écarté à frente e atrás e IV arabesque devem ser ensinadas par terre e na 2ª metade do ano a 90°

**3- Relevé na ½ ponta na IV posição** começando sem e com demi-plié

*2 compassos de 4/4 e 1 compasso de 4/4*

**4- Grands battements jetés** em todas as direcções e nas grandes poses croisé e effacé á frente e atrás e III arabesque:

*1 semínima(1/4 nota)*

**5- Battements développé** em todas as direcções e nas grandes poses croisé effacé á frente e atrás; I, II e III arabesque:

*2 compassos de 4/4 ou 8 compassos de 3/4*

**6- Forma elementar de adagio** constituído por poses attitude, arabesque, battements développé e relevé lent a 90° nas grandes poses croisé e éffacé a frente e atrás. Na segunda metade do ano

*16 compassos de 4/4*

**7- Temps lié par terre** com inclinação do tronco en dehors e en dedans

*2 compassos de 4/4 ou 8 compassos de 3/4*

**9- IV e V port de bras**

*2 compassos de 4/4 ou 8 compassos de 3/4*

**10- Pas de bourrée sem mudança de pernas**, de lado ( começando com a perna à la seconde) e para a frente e para trás; par terre e a 45°:

*1 compasso de 4/4 e 1 compasso de 3/4*

**11- Pas de bourrée ballottée**, para a frente e para trás, épaulement croisé e éffacé; par terre e a 45°

**12- Preparação para pirouettes da V e II posição** sur le cou-de-pied (a meia altura), en dehors e en dedans.

**13-Battements soutenu en tournant** en dehors en dedans com  $\frac{1}{2}$  volta, par terre e a  $45^\circ$  ;

*1 compasso de 4/4 e 1 compasso de 2/4*

**14- Pas glissade en tournant** na  $\frac{1}{2}$  ponta com  $\frac{1}{2}$  volta ( 1 volta facultativo)

*1 compasso de 4/4 e 1 compasso de 2/4*

**15- Demi détourné na V posição** na  $\frac{1}{2}$  ponta com mudança de perna começando sem e com demi plié.

## Allegro

**1- Pas glissade** ao lado à frente e atrás en face e nas pequenas poses croisé para a frente e para trás ( poses na segunda metade do ano).

**2- Temps sauté na IV posição** primeiro ensinado en face mais tarde no épaulement croisé e éffacé.

**3- Pas double assemblé:**

*1 compasso de 4/4 mais tarde 1 compasso de 2/4.*

**4- Pas assemblé** à frente e atrás en face. Na segunda metade do ano nas pequenas poses croisé e éffacé.

**5- Pas échappé na II posição** terminando numa perna en dehors en dedans:

*1 compasso de 4/4.*

**6- Petit e grand échappé na II posição en face e na IV posição** nas pequenas poses.

**7- Petit e grand changements de pieds :1/4 de volta** ; na segunda metade do ano  $\frac{1}{2}$  volta.

**8- Pas jeté** ao lado en face e nas pequenas poses croisé para a frente e para trás

**9- Pas de basque** para a frente e para trás;

*2 compassos de  $\frac{3}{4}$  na segunda metade do ano num compasso de  $\frac{3}{4}$*

**10- Sissonne ouverte** ao lado, à frente e atrás e nas pequenas poses croisé e éffacé terminando par terre; na segunda metade do ano a  $45^\circ$ .

**11- Sissonne fermée** ao lado na segunda metade do ano nas pequenas poses em todas as direcções:

*1 compasso de 4/4 e 1 compasso de 2/4.*

**12- Sissonne I arabesque-** forma cénica.

**13- Pas de chat** levantando as pernas à frente; Forma cénica , combinado com sissonne I arabesque.

**14- Pas balancé e pas de basque-** Forma cénica: com  $\frac{1}{4}$  de volta.

**15- Pas emboîté** à frente e atrás à altura do cou-de-pied e a  $45^\circ$  ; no lugar e com deslocação.

**16- Saltos trampolim da I posição: 1 colcheia ( 1/8 nota.)**

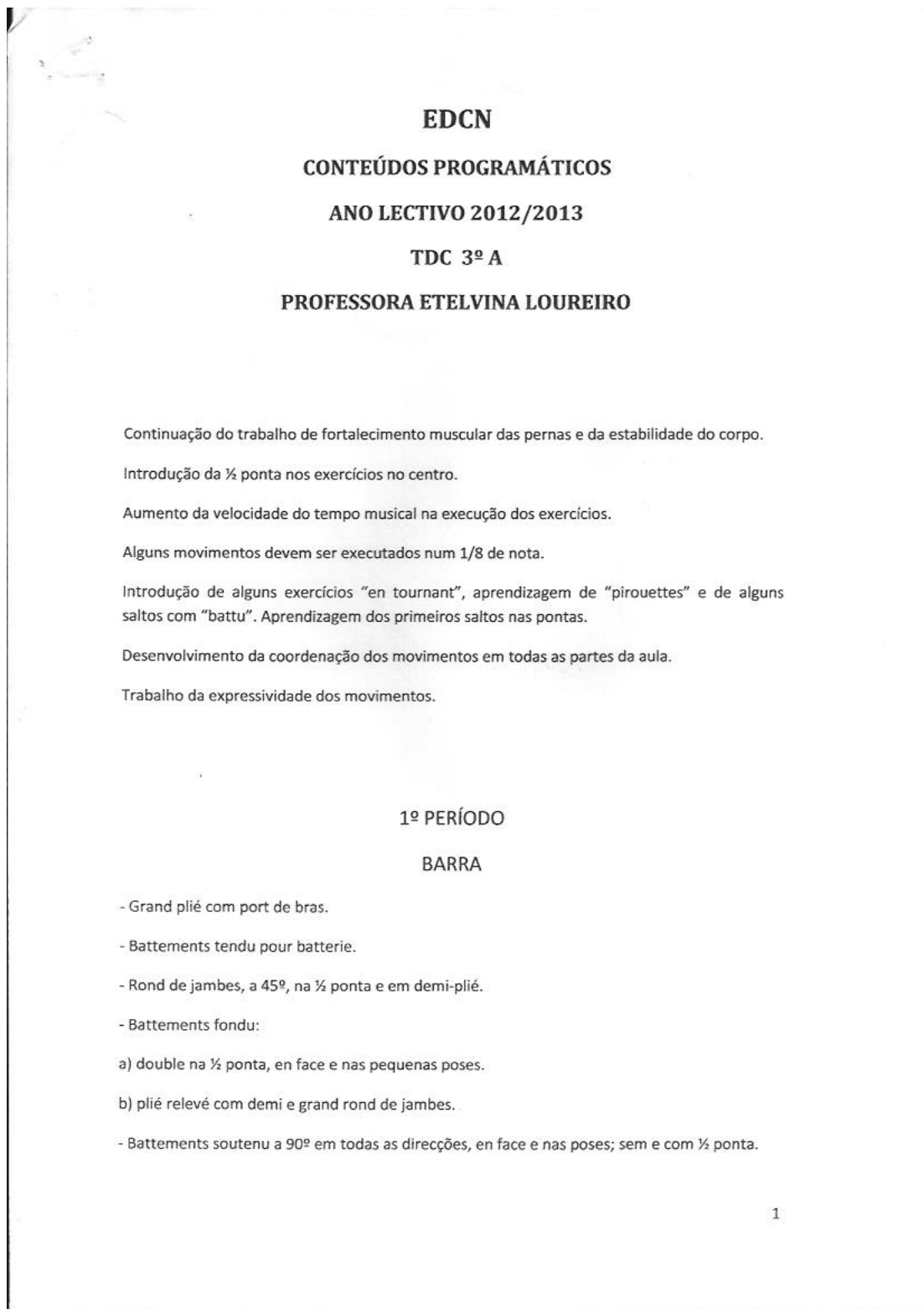
## Pontas

- 1- Pas relevé na IV posição** en face e em épaulement croisé e éffacé;  
*1 compasso de 4/4 e 1 compasso de 2/4.*
- 2- Pas echappé na IV posição** em épaulement croisé e éffacé:  
*1 compasso de 4/4 e 1 compasso de 2/4.*
- 3- Pas echappé na II posição terminando numa perna;** a outra perna na posição cou-de-pied à frente ou atrás.
- 4- Pas de bourrée changée** en dehors e en dedans terminando nas pequenas poses croisé :  
*1 compasso de 2/4 e 1 compasso de 3/4.*
- 5- Pas de bourrée sem mudança de pernas** ao lado terminando par terre ; na segunda metade do ano a 45°.
- 6- Pas de bourrée ballotté** para a frente e para trás em épaulement croisé e éffacé terminando par terre; na segunda metade do ano a 45°.
- 7- Assemblé soutenu** terminando nas pequenas poses à frente e atrás ( Facultativo) : *1 compasso de 2/4.*
- 8- Pas glissade** ao lado e para a frente e para trás nas pequenas poses.
- 9- Pas suivi e pas courru na diagonal.**
- 10- Sissonne simple** en face e em épaulement.
- 11- Demi détourné na V posição ;** de croisé para croisé.
- 12- Pas suivi en tournant.**
- 13- Sus- sous com deslocação** para a frente e para trás.  
*1 compasso de 2/4.*
- 14- Temps lié :**  
*2 compassos de 4/4.*
- 15- Pas jeté** no lugar, uma perna abre ao lado a outra perna sur le cou-de-pied; mais tarde viajando para a frente e para trás.

**Nota: Conteúdos programáticos facultados pela Prof. cooperante Ana Vian.**

## Anexo 10

### Conteúdos programáticos do 3.º ano, turma A



- Battements frappé em todas as poses na ½ ponta e com relevé à ½ ponta.
- Battements double frappé:
  - a) em todas as poses na ½ ponta.
  - b) descendo da ½ ponta.
  - c) em todas as poses e direcções terminando em demi-plié.
- Flic flac en face
- Pas tombé com deslocação, terminando sur le cou-de-pied, par terre e a 45º.
- Rond de jambes en l'air, terminando em demi-plié.
- Battements relevé lent e battements developpé en face e nas grandes poses, com relevé à ½ ponta e na ½ ponta.
- Demi e grand rond de jambes a 90º en face e de uma pose para outra.
- Grand battements jeté passé par terre.
- 3ª port de bras com plié na perna base, com e sem transferência de peso.
- 1 volta na ½ ponta na 5ª posição.
- 1/2 volta com mudança de perna (sem ½ ponta).
- 1/2 volta de tombé (a perna de trabalho na posição sur le cou-de-pied).
- Preparação e pirouette da 5ª posição.
- Soutenu en tournant (1 volta), par terre.

#### Centro

- Grand plié com port de bras.
- Grand temps lié.
- Battements tendu e battements tendu jeté en tournant ( 1/8 e ¼ volta).
- Demi rond de jambes a 45º, na ½ ponta e em plié.
- Battements fondu:
  - a) na ½ ponta en face e nas poses.
  - b) com plié relevé e demi rond de jambes, a 45º, en face, sem ½ ponta.

- c) double fondu.
- Battement soutenu a 90°.
- Battement frappé na ½ ponta (¼ nota).
- Battement double frappé:
- a) terminando em plié, en face e nas poses.
- b) na ½ ponta.
- c) descendo da ½ ponta.
- Petit battement sur le cou-de-pied na ½ ponta.
- Pas tombé com deslocação, terminando sur le cou-de-pied, par terre e a 45°.
- Pas coupé na ½ ponta.
- Rond de jambes en l'air na ½ ponta.
- Petit temps relevé, sem ½ ponta.
- Battements relevé lent e battement développé, en face e nas grandes poses, com relevé à ½ ponta.
- Demi e grand rond de jambes développé a 90°, en face e de uma pose para outra.
- Grand battement jeté passé par terre.
- 3º port-de-bras com grand plié na perna base, sem e com transferência de peso.
- Pas de bourrée dessus-dessous.
- Pas de bourrée ballotté en tournant com ¼ de volta.
- Soutenu en tournant com ½ volta.
- Pas glissade en tournant com ½ e 1 volta.
- Preparação para pirouette da 4ª posição, terminando na 5ª posição.
- Pirouette da 2ª e da 5ª posição, terminando na 5ª posição.
- 6º port de bras.
- Adágio: inclui todas as poses já ensinadas, voltas nas duas pernas, pas de bourrée e outros movimentos.

### ALLEGRO

- Temps sauté na 5ª posição com deslocação, ao lado, à frente e atrás.
- Changement de pieds, com deslocação.
- Pas échappé na 2ª e na 4ª posição, en tournant, com  $\frac{1}{4}$  e  $\frac{1}{2}$  volta.
- Double assemblé.
- Pas assemblé com deslocação, en face e nas poses.
- Pas de chat para a frente e para trás.
- Temps levé com perna na posição sur le cou-de-pied.
- Sissonne ouverte a 45º nas pequenas poses.
- Pas ballonné ao lado.
- Sissonne fermée nas pequenas poses.
- Pas de basque en tournant com  $\frac{1}{4}$  de volta.
- Pas échappé battu da 2ª posição.
- Entrechat quatre.
- Entrechat royal.
- Petit e grand changement de pieds en tournant com  $\frac{1}{4}$  de volta.
- Forma cénica de sissonne 1ª arabesque com pas couru.

### PONTAS

- Pas échappé en tournant na 2ª e 4ª posição com  $\frac{1}{4}$  volta.
- Pas assemblé soutenu en tournant com  $\frac{1}{2}$  volta.
- Pas de bourrée dessus-dessous.
- Pas de bourrée ballotté com  $\frac{1}{4}$  de volta.
- Pas glissade en tournant com  $\frac{1}{2}$  volta.
- Sissonne ouverte a 45º em todas as direcções e poses.
- Relevé numa perna, a outra na posição sur le cou-de-pied.
- Pas coupé ballonné abrindo a perna ao lado.

- Preparação e pirouette da 5ª posição.
- Pas couru e pas de bourrée suivis.
- Sissonne simple en tournant com  $\frac{1}{4}$  de volta.
- Saltos nas pontas:
  - a) Temps sauté na 5ª posição, no lugar, en face e em épaulement.
  - b) Changement de pieds, no lugar, en face.

## 2º PERÍODO

### BARRA

- Flic flac en tournant com  $\frac{1}{2}$  volta, começando com a perna à la seconde.
- $\frac{1}{2}$  volta com mudança de perna, com  $\frac{1}{2}$  ponta.
- Soutenu en tournant (1 volta), a 45º.
- Grand battement développé.

### CENTRO

- Battements fondu com plié relevé e demi rond de jambes, a 45º, en face, com  $\frac{1}{2}$  ponta.
- Battement frappé na  $\frac{1}{2}$  ponta (1/8 nota).
- Petit temps relevé com  $\frac{1}{2}$  ponta.
- Pas jeté fondu com deslocação para a frente e para trás.
- Pirouette da 4ª posição.
- Rond de jambes par terre en tournant com 1/8 de volta.

### ALLEGRO

- Sissonne tombé en face e nas pequenas poses.
- Temps lié sauté.
- Pas baillonnée nas pequenas poses, no lugar.

- Petit e grand changement de pieds en tournant com ½ volta.

#### PONTAS

- Pas assemblé soutenu en tournant com 1 volta.
- Pas glissase en tournant com 1 volta.
- Pas jeté fondu na diagonal, para a frente e para trás.

#### 3º PERÍODO

##### ALLEGRO

- Pas jeté com deslocação, em todas as direcções, em face e nas pequenas poses, terminando na posição sur le cou-de-pied e a 45º.
- Pas ballonné nas pequenas poses, com deslocação.
- Pas de basque en tournant com ½ volta.

#### PONTAS

- Pas échappé en tournant na 2ª e 4ª posição com ½ volta.
- Pas tombé de uma pose para outra a 45º.
- Relevé numa perna, a outra a 45º.
- Pas ballonné em éffacé.
- Pas jeté nas poses a 45º, terminando em demi plié.
- Preparação e pirouette da 4ª posição.
- Sissonne simple en tournant com ½ volta.

**Nota: Conteúdos programáticos digitalizados conforme entregues pela Prof. cooperante Etelvina Loureiro**

## Anexo 11

### Curriculum vitae professora Dr.<sup>a</sup> Ana Vian

#### Ana Maria Vian Alves

**Formação Académica:** Curso de Formação de Professores pela Arte do Conservatório Nacional; Curso de História da Faculdade de Letras de Lisboa; Mestrado de História Cultural e Política da Universidade Nova de Lisboa.

**Formação em Dança: Técnica de Dança Clássica:** Formação com as professoras Anna Mascolo, Vanda Ribeiro da Silva, Ana Pereira Caldas; cursos e estágios com os professores George Garcia, Lynn Wallis, John Auld. **Metodologias de Técnica de Dança Clássica:** Seminários com a Professora Barbara Fewster (anualmente entre 1985 e 1995) e com Professores da Escola Vaganova de S. Petesburgo (anualmente desde 2009). **Técnica de Dança Moderna e Contemporânea:** Formação com a Professora Manuela Valadas; cursos com os professores Karrin Waehner, Yoshi Morimoto, Rui Horta, Patrice Soriero e Hans Forrer. **Danças Tradicionais:** Seminários com os professores Maurizio Padovan, Margarida Amaral, e Robert Harrold; cursos no Reino Unido, organizados pelo ISTD – National Branch.

**Actividade Profissional:** Bailarina do Grupo Experimental de Dança Jazz sob a direcção de Rui Horta. Professora de Danças Tradicionais (1989-1994) e de Técnica de Dança Clássica (desde 1989 e que ainda exerce) na Escola de Dança do Conservatório Nacional.

## Anexo 12

### Curriculum vitae professora Dr.<sup>a</sup> Etelvina Loureiro

Etelvina Varela Loureiro de Mendonça Torres

Iniciou os estudos de dança nos Cursos de Formação Profissional do Ballet Gulbenkian. Diplomou-se no Conservatório de Dança. Foi bailarina na Companhia Nacional de Bailado onde participou, durante 26 anos, em todo o repertório clássico apresentado (Lago dos Cisnes, Quebra-Nozes, Giselle, Romeu e Julieta, Suite en Blanc, Bayadère, Les Sylphides, La Sylphide, Baile dos Cadetes, Raymonda, Paquita, D.Quixote, Bela Adormecida, Petrushka, Cinderela, Coppelia) e em bailados de coreógrafos como Balanchine, Armando Jorge, Carlos Trincheiras, Olga Roriz, Heinz Spoerli, Kurt Jooss, José Limón, William Forsythe. Paralelamente licenciou-se em Línguas e literaturas Modernas e em Estudos Superiores Especializados em Dança, ramo educação. Frequentou os Cursos de Professores de Dança Clássica orientados pela Professora Valentina Rumiantseva da Escola Vaganova. Desde 2004 é professora de Técnica de Dança Clássica e Repertório Clássico na Escola de Dança do Conservatório Nacional.

## Anexo 13

### Parecer da professora cooperante Dr.<sup>a</sup> Ana Vian

#### Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança na Escola de Dança do Conservatório Nacional

Ano Lectivo 2013/14

#### Informação sobre o desempenho pedagógico e capacidade de leccionação efectiva da mestranda Carla Oliveira Duarte

A Professora Carla Oliveira Duarte planeou e organizou as actividades lectivas de forma rigorosa e sistemática, de acordo com o calendário e princípios anteriormente estabelecidos. A observação prévia de aulas e o diálogo com a professora cooperante parecem ter contribuído para um cabal conhecimento dos objectivos, estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação propostos, na turma que acompanhou ao longo do ano lectivo. Revelou flexibilidade na planificação e intervenção pedagógica, ajustando-as às alterações mais ou menos previstas, introduzindo as correcções consideradas necessárias.

Demonstrou um bom domínio dos conteúdos programáticos, neste caso, o programa do 2.º ano da metodologia Vaganova, adoptada na escola. A selecção, estrutura e sequência dos conteúdos foi coerente com a prática lectiva seguida pela professora titular da turma e com os objectivos a alcançar, neste nível de ensino, na EDCN. Manteve, contudo, uma autonomia de trabalho e uma abordagem pessoal, nomeadamente a nível da construção de exercícios, que considerei enriquecedora para os alunos.

Destaco a preocupação e esforço em conhecer as características individuais de cada aluno, respectivas potencialidades e dificuldades e actuar, sempre que possível, em consonância, na procura de adequar, com eficácia, o seu ensino a cada aluno e à turma no conjunto.

Fomentou uma relação pedagógica construtiva, criando um clima positivo na sala de aula. Desenvolveu um diálogo enriquecedor com os alunos, demonstrando com rigor e explicitando os objectivos de forma clara, envolvendo os alunos no processo de aprendizagem, motivando-os, assim, a melhorar a sua prestação.

Acompanhou a evolução dos alunos ao longo do ano, manifestando interesse em compreender comportamentos, atitudes e resultados, numa preocupação de encontrar e desenvolver estratégias adequadas às diversas situações.

Para além das aulas pelas quais foi inteiramente responsável, a participação e interacção em contexto de aula, em situações pontuais, na sequência do acordado com o professor cooperante, traduziu-se, essencialmente, em correcções a aplicar a grupos de alunos, com dificuldades específicas previamente detectadas e na leccionação efectiva de secções de aulas (ex: trabalho de pontas).

A relação da mestranda com a professora titular da turma, nos limites de disponibilidade da última, traduziu-se numa colaboração dinâmica e numa reflexão conducente a um aperfeiçoamento e eficácia da prática pedagógica, através de um diálogo continuado, com o esclarecimento de dúvidas sobre opções metodológicas, distribuição de conteúdos programáticos ao longo do ano lectivo, abordagens diferenciadas segundo casos específicos, entre outros.

Na medida em que me foi possível saber, integrou-se, com facilidade, no contexto escolar da EDCN, informando-se e acompanhando (algumas vezes presencialmente) as actividades previstas no respectivo Plano de Actividades.

Lisboa, 29 de Julho de 2013

A Professora-Cooperante

(Ana Vian)

## Anexo 14

### Parecer da professora cooperante Dr.<sup>a</sup> Etelvina Loureiro

Apreciação do desempenho da estagiária do Curso de Mestrado em Ensino de Dança lecionado pela Escola Superior de Dança, **Carla Duarte**, de acordo com o protocolo firmado entre a Escola Superior de Dança e a Escola de Dança do Conservatório Nacional

Durante o ano letivo de 2012/2013, a EDCN proporcionou à mestranda da ESD, Carla Duarte, tarefas de conceção, planeamento, execução e controlo no domínio da gestão e prática da dança, assim como orientação de integração na instituição através da possibilidade de complementar a sua formação, assistindo a aulas suplementares com a professora convidada Alla Schirkevitch, da escola vaganova.

Carla Duarte, ao longo do ano letivo, acompanhou a turma do 3.º ano A, na disciplina de técnica de dança clássica.

A sua capacidade de participação em contexto de aula e o bom relacionamento desenvolvido com as alunas proporcionou uma positiva colaboração no apoio e desenvolvimento técnico de algumas alunas com mais dificuldades de aprendizagem. As suas adequadas intervenções foram bem aceites pelas alunas, demonstrando possuir capacidades de estratégia e pedagógicas de ensino, no que diz respeito ao grupo etário em questão.

Quanto à prática de lecionação efectiva, a mestranda lecionou o número de aulas determinado no início do ano letivo, com maior incidência no trabalho de pontas, tendo demonstrado uma rigorosa planificação, seleção e adequação dos conteúdos programáticos, assim como boas capacidades pedagógico-artísticas.

Proponho-me ainda focar um bom nível de assiduidade e pontualidade.

Lisboa, 10 de Julho de 2013

A professora cooperante da EDCN

Etelvina Varela Loureiro de Mendonça Torres