



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**ESTUDO EXPLORATÓRIO:**

**AS ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS NO ENSINO DA  
TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA, PARA ALUNOS DO 3º  
ANO, NO GINASIANO ESCOLA DE DANÇA**

Ana Raquel de Vasconcelos Soares

Professora Orientadora: Doutora Vera Amorim

Relatório final de estágio apresentado à Escola Superior de Dança, com  
vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Dança.

Setembro 2014



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**ESTUDO EXPLORATÓRIO:**

**AS ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS NO ENSINO DA  
TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA, PARA ALUNOS DO 3º  
ANO, NO GINASIANO ESCOLA DE DANÇA**

Ana Raquel de Vasconcelos Soares

Professora Orientadora: Doutora Vera Amorim

Relatório final de estágio apresentado à Escola Superior de Dança, com  
vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Dança.

Setembro 2014

## **Agradecimentos**

À Doutora Vera Amorim, cuja orientação científica não deixou de ser pautada de estímulos positivos, nas situações de maior incerteza.

Ao Instituto Politécnico de Lisboa, que me proporcionou a descoberta de novas aprendizagens.

A todos os professores da Escola Superior de Dança, pela cooperação e disponibilidade no esclarecimento das novas aprendizagens.

À minha grande companheira e amiga desta aventura, Carolina, pela sua infindável energia e optimismo.

Ao Ginásio Escola de Dança, por ser uma eterna casa do ‘saber’ e ‘aprender’.

Ao Marcelo José, director artístico do Ginásio Escola de Dança, pelo seu profissionalismo, disponibilidade e incentivo.

Ao Carlos, o meu companheiro, marido e fiel amigo, pela sua eterna paciência, presença e por nunca ter deixado de confiar nas minhas capacidades.

Ao Pedro, meu filho, pelas inocentes palavras de incentivo e pelo seu sorriso sempre presente em cada ida e vinda de Lisboa.

Aos meus Pais, por serem o que são e por verem sempre o melhor de mim.

A todos aqueles que de uma forma ou de outra, tornaram possível a realização deste trabalho.

É com enorme satisfação que expresso o meu profundo agradecimento a todos aqueles que tornaram possível a realização deste trabalho!

## Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional (EP), inserido no Mestrado em Ensino de Dança, e teve a sua aplicação prática no Ginásio Escola de Dança.

Durante o nosso estágio pretendemos observar, registar e compreender de que forma as estratégias motivacionais, utilizadas pelos docentes, desenvolvidas no âmbito da disciplina de Técnica de Dança Clássica (TDC) são eficazes na concentração, na motivação e na aprendizagem dos seus alunos, jovens adolescentes.

Recolhemos, desta forma, informação sobre a temática: motivação, motivação em dança e a adolescência, para aprofundamento e integração dos conhecimentos com base em diferentes perspectivas de autores de referência.

Este estudo pretendeu ser um estudo exploratório, tendo como objectivo recolher informação sobre a referida temática. A metodologia de investigação qualitativa, sustentada pelas características da investigação-acção, também esteve presente e revelou-se fundamental na recolha de dados e tratamento de informações durante o decorrer do estágio.

A amostra deste estudo foi constituída por duas turmas do 3º ano do Curso Vocacional de Dança da escola cooperante. Junto do público-alvo, recolhemos informação sobre a sua motivação para a disciplina de TDC e observámos o seu comportamento em contexto de aula. Implementámos diversas estratégias com o intuito de verificar se havia mudança da motivação dos alunos nas aulas de TDC.

No final deste estágio, e respectiva reflexão crítica, concluímos que a motivação tem um papel relevante para a optimização do processo ensino-aprendizagem. Verificou-se um aumento sensível na motivação dos alunos que atribuímos às estratégias motivacionais implementadas.

**Palavras- chave: adolescência, motivação, motivação em dança.**

## **Abstract**

This report, prepared under the Master of Teaching Dance, had practical application in Ginasio School of Dance.

We intend to observe, record and understand how the motivational strategies used by teachers in the context of class Classical Dance Technique (TDC), will be effective in concentration, motivation and learning of their students, young adolescents.

We start this 'journey' of knowledge through research, analysis and reflection on this issue, to better understand the strategies that we observe.

We collect, in this way, information on the thematic motivation, motivation in dance and adolescence.

The sample for this study focused on two classes of the 3rd year of the cooperative school. With the target audience, collect information about your motivation for the discipline of TDC.

This study will be exploratory study aimed collect information about this topic. The methodology of qualitative research, supported by the features of action research, also attended and proved instrumental in gathering data and information treatment during the course of the internship.

Through data analysis, we made a comparative reflection between the references and the work in this area, in Ginasio School of Dance.

It became clear the importance of motivation to optimize the learning process.

And students were increasing their motivation due to strategies implemented.

**Keywords: adolescence, motivation, motivation in dance.**

# Índice Geral

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	3
<b>1. A Adolescência – Considerações Gerais</b> .....	3
1.1 Transformações Físicas e Efeitos Psicológicos .....	4
1.2 A Tomada de Consciência do EU.....	5
1.3 Aptidões Mentais .....	6
1.4 O Desenvolvimento Artístico.....	7
<b>2. A Motivação – Conceito e Perspectivas</b> .....	9
2.1 Motivação Intrínseca e Extrínseca – Breves Considerações.....	12
<b>3. Motivação em Dança – Perspectivas</b> .....	13
3.1 Identificar a Motivação Individual.....	14
3.2 Como Incrementar a Motivação – Perspectivas.....	15
<b>4. Em Resumo</b> .....	17
<b>CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO</b> .....	19
<b>1. Pertinência do estudo</b> .....	19
<b>2. Objectivos do estudo</b> .....	20
<b>3. Metodologia</b> .....	20
<b>4. Instrumentos de recolha de dados</b> .....	22
<b>5. Contextualização do Estágio</b> .....	26
5.1 Ginásio Escola de Dança.....	26
5.1.1 Objectivos e Missão .....	26
5.1.2 Instalações .....	27
5.1.3 Cursos .....	28
5.1.4 Ensino Artístico .....	29
5.1.5 Planos de Estudo .....	30
5.2 Caracterização das Turmas.....	31
<b>CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	34
<b>1. Objectivos do estágio</b> .....	34

<b>2. Procedimentos</b> .....	34
<b>3. Calendarização</b> .....	35
<b>4. Plano de Acção</b> .....	36
<b>4.1</b> Etapa 1 – Introdução ao EP e conhecimento da turma.....	38
<b>4.2</b> Etapa 2 – Desenvolvimento.....	38
<b>4.3</b> Etapa 3 – Análise Conclusiva.....	39
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	40
<b>1. Descrição das etapas</b> .....	40
<b>1.1</b> Etapa 1.....	40
<b>1.1.1</b> Observação Estruturada.....	41
<b>1.1.2</b> Participação Acompanhada.....	42
<b>1.2</b> Etapa 2.....	44
<b>1.2.1</b> Leccionação.....	45
<b>1.3</b> Etapa 3.....	48
<b>1.3.1</b> Leccionação.....	48
<b>1.3.2</b> Observação Estruturada.....	49
<b>2. Análise das Grelhas de Observação</b> .....	49
<b>2.1</b> Grelhas de Observação dos Alunos.....	49
<b>2.2</b> Grelhas de Observação dos Professores.....	54
<b>3. Análise dos Questionários</b> .....	57
<b>4. Colaboração noutras actividades</b> .....	64
<b>CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	65
<b>1. Discussão dos resultados</b> .....	66
<b>2. Conclusão</b> .....	69
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	71
<b>ANEXOS</b> .....	74

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro nº 1</b> – Planificação das actividades.....	24
<b>Quadro nº 2</b> – Plano de Estudos do Curso Básico de Dança – 2º ciclo.....	30
<b>Quadro nº 3</b> - Plano de Estudos do Curso Básico de Dança – 3º ciclo.....	31
<b>Quadro nº 4</b> – Plano de Estudos do Curso Básico de Dança – Secundário.....	31
<b>Quadro nº 5</b> – Género dos alunos.....	32
<b>Quadro nº 6</b> – Média das idades.....	32
<b>Quadro nº 7</b> – Calendarização das aulas previstas para o EP.....	35
<b>Quadro nº8</b> – Aspectos organizativos.....	36
<b>Quadro nº 9</b> – Etapas do Plano de Acção.....	38
<b>Quadro nº10</b> – Tipo de <i>Feedbacks</i> utilizados.....	44
<b>Quadro nº 11</b> – Resultados das duas observações realizadas aos alunos.....	50
<b>Quadro nº 12</b> - Resultados das observações às professoras.....	54
<b>Quadro nº 13</b> – Registo de <i>feedbacks</i> das professoras.....	55
<b>Quadro nº 14</b> – Motivação individual para a frequência do curso básico de dança.....	58
<b>Quadro nº 15</b> – Motivação para o plano de estudos.....	59
<b>Quadro nº 16</b> – Como me devo comportar numa aula de TDC.....	60
<b>Quadro nº 17</b> – O que penso durante uma aula de TDC.....	60
<b>Quadro nº 18</b> – Quando um professor demonstra um exercício.....	61
<b>Quadro nº 19</b> – Execução dos exercícios.....	62
<b>Quadro nº 20</b> – Preferência das diferentes partes da aula.....	63
<b>Quadro nº 21</b> – Perfil preferencial do professor de TDC.....	63
<b>Quadro nº 22</b> – Objectivos a atingir até ao final do ano lectivo.....	64

## ÍNDICE DE ANEXOS

1. Artigo 9º - Avaliação do Estágio do Regulamento de Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança.....	75
2. Grelha de Observação Individual do Aluno.....	76
3. Grelha de Observação Individual do Professor.....	77
4. Registo dos <i>feedbacks</i> utilizados.....	78
5. Questionário aplicado à turma.....	79
6. Pedido de Autorização.....	83
7. Conteúdos Programáticos do 3º ano de Ensino Vocacional do GED.....	85

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EP – Estágio Profissional

ESD – Escola Superior de Dança

GED – Ginásio Escola de Dança

IPL – Instituto Politécnico de Lisboa

MED – Mestrado em Ensino de Dança

TDC – Técnica de Dança Clássica

TDCont – Técnica de Dança Contemporânea

TDM – Técnica de Dança Moderna

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional, unidade curricular inserida no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Dança e teve a sua aplicação prática no Ginásio Escola de Dança (GED).

O documento que aqui se apresenta refere-se a um trabalho que se constituiu como um estudo exploratório, tendo como objectivo geral recolher informação sobre a temática da motivação de jovens bailarinos, através da observação e da análise das estratégias motivacionais utilizadas por docentes de Técnica de Dança Clássica, no 3º ano do ensino vocacional, no Ginásio Escola de Dança.

Foi nosso objectivo familiarizarmo-nos com os conceitos motivacionais utilizados na referida escola, as estratégias utilizadas pelos professores e perceber quais as motivações individuais e estados de concentração dos seus alunos no decorrer das aulas de TDC.

Esta pesquisa requereu um planeamento bastante flexível para nos possibilitar as considerações dos mais diversos aspectos de um problema ou de uma situação.

Deste modo, pretendemos descobrir as relações existentes entre os elementos componentes da mesma, identificando se existe alguma relação entre estas estratégias utilizadas, a motivação dos alunos e a sua concentração. Para tal foram tidas em consideração as opiniões dos professores e dos alunos.

Averiguámos qual a motivação individual destes alunos, a sua forma de estar na sala de aula e a capacidade de concentração na tarefa, assim como as suas preferências no que diz respeito ao perfil do professor.

Segundo Caires (2001), pretendeu-se que, ao longo do EP, o aluno pudesse adquirir e aplicar correctamente conhecimentos que foi aprendendo ao longo do seu percurso académico, e que fossem relevantes sob o ponto de vista profissional.

Neste relatório, pretendemos realçar as experiências mais significativas em termos de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

O relatório encontra-se dividido e organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo – Fundamentação Teórica- diz respeito à revisão da literatura sobre a adolescência, nomeadamente as transformações físicas e psicológicas e o desenvolvimento artístico, sobre a motivação e especificamente a identificação da motivação em Dança e as estratégias de aumento dessa motivação.

Os restantes capítulos dizem respeito à planificação e organização da intervenção pedagógica.

No segundo capítulo – Fundamentação e Contextualização do Estágio - fundamentamos o tema, definimos os objectivos, apresentamos a metodologia descrevemos os instrumentos e contextualizamos a escola cooperante e caracterizamos as turmas sobre as quais incidirá o nosso trabalho.

No terceiro capítulo - Intervenção Pedagógica - apresentamos os objectivos do estágio, descrevemos os procedimentos e o plano de acção do estágio.

No quarto capítulo – Apresentação e Análise de Dados - fazemos a apresentação e a análise dos resultados.

No quinto capítulo – Considerações Finais - surge a discussão dos resultados e as conclusões do nosso estágio.

Este relatório foi redigido segundo as normas ortográficas anteriores ao novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

## **CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1. A ADOLESCÊNCIA**

#### **Características Gerais:**

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), nas sociedades modernas a passagem para a idade adulta é vivida por um longo período de transição conhecido como adolescência. Esta transição implica importantes mudanças entre a infância e a idade adulta. Estes autores afirmam que a puberdade abrange um vasto leque de idades, onde ocorrem mudanças hormonais que podem alterar o humor e o comportamento.

Normalmente, esta fase inicia-se mais cedo nas raparigas do que nos rapazes. Ambos os sexos passam por um surto de crescimento adolescente. Especialmente as raparigas tendem a ser mais sensíveis quanto à sua aparência física e tendem a adaptar-se menos facilmente que os rapazes a essas alterações.

Segundo Pestana e Páscoa (2002), a adolescência é seguramente um dos períodos mais importantes do desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista fisiológico e somático como do ponto de vista psíquico. Produz-se uma maturação que conduz o ser da infância à idade adulta. Esta maturação faz-se acompanhar de um desenvolvimento do corpo e de todos os seus órgãos. É na adolescência que se regista a evolução do termo reprodução, ao passo que o sujeito toma consciência do seu sexo.

Pestana e Páscoa (2002), indicam ainda que a transformação da criança num ser funcionalmente sexuado e capaz de se reproduzir, começa na puberdade e a literatura converge em apontar como início da adolescência, justamente o aparecimento dos primeiros sinais da puberdade. Mas estes primeiros sinais não têm uma idade bem estabelecida, existem enormes variações individuais.

Na rapariga a puberdade pode começar cerca dos 9, ou 10 anos, ou apenas por volta dos 15. Nos rapazes as variações vão de 11 anos até cerca dos 17 anos. Resulta daí tornar-se impossível comparar uns sujeitos com os outros entre estes limites de idade, pois cada um deles irá acusar um estágio diferente de desenvolvimento. A duração deste

período também não é a mesma na rapariga e no rapaz, oscilando entre cinco e seis anos no primeiro caso e apenas três a quatro no segundo.

## **1.1 Transformações Físicas e Efeitos Psicológicos**

Para Offer e Schonert-Reichl (1992), a adolescência é um tempo de divergência crescente entre a maioria dos jovens, que culmina numa idade adulta satisfatória e produtiva e uma minoria mensurável que se confrontará com problemas sérios.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), estima-se que 10% a 40% dos adolescentes sofrem de humor depressivo, muitas vezes associado à preocupação com a aparência. Também é nesta fase que surgem as perturbações alimentares mais comuns, nomeadamente a obesidade, a anorexia nervosa, a bulimia e também podem surgir o abuso de substâncias (álcool e drogas) que podem conduzir a uma dependência.

Apesar das alterações hormonais que ocorrem durante a adolescência, Sprinthall e Collins (2011), afirmam que são poucos os dados que comprovam que estas alterações hormonais são as principais responsáveis pelos efeitos psicológicos da puberdade. Essas alterações também parecem ser influenciadas pelo significado que têm para os próprios adolescentes, para os adultos e para os colegas à sua volta.

Os referidos autores sugerem que todas estas transformações são determinadas por padrões sócio-culturais, por normas e expectativas relativas ao aspecto físico que é defendido numa sociedade ou cultura. Sendo assim, numa cultura onde lhe é atribuído um grande significado, os adolescentes, provavelmente, sentirão uma maior ansiedade e conflito com as suas alterações pubertárias do que numa cultura onde essas alterações não são tão valorizadas.

“As transformações pubescentes incluem alterações no tamanho do corpo, na forma e na capacidade física. (...) Associadas a este crescimento físico surgem as importantes alterações na força e nas capacidades físicas (...) o crescimento tem tendência a ser assíncrono (...). Esta assincronia pode constituir uma das causas do desconforto que muitos adolescentes sentem durante as transformações pubertárias” (Sprinthall e Collins, 2011, p.82).

Sprinthall e Collins (2011) consideraram três exemplos particulares de alterações físicas na adolescência. O primeiro relaciona-se com o impacto psicológico da menarca nas raparigas. O segundo aspecto deriva de estudos efetuados com adolescentes que experienciaram a puberdade muito cedo ou muito tarde. E, no terceiro exemplo, consideraram os efeitos das transformações físicas dos adolescentes na imagem do corpo e no auto-conceito.

## **1.2 A Tomada de Consciência do EU**

De acordo com Pestana e Páscoa (2002, pp.363-365), “o adolescente começa muito naturalmente por se voltar para os outros a fim de aí encontrar um modelo. As relações com os outros são marcadas por uma constante preocupação de encontrar referências. A descoberta dos outros é acompanhada pela descoberta de si (...). Neste processo, o educador terá de ser um guia atento a não deixar o adolescente fechar-se no dilema conformismo-oposição”.

Os mesmos autores sugerem que a educação consiste em proporcionar na criança experiências múltiplas e diversas no momento em que o seu desenvolvimento psicológico o permite e em ajudá-la, mediante uma relação afetiva tranquilizadora e um diálogo atento.

A educação consiste em conduzir a criança e o adolescente a uma maturidade física, intelectual e moral, de tal ordem que a integração no meio seja satisfatória.

Pestana e Páscoa (2002) acreditam que a educação é permanente e que todos os adultos em contacto com os adolescentes são parcialmente responsáveis pela sua educação. Convém, pois, que os pais, professores e educadores, enquanto responsáveis, qualquer que seja o nível, trabalhem em conjunto.

A educação não só deve ser permanente, como se deve adaptar a cada caso particular.

Os autores acima referidos consideram indispensável ter em consideração a personalidade do adolescente, sendo ineficaz e injusto tratar da mesma maneira duas

personalidades ou dois temperamentos opostos, do mesmo modo. Acreditam que a educação requer um esforço de lucidez permanente da parte do educador.

Para Coslin (2002), a juventude de hoje aprecia o luxo, ridiculariza a autoridade e não demonstra qualquer respeito pelos mais velhos, faltando-lhes em contraponto capacidade de persistência. A recusa da autoridade, a rejeição da família e os problemas de comportamento já são analisados desde o tempo de Sócrates (século V a.C.), mas pode verificar-se que após vinte e cinco séculos permanecem ainda actualizados.

O autor considera que, nos tempos de hoje, a adolescência tende a estender-se por um maior número de anos devido a uma puberdade mais precoce, a uma escolaridade mais longa e devido às condições socioeconómicas, que levam a um prolongamento da dependência familiar. Tanto a inserção profissional, como a vida de casal, são cada vez mais tardias.

Assim sendo, existe uma diversidade de pontos que devem ser abordados para o estudo da psicologia do adolescente. Revelando-se um período de passagem algo complexa do estado infantil para o adulto (Coslin, 2002).

### **1.3 Aptidões Mentais**

“Nos anos iniciais da adolescência, verifica-se que o tamanho e funcionamento do cérebro se alteram relativamente pouco. No entanto, eles constituem uma fase da vida que se caracteriza por um constante aumento do conhecimento e por um crescente desenvolvimento das aptidões mentais relacionadas com diversos domínios.” (Sprinthall & Collins, 2011, p.134).

De acordo com Sprinthall e Collins (2011), o estudo da função cerebral e a da cognição estão em forte desenvolvimento, nos domínios da Neurociência e da Psicologia. No entanto, os conhecimentos actuais são ainda muito limitados para que possamos afirmar que já se sabe como as modificações cerebrais podem influenciar as aptidões mentais e para que, deste modo, se possam propor intervenções a nível educativo.

Estes autores acreditam que a maioria dos adolescentes não compreende os assuntos das disciplinas propostas pelas escolas, não sabe o que é esperado deles nas tarefas, nem qual o significado dos conceitos de que ouvem falar. O que parece realmente acontecer é que os estudantes vão às aulas e simulam as tendências gerais da turma, sendo a aprendizagem genuína bastante reduzida.

Este resultado é consistente com o ponto de vista de Piaget (1972), segundo o qual os indivíduos não conseguem compreender os aspectos complexos dos problemas, quando estes exigem um tipo de raciocínio avançado, que se situa acima do seu nível real de funcionamento.

O processo de aprendizagem depende pois da adequação das condições onde se desenvolve, podendo progressivamente aumentar a complexidade dos conteúdos que se ensinam. Este processo pode falhar ao ensinarmos de forma ineficaz, subestimando os alunos ou dificultando demasiado as tarefas.

## **1.4 O Desenvolvimento Artístico**

Gardner (1982), levanta questões interessantes relativamente à relação entre competências artísticas e desenvolvimento. Considera que a altura mais apropriada para adquirir certas competências artísticas é durante os primeiros anos da adolescência, por considerar que estão no auge das suas capacidades de perceber e criar materiais a três dimensões e pela capacidade de perceberem formas abstractas.

Refere também que o potencial artístico sofre um declínio a meio da adolescência, devido ao aparecimento das operações lógico-formais. Ou seja, à medida que desenvolvem o raciocínio formal, os adolescentes têm tendência a menosprezar as suas próprias concessões artísticas.

Gardner (1984), foi um dos primeiros investigadores que defendeu não existir qualquer dicotomia no funcionamento cerebral. Desconsiderou a possibilidade de que a parte direita do cérebro é fonte exclusiva das actividades musicais, artísticas e criativas, e que a parte esquerda é o local para processos racionais, lógicos e objetivos. Defendeu também que a actividade artística depende de ambos os hemisférios cerebrais e da sua

interacção, não sabendo se esse potencial artístico estará presente aquando do nascimento ou se pode ser progressivamente ensinado.

Deste modo, Gardner (1982) aconselha pais e educadores a promover o desenvolvimento artístico das crianças e dos adolescentes antes do aparecimento das operações formais.

O autor orienta no sentido do desenvolvimento antecipado da aptidão artística, nos primeiros anos da adolescência, para que este se possa defender das influências negativas provocadas pelo aparecimento das operações formais. Acredita que na promoção desta capacidade crítica estarão reflectidas as nossas melhores esperanças de criar um jardim de jovens pintores, que substitua o conjunto estéril de sobreviventes do período que decorre entre a infância e a vida adulta.

Para Piaget (1952, citado por Sprinthall & Collins, 2011, p.105), “a transição do período das operações concretas para o período das operações formais, envolve transformações nas estruturas psicológicas que estão subjacentes ao pensamento e ao raciocínio em cada um dos sucessivos estádios”. Neste processo, a que chamou de equilíbrio, defende que as novas experiências provocam um desequilíbrio no funcionamento das estruturas mentais, facto que motiva o indivíduo a elaborar estruturas mais complexas e mais aplicáveis a abstracções. Os adolescentes podem pensar em termos do que pode ser verdade e não apenas em termos do que é verdade. Podem formular hipóteses, imaginar possibilidades e construir teorias (Piaget, 1972).

Devemos ter em consideração duas limitações, no que refere ao modo de pensar do adolescente, considerando a passagem das operações concretas para as operações formais um acontecimento dramático. Uma das limitações é a de que esta passagem das operações concretas para as formais não ocorre de forma abrupta, sendo a transição feita de um modo gradual. Um adolescente pode, por isso, apresentar indícios de um pensamento muito desenvolvido acompanhado de manifestações de pensamento relativamente imaturo.

Nos anos iniciais da adolescência, as capacidades de raciocinar podem parecer altamente variáveis. Esta ambiguidade é bastante difícil de aceitar pelos professores e

pais, desenvolvendo a tendência para sobrestimar ou subestimar o funcionamento cognitivo que o jovem adolescente é capaz.

A outra limitação prende-se ao facto dos indivíduos apresentarem maior maturidade em algumas áreas de funcionamento em detrimento de outras.

“Piaget possibilitou-nos a compreensão da inteligência dos adolescentes, a qual engloba uma vasta gama de capacidades para pensar e raciocinar que variam em complexidade e em aplicabilidade” (Sprinthall & Collins, 2011, p.108).

## **2. A MOTIVAÇÃO**

### **Conceito e Perspectivas**

Para Buhler (1962), o conceito de motivação deve ser o conceito mais central da psicologia actual. Ao contrário da psicologia antiga, que limitava a sua abordagem ao estudo de modos de comportamento, funções e realizações, a psicologia moderna, desde as investigações básicas de Freud, interessa-se cada vez mais pelo estudo da motivação. Só podemos compreender e julgar realmente uma pessoa se partirmos dos seus motivos. E só partindo destes podemos realmente influenciar, orientar, educar e tratar uma pessoa.

Veiga (2013), apresenta-nos uma breve perspectiva dessas abordagens, passando pelo hedonismo (busca do prazer e fuga da dor imediata), por Descartes, com o desenvolvimento do racionalismo (séculos XVI/XVII) e pelo empirismo de Hume, durante o século XVIII.

Porém, com o desenvolvimento da psicologia, novas teorias foram aparecendo para a compreensão da motivação humana. Nos finais do século XIX, surge-nos o estruturalismo de Wundt, que tem o seu foco nas emoções e nos instintos.

Também as teorias comportamentalistas de Pavlov, Watson e Skinner, no século XX, vieram valorizar os estímulos antecedentes e consequentes como motivadores do comportamento humano.

Pereira e Gomes (2012), definem motivação como um conjunto de forças impulsionadoras que mobilizam e orientam a acção de um indivíduo em direcção a um

objectivo. Para os autores, a motivação tem merecido particular relevo para a área da Psicologia, pois constitui um fator determinante do comportamento humano.

Defendem que existe um ciclo da motivação que, admitindo uma necessidade (de origem psicológica ou fisiológica), dá origem a um impulso. Este impulso incita o sujeito para um determinado comportamento, por forma a atingir o seu objectivo. Quando essa necessidade é satisfeita, o sujeito finaliza a adoção desses comportamentos, reduzindo ou eliminando o impulso inicial.

De acordo com Samulski (2002), a motivação é aquilo que move um indivíduo ou que o põe em acção, fazendo-o mudar ou atingir o seu objectivo, num processo ativo, intencional e dirigido, o qual depende de fatores intrínsecos e extrínsecos.

Pestana e Páscoa (2002), definem motivação como um conjunto de reacções que o indivíduo tem para atingir o seu objectivo. O autor sugere várias classificações para motivação, de um modo geral, em função do tipo de necessidade. Assim, considera motivações inatas, ou primárias, se são programadas inatamente (fome, sede e outros impulsos homeostáticos); aprendidas, secundárias ou sociais, quando resultam do processo de socialização (sucesso, poder, afiliação); e combinadas, as que têm base biológica, mas também dependem da aprendizagem (comportamentos sexual e maternal).

Murray (1965), considera que a motivação no indivíduo é desencadeada por aspectos internos, mas que é também influenciada por factores externos.

Pereira e Gomes (2012) apresentam-nos várias abordagens que têm sido feitas no sentido de classificar as motivações. Uma das abordagens considera motivações fisiológicas (fome, sede, sono, entre outras), motivações combinadas (comportamento sexual, maternal, entre outros) e motivações sociais e cognitivas (obter conhecimento, realização, necessidade de poder, entre outros). Por outro lado, existe também a classificação dicotómica (motivos primários e motivos secundários). Os referidos autores acreditam que, num contexto educacional, torna-se fundamental abordar a diferenciação entre motivação extrínseca e intrínseca.

Para Maslow (1970), toda a humanidade tem necessidades básicas que são valores compartilhados entre os indivíduos e o grau de importância e a intensidade

dessas necessidades variam de pessoa para pessoa e também entre culturas diferentes. As necessidades básicas do indivíduo são classificadas em graus de importância, de forma hierárquica, de baixo para cima: em primeiro lugar, as necessidades fisiológicas, seguido das necessidades de segurança, necessidades de afecto e de pertença, necessidades de auto-estima e necessidades de auto-realização.

Alicerçada nas necessidades humanas, a teoria de Maslow e a sua pirâmide clássica têm ainda uma forte influência na explicação da perspectiva humanista da motivação.

Por outro lado, nos dias de hoje, a perspectiva cognitivista tem vindo a crescer, sendo valorizados os processos cognitivos.

Para Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007), o interesse estará focalizado na motivação intrínseca para a realização, ou seja, na percepção que o indivíduo tem acerca das suas causas para o sucesso e para o fracasso.

Nesta perspectiva, os estudantes devem dar mais atenção e ter mais oportunidade e responsabilidade para controlar os seus próprios resultados do desempenho, valorizando a motivação dos estudantes com incentivos internos, em vez de externos.

De acordo com Veiga (2013), os indivíduos são motivados para aprender os valores e as práticas da sua comunidade, mantendo a sua identidade como membros da mesma. Poderemos, então, considerar que as motivações nos indivíduos estão associadas a aspectos de activação e sustentação dos comportamentos dirigidos para as aprendizagens.

Estar motivado para aprender pressupõe a promoção nos alunos de estratégias de auto-regulação ou de metacognição e tem sido assunto de numerosas intervenções educativas. Desta forma, fica demonstrada a importância dos processos motivacionais, não descurando os cognitivos, no desempenho numa aprendizagem com significado. Investigações recentes (Pocinho & Canavarro, 2009) indicam que é igualmente necessário que o aluno possua um conhecimento das suas capacidades, acompanhado por sentimentos de auto-estima positiva que lhe permita usar as melhores estratégias para aprender eficazmente.

Para Pocinho e Canavarro (2009), estratégias de motivação para a aprendizagem devem-se centrar na auto-estima e nas atribuições causais do sucesso, por um lado, e nos hábitos de estudo, por outro, tendo já sido comprovada a sua influência no rendimento escolar.

De acordo com Zimmerman (2002), a abordagem à aprendizagem pressupõe, assim, que o aluno interprete as suas motivações pessoais e tenha consciência dos recursos cognitivos de que dispõe. Os alunos deverão socorrer-se de capacidades e estratégias metacognitivas quer para determinar as condições em que a relação entre motivo e estratégia ocorre, quer para planificar, controlar, monitorizar e avaliar os seus próprios recursos cognitivos, ou seja, uma melhor gestão das estratégias de monitorização da aprendizagem, facilitando a resolução das tarefas e a consecução dos objectivos educacionais.

## **2.1 Motivação Intrínseca e Extrínseca**

### **Breves Considerações**

A motivação intrínseca surgiu como um importante fenómeno para os educadores, uma fonte natural de aprendizagem e de realização que pode ser sistematicamente catalisada, ou prejudicada por práticas de pais e professores. Este tipo de motivação pode promover resultados de alta qualidade na aprendizagem e na criatividade (Ryan & Stiller, 1991).

Na literatura clássica, a motivação extrínseca tem sido tipicamente caracterizada de uma forma pálida e empobrecida em contraste com a motivação intrínseca. No entanto, existem variados tipos de motivação extrínseca, isto é, os alunos podem realizar acções motivadas mas com resistência e desinteresse ou, alternativamente, com uma atitude positiva que reflecte uma aceitação interna do valor ou utilidade de uma tarefa (deCharms, 1968). Entender estes diferentes tipos de motivação extrínseca, e o que promove cada um deles, é uma questão importante para os educadores, que nem sempre podem contar com a motivação intrínseca para promover a aprendizagem.

Para Pereira e Gomes (2012), a motivação intrínseca implica motivações internas, que são originadas pelo próprio indivíduo, enquanto a motivação extrínseca é

influenciada por factores externos, tais como prémios ou punições. Para o autor, a motivação intrínseca e auto-regulada é mais eficaz na manutenção dos comportamentos desejados. No entanto, no processo de ensino aprendizagem, ambas as motivações são importantes, pois de certa forma se completam.

Na perspectiva behaviorista verifica-se um maior relevo para a motivação extrínseca, enquanto nas abordagens cognitivistas e humanistas, a tónica principal incide sobre a motivação intrínseca.

Na perspectiva de McClelland (1973), numa sociedade tão complexa e competitiva, o que pode distinguir um adulto com êxito de um adulto mal sucedido será a sua necessidade de realização. É pois possível estimular a necessidade de realização, passando de um ponto de vista em que o indivíduo é orientado pelos outros, para uma situação em que é dirigido por si próprio.

Será então pertinente questionar se estes conceitos poderão servir a realidade do jovem adolescente, praticante de dança, onde o corpo e a mente estão fortemente entrelaçados e onde a mente desempenha um papel fundamental na experiência da dança?

### **3. MOTIVAÇÃO EM DANÇA**

#### **Perspectivas**

Para os autores Taylor e Taylor (1995), a motivação envolve a capacidade de iniciar e de persistir numa tarefa. Ou seja, a motivação em dança traduz-se pela capacidade que o bailarino tem de persistir à fadiga, ao aborrecimento, à dor e ao desejo de fazer outras coisas. Motivação significa que um bailarino dedica 100% do seu tempo, energia e foco na sua preparação, fazendo tudo o que lhe for possível para melhorar ao máximo as suas capacidades de bailarino. Consideram que a motivação é extremamente importante, pois é o único factor, relacionado com a performance, que o bailarino consegue controlar.

De acordo com os autores acima referidos, existem então três factores que contribuem para a qualidade da performance: a motivação, a habilidade/capacidade e a dificuldade na tarefa.

A capacidade e a dificuldade na tarefa não podem ser alteradas num curto espaço de tempo. A motivação, pelo contrário, pode sofrer um aumento ou decréscimo a qualquer momento.

O treino técnico e a preparação física de um bailarino dependem largamente do nível de motivação do mesmo. Pelo contrário, a preparação mental não depende tanto do factor motivação, pois não é tipicamente incluído no programa de treino para bailarinos. Somos assim levados a acreditar que a motivação influencia as escolhas de estilos de vida dos bailarinos no que respeita ao sono, à dieta, aos horários, à família, às relações sociais, ao álcool e às drogas.

Segundo Luis Xarez (2012), para obter o máximo rendimento, as variáveis psicológicas (motivação, concentração, ansiedade) têm um peso determinante na performance, devendo, por isso, ser objeto de atenção e fazer parte do treino em dança. Concorda que existe uma tendência para esquecer o impacto psicológico das actividades físicas, nomeadamente na profissão de bailarino, que é considerada de desgaste rápido. O enorme desgaste psicológico a que está sujeito um bailarino (audições, espectáculos, auto-avaliações, lesões, instabilidade profissional, entre outros) é muitas vezes negligenciado. O treino psicológico deve ser considerado tão importante como o treino físico. Apesar de as características pessoais terem um papel fundamental, existe um conjunto de variáveis que dependem das circunstâncias e do envolvimento.

As pessoas em geral, e os alunos de dança em particular, não se encontram sempre com os mesmos níveis de motivação e o treino em dança deverá integrar, obrigatoriamente, o treino psicológico, com vista à melhoria da performance. As habilidades psicológicas são treináveis e, em caso de abandono desta prática, o processo é reversível, tal como no treino físico.

Como educadores, devemos estar atentos ao que se designa de ‘clima motivacional’.

Para Taylor e Taylor (1995), a motivação inicia uma importante progressão que afecta todo o processo de preparação e performance de um bailarino. É o ponto de partida, do que consideram ser a pirâmide da atitude para a realização, que é a base da criação do programa psicológico (*Psychological Program for Enhanced Performance*) para um melhor desempenho. Acreditam, que para incrementar os níveis de motivação, será necessário despende mais tempo e esforço no treino psicológico, técnico e físico.

### **3.1 Identificar a Motivação Individual**

Nem todos os bailarinos são motivados pelos mesmos factores. Eles treinam por uma variedade de diferentes razões: pelo prazer de dançar, pelo convívio com os amigos, porque pretendem trabalhar na área da dança ou pelo gosto de fazer espetáculos, entre outros motivos. Como resultado, seria um erro utilizar apenas uma única técnica motivacional para todo o grupo.

Deveríamos, por isso, estudar a motivação individual de cada aluno e adaptar os processos motivacionais para cada caso em particular. Por exemplo, uma aula que foca o aperfeiçoamento e o enriquecimento técnico pode motivar aqueles bailarinos que gostam de desenvolver habilidades, mas pode alienar aqueles que gostam da dança como uma atividade meramente social.

Identificar as diferentes necessidades e motivações dos bailarinos pode ajudá-los a dois níveis: primeiro, um aluno que não está motivado na aula acabará por desistir, ou seja, a sua motivação influencia a sua participação; segundo, como referido anteriormente, um bailarino altamente motivado, irá dedicar o seu tempo a fim de atingir uma brilhante performance (Taylor & Taylor, 1995).

*“A dancer (...) who fears or dislikes work and failure should get out immediately. It’s extremely hard work and if you don’t take joy in it too, if you’re not excited and inspired by it, it’s not for you.”*

(Rosen, 1977,p.23)

Taylor e Taylor (1995), sugerem que estejamos atentos às manifestações dos nossos alunos, a fim de podermos identificar quais os seus níveis de motivação. Sendo

assim, alunos altamente motivados habitualmente são os primeiros a chegar à sala de aula e os últimos a sair, têm grandes níveis de energia e demonstram grande interesse em aprender novas habilidades. Pelo contrário, alunos pouco motivados apenas despendem o mínimo de energia possível numa tarefa e podem, eventualmente, estar constantemente lesionados ou doentes, a fim de não fazerem aula.

## **3.2 Como Incrementar a Motivação**

### **Perspectivas**

Uma das mais importantes funções de um professor de dança será a de desenvolver e manter os níveis de motivação dos seus alunos. Sem uma motivação adequada, os alunos não estarão devidamente preparados para atingir o seu potencial máximo (Taylor & Taylor, 1995).

Os autores sugerem-nos algumas técnicas para incrementar e manter os níveis de motivação dos nossos alunos, nomeadamente ajudar os alunos a identificar quais os seus pontos fortes e fracos e a criar objectivos a longo, médio e curto prazo. Os alunos deverão ser implicados e fazer parte deste processo. Os objectivos deverão ser tangíveis, ainda que não no imediato. No entanto, os alunos deverão perceber que serão capazes de os atingir se o seu empenho e comprometimento forem efectivos. Vários objectivos poderão ser criados, tanto no que diz respeito a objectivos técnicos, mentais, físicos mas também referentes ao seu estilo de vida. Estes objectivos deverão ser dinâmicos e, se necessário, adaptados às novas realidades que se apresentam aos alunos.

O professor deve promover agentes potenciadores da motivação para a aprendizagem, nomeadamente a responsabilização dos alunos, a criação de um ambiente positivo na sala de aula, a definição clara de objectivos e expectativas, a utilização de uma aprendizagem cooperativa, o encorajamento dos alunos de forma positiva, a proposta de instrução de estratégias, a estimulação do pensamento cognitivo dos alunos, entre outros (Arends, 2008).

Pelo lado oposto, o encorajamento da competitividade, a ausência de apoio, a atribuição de tarefas de baixa dificuldade, um ritmo lento, um fraco acompanhamento aos alunos ou a utilização de avisos e punições públicos, potenciam agentes inibidores

da motivação, dificultando a aprendizagem e o desenvolvimento do empenho por parte dos alunos na tarefa.

Numa aula de dança, especificamente de TDC, é constantemente solicitado aos alunos que observem os exercícios demonstrados pelo professor, a fim de os executar. A observação e a posterior execução, realizada pelos alunos, deve ser uma constante.

Os professores utilizam vários métodos e estratégias pedagógicas para ensinar novos passos de dança com o intuito de desenvolver as capacidades físicas dos alunos, assim como aumentar o seu vocabulário técnico.

Segundo Calvo-Merino, Grèzes, Glaser, Passingham e Haggard (2006), quando um indivíduo aprende uma nova habilidade, ele adquire novas representações motoras e perceptivas.

Um passo de dança aprende-se melhor quando é realizado fisicamente após observação e/ou imitação, do que quando é somente descrito verbalmente. As descrições verbais de como, onde e quando mudar os nossos corpos podem funcionar muito bem se a dança não for muito complexa, pois com o aumento de dificuldade a capacidade de seguir instruções verbais diminui (Grafton, 2009).

#### **4. Em Resumo**

As estratégias motivacionais adequadas pressupõem que os professores devam manter uma atitude positiva de aceitação das contribuições dos seus alunos, procurando estimular a sua colaboração e proporcionando sentimentos de competência escolar e pessoal face às atividades propostas. Devem fornecer *feedback* acerca das contribuições de cada aluno, incentivando-o a atingir o sucesso, orientando o seu estudo e o seu progresso na sua aprendizagem. Esta atitude promove o autoconhecimento, desenvolvendo, assim, sentimentos de competência e de controlo do seu próprio progresso, componentes essenciais ao empenhamento, ao interesse e à persistência durante a aprendizagem, condições essenciais à motivação para aprender.

Os professores devem ter um papel de incentivadores, motivar cada aluno a dar o máximo de si e a desenvolver progressivamente a sua auto-estima e as concepções de si próprios face ao sucesso escolar (atribuições). Estas atitudes tanto desenvolvem a autonomia no controlo do seu comportamento, como também favorecem um ambiente de comunicação e de relacionamento interpessoal afectuoso com os professores.

Estudo exploratório: as estratégias motivacionais, no ensino da TDC, para alunos do 3º ano vocacional,  
no Ginásio Escola de Dança  
IPL - Escola Superior de Dança

Para Pereira e Gomes (2012), as relações dos estudantes com os pais, colegas e professores têm bastante impacto nas suas vidas, podendo mesmo influenciar profundamente o seu sucesso e motivação.

Para Batalha (2004), os modelos do ensino estão em constante alteração e transformação. Não existindo por isso um único modelo de método.

## **CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO**

### **1. Pertinência do estudo**

O tema escolhido surge da prática diária com os alunos. Para Batalha (2004), as estratégias pedagógicas consistem em encontrar procedimentos adequados para conduzir os alunos no seu processo de formação.

Segundo Luis Xarez (2012, p.143), “para obter o máximo de rendimento, a motivação (...) e outras variáveis psicológicas, têm um peso determinante na performance e, como tal, devem ser objecto de atenção e fazer parte do treino de dança”, principalmente na fase da adolescência, onde se verifica uma maior oscilação no que respeita às suas *nuances* performativas, durante as aulas.

A revisão da literatura indica-nos que existe uma emocionalidade acrescida e variações de humor nesta fase, nomeadamente um aumento da agressividade e depressão (Buchanan, Eccles & Becker, 1992).

Não será pois de surpreender que as mudanças físicas dramáticas da adolescência tenham consequências psicológicas, tal como nos dizem Buchanan, Eccles e Becker (1992). Será difícil generalizar acerca dos efeitos psicológicos desta fase, pois dependem muito do modo como os adolescentes e as outras pessoas no seu mundo interpretam as mudanças que ocorrem.

Por estes motivos, julgamos que este possa ser um tema de grande interesse para os nossos alunos, e para nós docentes, pois acreditamos que para além do treino físico e artístico a que estão sujeitos, como sugere Luis Xarez (2012), o treino psicológico é fundamental.

Acreditamos, face ao exposto, que um estudo desta natureza poderá constituir-se como uma mais-valia na continuidade da nossa prática docente profissional e artística,

Estudo exploratório: as estratégias motivacionais, no ensino da TDC, para alunos do 3º ano vocacional,  
no Ginásio Escola de Dança  
IPL - Escola Superior de Dança

e que os resultados obtidos poderão ser de interesse pessoal, como referido, mas também quiçá, um contributo para outros profissionais da área.

## **2. Objectivos**

Este estudo teve como objectivo analisar e reflectir sobre a importância que a motivação tem, na prática da TDC, em jovens adolescentes. Do mesmo modo, pretendemos aferir se as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes, vão ao encontro das tendências referidas na nossa pesquisa bibliográfica.

## **3. Metodologia**

O nosso trabalho foi o desenvolvimento de um estudo exploratório e qualitativo, através de uma metodologia de investigação aplicada à educação, recorrendo ao processo de investigação-acção.

Este estudo exploratório teve como objectivo recolher informação sobre a temática da motivação e da concentração em jovens bailarinos, observando e analisando as estratégias motivacionais utilizadas por docentes de TDC no 3º ano vocacional, no GED.

Relativamente ao estudo qualitativo, este teve como objectivo descobrir, explorar e descrever fenómenos, compreendendo a sua essência. Neste tipo de estudo é possível modificar ou reformular o problema à medida que forem obtidos os resultados (Fortin, 2006).

A investigação qualitativa surgiu como alternativa ao paradigma positivista e à investigação quantitativa, que se mostraram ineficazes na análise e estudo da subjetividade que faz parte do comportamento de pessoas e organizações (Sousa e Batista, 2011).

Segundo Fernandes (1991), a investigação qualitativa tem como principal atenção a resolução profunda dos problemas e a investigação de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Considera que o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência e a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação tem, na sua essência, cinco características:

1. A fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
2. Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
3. Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
4. A análise dos dados é feita de forma indutiva;
5. O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Segundo os mesmos autores, este tipo de investigação utiliza metodologias que criam dados descritivos e que permitem ao investigador observar o modo de pensar dos participantes. Neste tipo de investigação é importante referir que o investigador deve envolver-se com o campo de acção dos investigados, conversando, ouvindo e participando naturalmente com eles.

O método investigação-acção é baseado na observação participante, directa e presencial. A investigação-acção “é uma metodologia orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de acção” (Sousa & Baptista, 2003, p.65).

Estas características foram ao encontro de aspectos realizados na prática deste estágio: o professor teve uma acção directa, assumindo o lugar de investigador e recorre a documentos pessoais como recolha de dados descritivos.

Coutinho, Sousa, Dias, Fátima, Ferreira e Sandra (2009) destacam cinco características relevantes na Investigação-ação:

- 1) Participativa e Colaborativa - todos os intervenientes estão implicados no processo. O Investigador realiza a investigação com pessoas e não é um agente externo;
- 2) Prática e interventiva - não se limita a uma análise teórica e o investigador intervém no campo de acção;
- 3) Cíclica – há sempre a possibilidade de mudanças geradas pelas descobertas durante a evolução da investigação;

- 4) Crítica - todos os participantes da investigação-ação são agentes de mudança que criticam e autocriticam possíveis restrições;
- 5) Auto-avaliativa - há uma auto-reflexão sobre a realidade e a possibilidade de ajustamentos e mudanças para uma nova realidade ou conhecimento;

Ainda inseridos nos objectivos a alcançar com a investigação-ação, referimos alguns que corroboram os enunciados apresentados pelos autores acima referidos:

- Compreensão da prática educativa, no sentido de a melhorar e aperfeiçoar.
- Interligar de forma contínua a investigação, ação e formação.
- Estar consciente da mudança e renovação do conhecimento.
- Admitir o papel de educador como investigador.

Este EP foi realizado de acordo com as modalidades específicas para o efeito e de acordo com o art.º 9 do Regulamento de Estágio (anexo 1): Observação Estruturada, Participação Acompanhada e Leccionação Supervisionada. Estas foram decorrendo durante o ano lectivo, de acordo com uma planificação prévia, efectuada em consonância com a escola cooperante e tendo em consideração as actividades programadas pela própria escola.

O GED disponibilizou todas as informações necessárias à integração da estagiária na organização da escola, de forma a permitir uma excelente integração e articulação ao contexto escolar e práticas lectivas. Foi possível observar, reflectir e efectuar um registo dos aspectos estruturais, pedagógicos, metodológicos, didácticos e relacionais do contexto em causa. Participámos e interagimos de forma sequencial nas actividades previstas para o ano lectivo, e tivemos oportunidade de colaborar em outras actividades realizadas na escola cooperante, nomeadamente na semana de aulas abertas, que decorreu no final do 1º período e no espectáculo de final do ano.

#### **4. Instrumentos de Recolha de Dados**

No presente relatório de estágio, optámos por uma recolha de dados descritiva. Tendo em conta o carácter prático e interventivo do EP, recorreu-se à observação como técnica para aferir os comportamentos, os modos de agir e as atitudes da amostra.

Para Sousa & Baptista (2011), a técnica de recolha de dados constitui-se como um conjunto de processos operativos que nos ajuda a recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação. Este processo baseia-se no recurso e no cruzamento de várias fontes de informação, de modo a comprovar a sua veracidade.

Para Carmo e Ferreira (2008), os dados numa investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário, a realização de uma entrevista ou recorrendo à observação da situação real. Esta técnica de observação implica um registo próprio.

De seguida, apresentamos os instrumentos utilizados na recolha de dados:

Grelhas de observação - Construimos duas grelhas de observação, uma para observação dos alunos (anexo 2), e outra para observação do professor (anexo 3). Com a grelha de observação do aluno, foi nosso propósito registar informações relativamente à sua capacidade de concentração na tarefa, durante uma aula de TDC. Decidimos que essa observação seria realizada a um conjunto de seis alunos.

Com a grelha de observação do professor, pretendemos compreender os tipos de *feedbacks* utilizados por este, relativamente à sua intervenção didáctica na prática pedagógica. Pelo facto de existirem duas professoras de TDC para estas turmas, numa situação de leccionação partilhada alternadamente, achámos interessante registar o tipo de *feedbacks* utilizados (anexo 4) e as estratégias implementadas pelas duas docentes, aos quais nos iremos referir por Professora X e Professora Y.

Foram realizadas duas observações a cada professor e a cada aluno seleccionado para o efeito.

Diário de Bordo – A utilização deste diário, serviu para registar acontecimentos, pareceres, sensações e opiniões, de acordo com diferentes perspectivas que foram recolhidas através de diálogos com os docentes da disciplina e também com outros professores que leccionam nestas turmas. Este instrumento foi utilizado em todas as etapas deste estágio, provando ser fundamental neste tipo de investigação, permitindo uma recolha de informação detalhada e auxiliando numa observação mais eficiente.

Os diários de bordo permitem “anotar impressões sob forma de tópicos, diagramas e memorandos de modo a auxiliar a memória quando se vier a registar mais detalhadamente os resultados da observação” (Carmo & Ferreira, 2008, p.118).

Do mesmo modo, todos os diálogos estabelecidos com os docentes, professores cooperantes e com os alunos foram indispensáveis para a análise crítica e reflexiva da elaboração deste relatório.

Questionário – Para apurar quais as principais motivações para a prática do curso básico de dança, qual a motivação para a disciplina de TDC, aferir crenças relativamente à forma de estar dentro de uma sala de aula, qual o tipo de professor que atrai mais as suas preferências e quais os objetivos que pretendem atingir até ao final do ano lectivo foi aplicado um questionário do tipo fechado (anexo 6). O questionário foi aplicado em duas turmas do 3º ano vocacional, durante a fase de participação acompanhada. Antes da aplicação do questionário aos alunos, foi solicitada autorização aos respectivos encarregados de educação (anexo 7).

Este tipo de instrumento de investigação pretende recolher informações baseando-se, geralmente, na averiguação de um grupo representativo da população em estudo e permitindo recolher uma amostra dos conhecimentos, comportamentos, valores e atitudes (Sousa & Baptista, 2011).

Tratando-se de uma investigação qualitativa, os dados recolhidos foram suportados por uma metodologia baseada na descrição e interpretação de factos em que a recolha, a descrição e a análise dos dados implicaram uma atitude reflexiva em relação aos elementos considerados pertinentes no processo.

Deste modo, os instrumentos utilizados para a recolha dos dados serão de seguida apresentados no próximo quadro, no qual se mostra a planificação horária, os instrumentos de recolha de dados e as finalidades pretendidas para cada etapa.

**Quadro nº 1 – Planificação das actividades**

Planificação Horária	Instrumento de Recolha de Dados	Finalidades
Observação Estruturada (inicial)	- Grelha de Observação do Aluno; - Grelha de Observação do	- Observar comportamento da turma, no decorrer da aula de

Estudo exploratório: as estratégias motivacionais, no ensino da TDC, para alunos do 3º ano vocacional,  
no Ginásio Escola de Dança  
IPL - Escola Superior de Dança

8h	Professor; - Diário de Bordo;	TDC; - Seleccionar grupo de 6 alunos para registar capacidade de concentração nas tarefas propostas; - Registrar <i>feedbacks</i> dados pelos docentes da disciplina; - Observar clima motivacional da aula;
Participação Acompanhada 8h	- Diário de Bordo; - Aplicação de um Questionário aos Alunos;	- Aferir motivação do grupo para a prática das aulas de TDC; - Conhecer de forma mais profunda as capacidades individuais de cada aluno; - Criar empatia e estimular uma relação de confiança com os alunos;
Leccionação Supervisionada 40h	- Diário de Bordo;	- Implementar estratégias motivacionais que vão de encontro à filosofia utilizada pela Instituição; - Potenciar o clima motivacional para a disciplina de TDC, baseado nas respostas dadas pelos alunos ao questionário;
Observação Estruturada (final) 3h	- Grelha de Observação do Aluno; - Diário de Bordo;	- Observar se ocorreu alteração do comportamento da turma, no decorrer da aula de TDC; - Registrar alteração na capacidade de concentração nas tarefas propostas, aos 10 alunos seleccionados; - Observar clima motivacional da aula;
Colaboração em outras actividades 4h	-	- Participar em actividades que a Instituição considere pertinente.

## **5. Contextualização do Estágio**

O meio deverá ser escolhido de acordo com o tipo de estudo definido. Assim, optámos por meio natural, sem que exista um controlo muito rigoroso sobre este.

Segundo Fortin (2006), a maioria dos estudos são realizados em meios naturais, como estabelecimentos de ensino, locais de trabalho, domicílios, entre outros, no entanto este deve ser um local acessível e justificável.

Este estudo foi, então, realizado em meio natural, nas instalações do GED, no 3º ano do curso vocacional de dança.

### **5.1 O Ginásio Escola de Dança**

Considera-se que o facto de este estágio ter sido desenvolvido no Ginásio Escola de Dança foi uma mais-valia para aquisição de experiência pedagógica e profissional que se pretende, devido à ligação de natureza académica estabelecida no passado e tratando-se de uma escola de renome no ensino especializado de Dança, com um historial relevante na formação de bailarinos.

Foi possível reconhecer as linhas condutoras e orientadoras da filosofia pedagógica e metodológica, assente em objectivos bem definidos e claros, que possibilitam o desenvolvimento de competências artísticas, pedagógicas, didácticas e metodológicas essenciais ao desempenho altamente qualificado dos seus alunos.

#### **5.1.1 Objectivos e Missão**

O Ginásio Escola de Dança existe desde 1987.

É uma instituição privada com estatuto de utilidade pública, localizada na Cidade de Vila Nova de Gaia.

Tem como principal objetivo a aprendizagem da dança e do movimento através de um projeto educativo contínuo e evolutivo.

As preocupações fundamentais prendem-se com o rigor na formação técnica e artística, sempre assentes na abertura e dinamização junto da comunidade e na relação com o mundo exterior.

O núcleo formado pelos alunos, professores, autarquias, instituições culturais em parceria e o Ministério da Educação e da Ciência constituem os vértices principais para a formação e divulgação cultural na Zona Norte de Portugal e no Estrangeiro.

“O Ginásio entende que o ensino artístico só pode existir numa Escola que inclua, em si própria, um projeto cultural e artístico. Assim:

- Possui uma estrutura de criação e montagem de espetáculos, quer de índole escolar quer de índole artística e profissional;
- Presta serviços à comunidade local, proporcionando diversas atividades, dirigidas a diferentes níveis etários, com componentes físicas, técnicas, culturais e artísticas;
- Possui protocolos de cooperação nacional e internacional e de parcerias formais e informais para a motivação de jovens e crianças na sensibilização e formação artística, com diversas instituições de Educação e Cultura, Autarquias e Ministério da Educação, bem como através de intercâmbios para formação artística com entidades nacionais e estrangeiras, de reconhecida competência.

O corpo docente é composto não só pelos professores efectivos estabelecidos na escola, mas também por professores convidados (portugueses e estrangeiros) que assumem a função de docência por um determinado período” (URL: [www.ginasiano.pt](http://www.ginasiano.pt)).

### **5.1.2 As Instalações**

O Ginásio possui instalações próprias no centro de Vila Nova de Gaia.

Actualmente são dois os edifícios que albergam o grupo de alunos integrados na escola.

O estágio realizou-se no edifício *Espaço Sacramento*, situado junto ao Cais de Gaia (Rio Douro). Este espaço é constituído por salas de aulas teóricas, práticas e

teórico-práticas, assim como biblioteca, áreas de apoio pedagógico, administrativo e logístico.

Todos os espaços destinados às atividades práticas são de grande dimensão e possuem o equipamento necessário para a realização efectiva das aulas técnicas, nomeadamente espelhos, barras, linóleo, ar condicionado, piano e sistema de som. A maioria das salas dispõe de luz natural.

### **5.1.3 Cursos**

O Ministério da Educação e da Ciência reconhece os cursos administrados pelo GED, que na sua estrutura de Ensino Artístico Especializado possui planos de estudos próprios.

A formação de bailarinos profissionais na área da dança é uma conquista real desta escola artística, actualmente com vários profissionais (ex-alunos) no mercado de trabalho, quer em Portugal, quer no Estrangeiro.

Os seus cursos funcionam em regime articulado com o ensino público ou privado, sendo que os alunos, nos estabelecimentos de ensino regular, frequentam as disciplinas de formação geral, desenvolvendo as áreas específicas de expressão e formação artística no GED. Para tal ser possível existe, portanto, uma articulação entre as instituições educativas.

A formação nas diferentes técnicas de dança (Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Moderna e Técnica de Dança Contemporânea) possibilita aos alunos o desenvolvimento físico e artístico de todas as ferramentas inerentes a esta aprendizagem, por forma a alcançar o sucesso profissional.

“A instrumentação técnica, base lógica do desenho curricular dos cursos do Ginásio Escola de Dança, não é um fim em si mas um meio para um diálogo do corpo com o mundo que o envolve. Um corpo que faz, que experimenta, que apura, que pensa. Aos diferentes cursos correspondem turmas de diferentes níveis de aprendizagem, onde as necessidades específicas de cada faixa etária (e desenvolvimento pessoal) são

Estudo exploratório: as estratégias motivacionais, no ensino da TDC, para alunos do 3º ano vocacional,  
no Ginásio Escola de Dança  
IPL - Escola Superior de Dança

analisadas entre estudantes e professores, por forma a encontrar o nível/turma adequado” (URL: [www.ginasiano.pt](http://www.ginasiano.pt)).

A língua administrada em todos os cursos é o português, salvo nas situações em que a presença pontual de professores convidados implique o recurso à língua inglesa.

No GED, a TDC tem por base a técnica Vaganova, sendo leccionada por diferentes professores. Embora esteja presente esta metodologia, pôde verificar-se que os professores possuíam características que os diferenciavam, nomeadamente na forma como aplicavam e transmitiam os seus conhecimentos, adaptando e ajustando-as às características e necessidades da turma.

#### **5.1.4 Ensino Artístico**

O apetrechamento teórico do GED é uma constante, onde a teoria se cruza com práticas mais sustentadas e experiências de criação, suportadas pela reflexão de todos os músculos, permitindo ao futuro profissional a tomada de decisões criativas avessas a formalismos gratuitos.

A participação obrigatória dos estudantes na montagem e apresentação pública em formato de espectáculos, faz parte dos currículos e dos princípios dos cursos do GED.

Sendo o Ensino Artístico Especializado financeiramente exigente, a sua frequência tem o apoio financeiro no que respeita à sua componente curricular, tornando-o assim acessível à generalidade da população. Contudo, foi ainda criado pelo Ginásio Escola de Dança, com o apoio da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, um sistema de bolsas de estudo que permite o apoio a jovens mais carenciados.

Distribuídas por anos e níveis de aprendizagem, as turmas são organizadas de acordo com as necessidades de rigor na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal através dos espaços relacionais criados entre docentes e estudantes (URL: [www.ginasiano.pt](http://www.ginasiano.pt)).

### 5.1.5 Planos de Estudo

Os planos de estudo apresentam-se em diferentes fases, ciclos e áreas de intervenção, recorrendo a quadros síntese que facilitarão a compreensão da organização e respectivas disciplinas.

O **Curso básico (1º ciclo)** apresenta uma interdisciplinaridade nas seguintes áreas de expressão:

- Dança - são abordados os princípios gerais desta técnica tendo como objectivo o desenvolvimento psico-motor e estético-expressivo dos alunos. É dada ênfase à criatividade e busca pelo movimento natural e espontâneo, apelando ao mundo imaginário e lúdico.
- Música - a vivência corporal é o ponto de partida para a exploração e aprendizagem dos elementos fundamentais desta linguagem: parâmetros do som, estruturas rítmicas e melódicas, formas musicais, privilegiando-se o trabalho em equipa.
- Expressão Plástica - a sensibilização dos sentidos e a exploração de materiais expressivos e de elementos como a cor, forma, texturas, expressão no plano e no volume são o mote para a descoberta e desenvolvimento desta linguagem.

O **Curso Básico (2º ciclo)** assenta no regime articulado, onde os alunos frequentam as disciplinas mencionadas no quadro nº 2.

**Quadro nº 2** – Planos de Estudo do curso Básico de Dança – 2º ciclo

1º Ano do Ensino Artístico Especializado (5º ano de escolaridade)	2º Ano do Ensino Artístico Especializado (6º ano de escolaridade)
Técnicas de Dança: TDC, TD Contemporânea e TD Moderna	Técnicas de Dança: TDC, TD Contemporânea e TD Moderna
Música	Música
Expressão Criativa	Expressão Criativa

O **Curso Básico (3º ciclo)** - Dando continuidade ao 2º ciclo, a formação do 3º ciclo possui as seguintes disciplinas:

Estudo exploratório: as estratégias motivacionais, no ensino da TDC, para alunos do 3º ano vocacional,  
no Ginásio Escola de Dança  
IPL - Escola Superior de Dança

**Quadro nº 3 – Planos de Estudo do curso Básico de Dança – 3º ciclo**

3º Ano do Ensino Artístico Especializado (7º ano de escolaridade)	4º Ano do Ensino Artístico Especializado (8º ano de escolaridade)	5º Ano do Ensino Artístico Especializado (9º ano de escolaridade)
Técnicas de Dança: TDC, TDCCont e TDM	Técnicas de Dança: TDC, TDCCont e TDM	Técnicas de Dança: TDC, TDCCont e TDM
Práticas complementares de Dança	Práticas complementares de Dança	Práticas complementares de Dança
Música	Música	Música

E, por fim, o **Curso Secundário** abrange o seguinte programa curricular apresentado no quadro nº4:

**Quadro nº 4 – Planos de Estudo do curso Secundário de Dança**

6º e 7º Ano do Ensino Artístico Especializado (10º e 11º ano de escolaridade)	8º Ano do Ensino Artístico Especializado (12º ano de escolaridade)
TDC	TDC
TDM	TDM
Repertório	Oficina do Espectáculo
Pas-de-deux	História da Dança
Danças tradicionais ou carácter	Educação Física
Expressão Dramática	-
Música	-
Oficina do Espectáculo	-
História da Dança	-
Terminologia e Codificação	-
Educação Física	-
Noções de Anatomo-Fisiologia	-

## 5.2 Caracterização das Turmas

No que diz respeito à amostra do estágio, considerou-se previamente que este incidiria em duas turmas do 3º ano do GED. Assim, contou-se com a participação de um

Estudo exploratório: as estratégias motivacionais, no ensino da TDC, para alunos do 3º ano vocacional,  
no Ginásio Escola de Dança  
IPL - Escola Superior de Dança

número total de 33 alunos, integrados em duas turmas. A amostra foi então composta por 33 alunos, 30 alunas do sexo feminino e 3 alunos do sexo masculino.

**Quadro nº 5 - Género dos alunos**

<b>Sexo</b>	
<b>Masculino</b>	3
<b>Feminino</b>	30

As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 12 e 14 anos.

**Quadro nº 6 – Média das idades**

	<b>Médias</b>
<b>Idade de início da prática</b>	5 anos
<b>Frequência no GED</b>	5 anos
<b>Idade média atual</b>	12 anos

Os alunos iniciaram a sua prática na área da Dança por volta dos 5 anos e frequentavam o GED, em média, há cerca de 5 anos. Têm uma média de idades de 12 anos.

Ambas as turmas tinham aulas com as duas professoras cooperantes, em dias diferentes. As turmas estavam muito equilibradas no que respeita a dificuldades na aquisição de conhecimentos, condição física e comportamento.

Todos estes alunos integravam o sistema de ensino artístico articulado e frequentavam todas as disciplinas propostas no plano curricular do curso Vocacional. A carga horária semanal da turma, para aulas de TDC, era de 6 horas, tendo cada aula a duração de 90 minutos.

Para registar a capacidade de concentração nas tarefas propostas no decorrer da aula, seleccionámos um grupo de 3 alunos de cada turma. Esta amostra pretendeu ser constituída por um grupo homogéneo, considerando a idade e o grau de ensino como factores determinantes para a inclusão deste grupo, isto é, os alunos escolhidos

Estudo exploratório: as estratégias motivacionais, no ensino da TDC, para alunos do 3º ano vocacional,  
no Ginásio Escola de Dança  
IPL - Escola Superior de Dança

frequentavam as aulas de TDC, no 3º ano do ensino vocacional e com idades aproximadas (entre os 12 e os 13 anos).

## CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

### 1. Objectivos do Estágio

A realização deste estágio teve como **objectivos gerais**:

- Observar, registar e analisar as estratégias motivacionais utilizadas por docentes de TDC no 3º ano vocacional, no GED;
- Avaliar as repercussões nos alunos, no que respeita à sua capacidade de concentração na tarefa e motivação individual.

De seguida, passaremos a enunciar as premissas que conduziram à criação de um conjunto de etapas, nomeadamente no que diz respeito aos **objectivos específicos**:

- Caracterizar a turma (sexo, idade, há quantos anos de dança e/ou frequência no GED);
- Identificar a motivação individual dos alunos;
- Observar e registar a concentração na tarefa, por parte dos alunos, no decorrer de uma aula de TDC;
- Comparar os níveis de concentração inicial e final, durante uma aula de TDC, no decorrer do ano lectivo.

### 2. Procedimentos

Para a concretização deste EP no GED, foram adoptados procedimentos de acordo com a carga horária prevista pelo regulamento do estágio do Mestrado em Ensino de Dança e pela própria dinâmica das actividades da escola.

No início do ano lectivo, foi feita a primeira visita ao local onde se iria realizar o estágio. Nesta visita foi-nos possível conversar com o Director Artístico, Marcelo José, e conhecer os Professores Cooperantes, nomeadamente a Professora Joana Carneiro e a Professora Elena Martynova.

Junto do Professor Marcelo José foi possível aferir qual a sua opinião relativamente à temática que pretendíamos aplicar e perceber quais as directrizes que regem a Instituição no que respeita à nossa proposta.

Antes do início da Observação Estruturada foi também possível uma reunião informal com a Professora Joana Carneiro, onde se definiram os parâmetros e os objectivos do estágio.

Após o bom acolhimento que a proposta de estágio mereceu por parte da instituição educativa, deu-se início à sua aplicação prática.

### 3. Calendarização

Este EP decorreu durante todo o ano lectivo de 2013/2014, dividindo-se em várias etapas. No quadro que se segue, apresentamos a distribuição das horas previstas para a concretização do mesmo. Considerámos que cada aula teve a duração de 90 minutos.

**Quadro nº 7 – Calendarização das aulas previstas para o EP**

Mês/Fase	Observação Estruturada	Participação Acompanhada	Leccionação	Colaboração	Total (Horas)
<b>Outubro</b>	6 aulas	-	-	-	9h
<b>Novembro</b>	-	6 aulas	-	-	9h
<b>Dezembro</b>	-	-	-	Semana de aulas abertas	2h
<b>Janeiro</b>	-	2 aulas	6 aulas	-	12h
<b>Fevereiro</b>	-	-	6 aulas	-	9 h
<b>Março</b>	-	-	4 aulas	-	6h
<b>Maio</b>	-	-	6 aulas	-	9h
<b>Junho</b>	2 aulas	-	-	-	3h
<b>Julho</b>	-	-	-	Apoio no espectáculo final de ano	4h
<b>Total Horas/ Fase</b>	12h	12h	33h	6h	63h

As 60 horas previstas deste EP foram distribuídas da seguinte forma: 12 horas de Observação Estruturada, 12 horas de Participação Acompanhada, 33 horas de Leccionação e 6 horas de Colaboração noutras actividades, dando-se, assim, cumprimento ao previsto regulamento do estágio, excedendo ainda em 3 horas o tempo total dedicado a estas tarefas e actividades.

#### 4. Plano de acção

Para delinear o nosso plano de acção foram estrategicamente definidas três etapas distintas, por forma a facilitar e clarificar a estrutura deste EP.

No quadro abaixo, apresentamos um resumo das etapas propostas, que dizem respeito à organização do estágio:

**Quadro nº 8 – Aspectos organizativos**

ETAPAS	PLANO DE ACÇÃO	DATAS
<b>1</b>	<b>Introdução ao EP e conhecimento da turma:</b> Observação Estruturada Participação acompanhada	Out-Nov
<b>2</b>	<b>Desenvolvimento:</b> Participação acompanhada Planeamento das aulas Aplicação dos questionários Leccionação	Jan-Mar
<b>3</b>	<b>Análise Conclusiva:</b> Leccionação Observação estruturada Elaboração do relatório de estágio	Mai-Jul

A **Etapa 1** foi composta pelas aulas de observação estruturada e parte das aulas de participação acompanhada. Esta etapa foi de extrema importância para a posterior leccionação. Foi possível conhecer os alunos, identificar as suas facilidades e dificuldades, para além de podermos ainda leccionar alguns exercícios da aula, para que os alunos pudessem familiarizar-se com o nosso método de trabalho.

Nesta etapa, através das grelhas de observação, foi possível verificar a concentração de um grupo de alunos nas tarefas propostas na aula e analisar o tipo de intervenção pedagógica utilizada pelos docentes.

Foram igualmente estabelecidos diálogos com os professores, relativamente à estrutura das aulas, das características dos exercícios e a relação estabelecida com os alunos.

Na **Etapa 2**, a etapa do desenvolvimento, concluímos a participação acompanhada e deu-se início à leccionação. Nesta etapa houve uma maior proximidade com a turma, havendo já indicações e observações técnicas, contextualizadas no tema do estágio e respeitando o programa e a filosofia da Instituição.

Durante este processo efectuámos a aplicação de um questionário aos alunos, para aferir quais as principais motivações para a prática do curso básico de dança, qual a motivação para a disciplina de TDC, as suas crenças relativamente à forma de estar dentro de uma sala de aula, qual o tipo de professor que atrai mais as suas preferências e quais os objetivos que pretendem atingir até ao final do ano lectivo.

Na fase de leccionação, as aulas foram dadas sem interferência dos professores, mas acompanhadas de uma análise reflexiva no final de cada leccionação.

Nesta etapa pretendeu-se averiguar a pertinência deste estudo, desafiando os alunos e criando um clima motivador para a prática da disciplina.

Na **Etapa 3** concluímos a leccionação e procedemos novamente a uma observação estruturada, registando novamente a capacidade de concentração na tarefa por parte do mesmo grupo seleccionado, a fim de perceber se houve alguma alteração neste aspecto.

Durante esta etapa fizemos uma Análise Conclusiva, onde se pretendeu retirar algumas ilações e reflexões relativamente às estratégias que foram aplicadas, quer pelos professores cooperantes, quer pelo professor estagiário.

Em seguida, apresentamos de forma sucinta a ligação existente entre as etapas e as diferentes fases do EP.

**Quadro nº9 – Etapas do Plano de Acção**

	<b>ETAPA 1</b>	<b>ETAPA 2</b>	<b>ETAPA 3</b>
Observação Estruturada	x		x
Participação Acompanhada	x	x	
Leccionação		x	x

#### **4.1 ETAPA 1 – Introdução ao EP e conhecimento da turma**

No dia 3 de Outubro de 2013, iniciou-se o EP com as duas turmas do 3º ano já referidas e definidas.

Nesta fase inicial, foram realizadas diversas acções, das quais destacamos o diálogo com os professores responsáveis pelas turmas.

Realizámos as horas de Observação Estruturada, utilizando para o efeito as grelhas de observação e o diário de bordo. Iniciámos a fase de Participação Acompanhada, onde nos foi possível estabelecer uma maior proximidade com os alunos, criar afinidades e partilhar esta experiência com o professor cooperante.

#### **4.2 ETAPA 2 - Desenvolvimento**

Nesta etapa, já com conhecimento do contexto educativo e relação afectiva estabelecida, desenvolvemos os seguintes parâmetros:

- a) Construção e planeamento das aulas, com o objectivo de desenvolver a proposta apresentada à Instituição, respeitando o seu contexto educativo;
- b) Aplicação de estratégias, pedagógicas e metodológicas, apropriadas ao tema do estágio;
- c) Aplicação, recolha e análise dos questionários;
- d) Análise dos resultados obtidos.

Estudo exploratório: as estratégias motivacionais, no ensino da TDC, para alunos do 3º ano vocacional,  
no Ginásio Escola de Dança  
IPL - Escola Superior de Dança

Concluimos a fase da Participação Acompanhada e realizamos a maior parte da Leccionação.

### **4.3 ETAPA 3 – Análise Conclusiva**

Nesta etapa pretendemos apurar a existência, ou não, de uma evolução dos alunos, no que respeita aos parâmetros referidos na etapa 1 e também relativamente à especificidade deste estudo.

Concluimos a fase da Leccionação e realizamos uma Observação Estruturada final.

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Neste capítulo, pretendemos apresentar os resultados práticos que decorreram durante o trabalho efectuado neste estágio. Assim, de forma cronológica, descrevemos os procedimentos, as estratégias e as reflexões, fazendo ponte com os principais conceitos deste estudo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados concentra em si um conjunto de organização, síntese e descoberta dos aspectos importantes que devem ser aprendidos, assim como a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

### **1. DESCRIÇÃO DAS ETAPAS**

#### **1.1 ETAPA 1 – Introdução ao EP e conhecimento da turma**

Durante esta etapa introdutória, fez-se uma primeira abordagem à Instituição Educativa e às turmas destinadas à prática pedagógica.

Antes de iniciar a fase da observação, houve uma conversa de contextualização com as professoras cooperantes, sendo estas as professoras das turmas e da disciplina onde o estágio foi inserido. O resultado desta conversa tornou-se fundamental como ponto de partida do nosso trabalho. As informações retiradas e sobre as quais incidiram este diálogo foram:

a) Comportamento e disciplina, em contexto de aula, em relação à disciplina de TDC.

Aferimos que ambas as turmas apresentavam grandes dificuldades de concentração durante a aula. Segundo as professoras, os alunos estavam constantemente a tentar conversar com os colegas e apresentavam dificuldades na memorização dos exercícios.

b) Percepção do grau de motivação em relação à disciplina.

As professoras acreditavam que, nesta disciplina, os alunos estavam muito pouco motivados, preferindo outras disciplinas como Práticas Complementares Dança, onde se podiam exprimir mais livremente.

c) Conhecimento do grau de desempenho técnico:

As duas professoras consideravam que ambas as turmas tinham pouco conhecimento do desempenho técnico, talvez devido a uma insuficiente preparação nos anos anteriores, com excepção de um grupo de 8 alunas que demonstravam uma superior aptidão para esta técnica.

d) Dificuldades gerais apresentadas por ambas as turmas:

Ambas as professoras foram unânimes em confirmar a falta de preparação física que as duas turmas apresentavam, nomeadamente ao nível da força muscular, da flexibilidade e do equilíbrio.

e) Questões pontuais, no que diz respeito a lesões ou outras especificidades:

Até à data, nenhum aluno apresentava lesões que fossem necessárias referir ou impeditivas da prática regular das aulas de TDC.

Iniciando a observação estruturada, tivemos a possibilidade de observar e registar as estratégias motivacionais utilizadas pelos docentes de TDC e a capacidade de concentração do grupo de alunos seleccionados.

### **1.1.1 Observação Estruturada**

Nesta fase de Observação Estruturada inicial, foi possível compreender melhor o Plano de Actividades estabelecidas para o 3º ano vocacional, durante o ano lectivo, de forma a organizar e estruturar o trabalho para as restantes fases do estágio.

Relativamente à sequência das aulas, as professoras seguiam uma mesma estrutura de aula. As aulas de TDC estavam divididas em quatro momentos distintos: Aquecimento, Barra, Centro e Diagonais.

O **Aquecimento** era feito no centro, de pé e utilizando o chão. Tinha a duração aproximada de 15 minutos e não havia utilização de música.

Nesta parte inicial da aula, os exercícios tinham como objectivo aumentar a temperatura corporal, os níveis de concentração, assim como melhorar os níveis de condição física dos alunos.

O objectivo desta fase, era que os alunos canalizassem a sua atenção para a observação do exercício, aumentando os níveis de concentração. Os exercícios eram estruturados para que o trabalho articular, muscular, de coordenação e foco no eixo central fossem estimulados. Desta forma, o corpo ficaria preparado, a nível físico e mental, para os exercícios seguintes.

Segundo as professoras, esta estratégia de começar a aula fora da barra promovia também o equilíbrio e estimulava o aumento da consciência do eixo corporal.

Após o aquecimento, os alunos dirigiam-se para as barras. A Professora X não tinha lugares definidos para os alunos, mas a Professora Y optou por definir lugares com os alunos, a fim de evitar a confusão e o barulho durante esta transição.

A **Barra** tinha a duração aproximada de 45 a 50 minutos e o primeiro exercício era sempre feito de frente para a barra. Sendo o método Vaganova a técnica de ensino presente na escola, as aulas respeitavam a sequência tradicional de exercícios propostos pela técnica, adaptados ao nível dos alunos.

No que diz respeito às estratégias pedagógicas, para a transmissão de conhecimentos, destacamos que os exercícios foram, na sua grande maioria, executados de forma clara e precisa pelas professoras, que demonstraram preocupação na precisão e especificidade de cada exercício.

O **Centro** durava entre 15 a 25 minutos. Devido ao número de alunos, foi necessário dividir sempre a turma em dois grupos.

O trabalho de **Diagonais** nem sempre acontecia, dependendo do tempo que restava para finalizar a aula. No entanto, a aula terminava sempre com a Reverência Final.

Todas as aulas foram feitas com acompanhamento musical de piano.

Durante esta observação inicial, também foi possível aplicar as grelhas de observação dos alunos e dos professores, que iremos apresentar na Etapa 3, ponto 2.

### **1.1.2 Participação Acompanhada**

As aulas de participação acompanhada decorreram durante esta Etapa 1 e foram realizadas da seguinte forma: em concordância com as professoras cooperantes, foi decidido que a professora estagiária ficava responsável pela parte inicial da aula, ou seja, o aquecimento fora da barra. Foi-lhe pedido que respeitasse o trabalho que estava a ser feito nesta parte da aula, para manter a consistência e dar continuidade aos objectivos propostos nesta fase.

Deste modo, os exercícios propostos para o aquecimento, pela estagiária, foram baseados no trabalho anteriormente observado.

Após conclusão do aquecimento, a professora estagiária circulava pelo estúdio e corrigia os alunos da forma que achasse pertinente, enquanto a professora cooperante estava responsável pelos exercícios propostos durante o resto da aula.

Procurámos desde o início, com a nossa participação activa na aula, promover uma intervenção a nível do clima motivacional e do tipo de *feedbacks* utilizados durante os exercícios. Assim, aquando da entrada dos alunos na sala de aula, estes foram abordados com frases do género: ‘Boa tarde!’, ‘Como estão?’, ‘Prontos para mais uma aula?’. Com esta abordagem pretendíamos criar um clima positivo na sala de aula. A professora estagiária escutava os alunos e respondia a eventuais questões que iam colocando até iniciar a aula, utilizando um tom de voz firme mas calmo e expressões faciais sorridentes.

Antes de iniciar o aquecimento propriamente dito, os alunos foram sempre questionados sobre a importância daquela parte da aula. Do mesmo modo, foi-lhes explicado quais os objectivos do aquecimento, fora da barra. Com esta acção, pretendíamos perceber qual o conhecimento dos alunos acerca desta matéria e sensibilizá-los para a importância desta fase, pondo-os a par dos objectivos que

pretendíamos atingir. Deste modo, conseguimos estabelecer um diálogo com os alunos, criando-se um espaço para dúvidas e para o conhecimento.

Em alguns exercícios os alunos foram avisados que, no final da demonstração, um dos alunos teria de reproduzir o exercício para os colegas. Com esta estratégia, pretendíamos que os alunos fossem responsabilizados e pudessem melhorar a sua concentração na tarefa.

No final do aquecimento era pedido a dois alunos que, em conjunto, trouxessem uma proposta de um exercício para apresentar no início da aula seguinte. Pretendemos com esta estratégia promover a aprendizagem cooperativa.

No quadro que se segue apresentamos os *feedbacks* utilizados para alguns dos exercícios propostos:

**Quadro nº 10** – Tipo de *Feedbacks* utilizados

<b><i>Feedback</i></b>	<b>Objectivos</b>
<b>Verbal/ Não Verbal</b>	
- Circular <b>pela sala, tocando e corrigindo</b> os alunos individualmente; - ‘Isso!’ - ‘Bom!’ - ‘Mais um pouco!’ - ‘Concentra!’ - ‘Respira!’ - ‘Vamos!’	Criar clima positivo; Utilizar o reforço positivo; Criar empatia com os alunos;

## 1.2 Etapa 2 – Desenvolvimento

No início do 2º período, durante o mês de Janeiro, concluímos a participação acompanhada, continuando a metodologia descrita acima, e aplicámos os questionários aos alunos.

Deu-se posteriormente início à leccionação.

### 1.2.1 Leccionação

Nesta fase do estágio a professora estagiária assumiu o comando da turma, sem interferência da professora cooperante.

Com os instrumentos recolhidos e analisados, o planeamento foi pré-concebido, sendo respeitados os objectivos estabelecidos pela instituição para as duas turmas.

O caminho seguido para esta estruturação foi o de combinar os interesses da nossa proposta, com a observação efectuada, inerente ao processo em estudo, ou seja, partimos dos conceitos desenvolvidos na fundamentação teórica e concretizámos estratégias pedagógicas de aplicação prática.

Relativamente aos exercícios propostos, as aulas foram preparadas respeitando o programa previsto, dando continuidade aos **hábitos de trabalho** previstos, nomeadamente:

- **Saber entrar na sala de aula.** Neste parâmetro, os alunos já demonstravam conhecimento da forma correcta para entrar na sala de aula, baixando automaticamente o tom de voz e dirigindo-se para um lugar no centro.

Durante a entrada na sala de aula, a professora estagiária estabelecia o primeiro contacto verbal com os alunos, tal como fazia na fase de participação acompanhada.

- **Saber aquecer.** Nesta fase do ano lectivo, os alunos iniciavam os seus exercícios de aquecimento assim que entravam na sala de aula, de forma autónoma. A professora estagiária circulava e corrigia os alunos individualmente.

- **Espacialidade.** Também nesta etapa os alunos já demonstravam um bom sentido de espacialidade, consolidando as noções de procurar correctamente o seu lugar, sem prejudicar os colegas e adaptar o exercício ao espaço envolvente.

- **Saber e reconhecer o vocabulário específicos da TDC.** Para saber os conhecimentos dos alunos nesta área, a professora estagiária seleccionava, aleatoriamente, um aluno e pedia-lhe que reproduzisse um dado exercício, através da descrição verbal do mesmo. Constatou-se que a maioria dos alunos já dominavam e reconheciam os passos específicos previstos para esta fase.

No que respeita aos conteúdos técnicos leccionados, tivemos como base as planificações do GED (anexo 8) e descrevemos de seguida o foco de trabalho desenvolvido:

### **Barra**

- *Grand plié* em todas as posições, com diferentes *port de bras*;
- *Battements Tendus* e *Battements Jetés*, com mudanças de direcção;
- *Battement Relevé Lent* (45°), com meia ponta, em todas as direcções;
- *Battement Balançoire* (45°);
- *Flic-Flac*, *en face*;
- *Battements Frappés*, na ½ ponta, em todas as direcções;
- *Tombé à Terre*, em todas as direcções e poses;
- *Rond de Jambe en l'air*, *en dehors* e *en dedans*;
- *Detournés*, com *tour complete*;
- *Grand Battement* com *passé par terre*;
- *Battement Développé*, em todas as direcções;
- *Battement soutenu* a 45° e 90°, em todas as direcções.

### **Centro**

- *Grand plié*, com *port de bras*;
- *Battement tendu jeté*, em todas as direcções;
- *Battement fondu* (45°), em todas as direcções;
- *Grand Battement*, em todas as direcções;
- *Pas de Bourré simple*, *en avant* e *en arrière*;
- *Echappés* com ¼ de *tour*;
- *Changements*, com ¼ de *tour* e ½ *tour* para rapazes;
- *Sissone Fermé* (em todas as direcções);
- *Pas de basque*, *par terre*;
- *Petit pas de chat*;
- *Echappé Battu*.

Sendo o foco do nosso estudo a motivação, decidimos que a nossa intervenção seria mais pedagógica durante o período de leccionação. Assim sendo, decidimos ir ao encontro da nossa fundamentação teórica e aplicar as estratégias que nos foram aí sugeridas.

A fim de criar um **clima positivo**, os alunos foram sempre abordados, aquando da sua entrada na sala de aula, pela professora estagiária. Esta escutava os alunos e respondia a eventuais questões que iam colocando até iniciar a aula.

Durante o **aquecimento inicial**, feito individualmente por cada aluno, a professora estagiária circulava e corrigia individualmente os alunos, por forma a estabelecer uma proximidade com os alunos.

Durante o trabalho de **Barra** seleccionámos alguns exercícios, onde questionávamos os alunos sobre os seus objectivos. Após ouvirmos as suas respostas, explicávamos aos alunos qual o objectivo do exercício. Com esta acção, pretendíamos perceber qual o conhecimento dos alunos acerca da matéria leccionada e sensibilizá-los para a importância do exercício que iriam executar. Deste modo, conseguimos estabelecer um diálogo com os alunos, criando um espaço para dúvidas e para a partilha de conhecimento.

Decidimos também incorporar exercícios de saltos, de frente para a barra, pois após a análise dos questionários verificámos que os alunos tinham interesse nos mesmos.

Durante o trabalho de **Centro**, em alguns exercícios, os alunos foram avisados que, no final da demonstração, um deles teria de reproduzir o exercício para os colegas. Com esta estratégia, pretendemos que os alunos fossem responsabilizados e pudessem melhorar a sua concentração na tarefa.

Utilizámos ainda outras estratégias, como a realização de pequenas sequências de saltos, onde os alunos que se enganavam iam saindo fora do exercício. Quem conseguisse fazer o exercício todo sem nenhum engano, ganharia a proposta. Pretendíamos implementar um espírito de competição saudável e aumento da concentração da tarefa. Os alunos adoraram esta proposta e, todas as aulas, pediam para repeti-la.

Nos exercícios de **diagonais** que foram implementados todas as aulas, por vezes, os alunos tinham de criar a pose final do exercício, responsabilizando-se, deste modo, pelo processo criativo do exercício.

Outra proposta que foi bem aceite pelos alunos, foi a criação de uma reverência final, em grupos de 3 alunos. Cada grupo apresentava as suas propostas de reverência final e o exercício era realizado ao mesmo tempo por todos os grupos. Em algumas aulas era escolhido um grupo para ensinar o seu exercício à restante turma. Com esta iniciativa promovemos a aprendizagem cooperativa.

Durante todas as aulas implementámos um sistema de reforço positivo à turma e ao aluno individualmente. As chamadas de atenção eram feitas de forma individual, e a professora aproximava-se do aluno em causa, sem o expor à turma.

## **1.3 Etapa 3 – Conclusão**

### **1.3.1 Leccionação**

No final das horas de leccionação, e a pedido das professoras cooperantes, decidimos concluir um dos parâmetros previstos no programa e que dizia respeito à **memorização dos exercícios da barra**.

Este parâmetro foi desenvolvido durante o mês de Maio e Junho, aquando da preparação dos alunos para o exame final. Foi pedido à professora estagiária que respeitasse os exercícios pré-estabelecidos pelas professoras cooperantes. Nesta etapa, a professora estagiária apenas orientou a aula e teve a oportunidade de trabalhar o clima motivacional e o reforço positivo.

### **1.3.2 Observação estruturada**

Durante a observação estruturada final, realizada durante o mês de Junho, foi possível fazer uma nova observação aos alunos que tínhamos observado inicialmente. Com esta observação, pretendíamos verificar se houve alguma evolução nos parâmetros que tínhamos decidido avaliar.

## **2. Análise das Grelhas de Observação**

Durante a fase de Observação Estruturada inicial, foram construídas duas grelhas de observação, uma para os alunos e outra para as professoras, com o intuito de registar informações relativamente à dimensão da relação pedagógica com os alunos e à dimensão concentração/comportamento dos alunos.

No que diz respeito às grelhas de observação dos alunos foram escolhidos 6 alunos, 3 em cada turma. Observou-se a sua capacidade de concentração na tarefa, durante uma aula de TDC. Os alunos foram observados em dois momentos distintos, um no início e outro no final do estágio.

Quanto à grelha de observação do professor, pretendemos compreender os tipos de *feedbacks* que utilizavam na sua intervenção didáctica na prática pedagógica, e apenas o fizemos durante a observação inicial.

### **2.1 Grelhas de Observação dos Alunos**

Os 6 alunos escolhidos serão referidos como A,B,C,D,E e F.

A primeira observação foi realizada durante o exercício de *Battement jeté*, executado na barra. No final do estágio realizámos a nossa observação final aos alunos durante a realização do mesmo exercício. Os resultados das duas observações são apresentados de seguida, sendo realizada a comparação dos mesmos.

**Quadro nº 11 – Resultados das 2 observações realizadas aos alunos**

	Observação inicial				Observação final			
	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Observou o exercício demonstrado	0	1	2-3	≥ 4				
Executou o exercício aquando a sua demonstração	0	1	2-3	≥ 4				
Executou o exercício sem cometer nenhum erro	0	1	2-3	≥ 4				
Durante a execução do exercício estabeleceu contacto visual com outros colegas	≥ 4	2-3	1	0				
Parou durante a execução do exercício	0	1	2-3	≥ 4				
Questionou o professor sobre o exercício	0	1	2-3	≥ 4				

Na primeira observação, em relação à premissa **‘Observou o exercício demonstrado’**, pudemos observar que:

- Os alunos A, C e D observavam sempre o exercício, enquanto o professor demonstrava;
- Os alunos B,E e F observavam quase sempre o exercício, perdendo, por vezes, o contacto visual com a professora, seja para conversar com um colega ou apenas por distração. Consideramos que esta atitude dos alunos poderá demonstrar uma certa falta de interesse pela disciplina.

Na segunda observação, verificámos que:

- Os alunos A, C, D e E observavam sempre o exercício, enquanto a professora demonstrava;
- Os alunos B e F observavam quase sempre o exercício, perdendo, por vezes, o contacto visual com a professora.

Neste parâmetro pudemos observar uma **evolução do aluno E**, que passou a observar sempre a professora aquando da demonstração do exercício. Os alunos B e F,

apesar de se manterem com os mesmos resultados, já não tentavam estabelecer contacto verbal com outros colegas e apenas se distraíam a olhar para eles.

No que diz respeito ao item: **‘Executou o exercício aquando da sua demonstração’** registámos, na primeira observação, que:

- Os alunos A e C executavam sempre o exercício aquando da sua demonstração;
- Os alunos D e B executavam quase sempre;
- O aluno E executava às vezes;
- O aluno F nunca executava o exercício aquando da sua demonstração.

No segundo momento de observação observámos que:

- Os alunos A e C e D executavam sempre o exercício aquando da sua demonstração;
- Os alunos B e E executavam quase sempre;
- O aluno F executava às vezes.

Neste item verificámos também uma evolução no comportamento dos alunos. O aluno D passou a executar sempre o exercício aquando da sua demonstração, o que não se verificava anteriormente. Do mesmo modo, os alunos E e F também demonstraram uma evolução. O único aluno que não demonstrou nenhuma alteração foi o aluno B, que se manteve estável no seu comportamento.

Para o item **‘Executou o exercício sem cometer nenhum erro’**, a primeira observação teve em conta a execução do exercício pelos alunos para ambos os lados da barra, direito e esquerdo. Pudemos observar que:

- Os alunos A e C executaram sempre o exercício sem cometer nenhum erro;
- O aluno D executou o exercício quase sempre sem cometer nenhum erro;
- Os alunos B e E às vezes executaram o exercício sem cometer nenhum erro;
- O aluno F nunca executou o exercício sem cometer nenhum erro.

Na segunda observação verificámos que:

- Os alunos A, C e D executaram sempre o exercício sem cometer nenhum erro;
- Os alunos B e E, executaram o exercício quase sempre sem cometer nenhum erro;
- O aluno F às vezes executou o exercício sem cometer nenhum erro.

Da análise dos resultados já apresentados, percebe-se a existência de uma relação entre as alíneas anteriores e esta última. Ou seja, no que diz respeito à primeira observação, os alunos A e C, que **observaram e executaram o exercício** aquando da demonstração da professora, também executaram o exercício **sem cometer nenhum erro**.

O aluno B, que **observou e executou quase sempre o exercício**, aquando da demonstração, **executou ‘às vezes’ o exercício sem cometer nenhum erro**.

O aluno D, apesar de **observar sempre o exercício, executou-o ‘quase sempre’** aquando da sua demonstração e **‘quase sempre’** sem cometer erros.

O aluno E, que **quase sempre observou o exercício, executou-o às vezes e sem cometer nenhum erro às vezes**.

O aluno F regista o maior nível de desinteresse deste grupo de 6 alunos. Este aluno, apesar de **‘quase sempre’ observar o exercício, nunca o executa aquando da sua demonstração**, assim como **nunca executa o exercício sem cometer nenhum erro**.

Na análise dos resultados da segunda observação, salienta-se o facto de todos os alunos terem apresentado evoluções, excepto dos alunos A e C, que mantiveram o seu comportamento estável, executando sempre o exercício sem cometer nenhum erro. Tendo em conta os dados já apresentados, podemos confirmar a relação existente entre os resultados das 3 primeiras alíneas.

Os alunos A e C e D, que **observaram e executaram o exercício** aquando da demonstração da professora, também executaram o exercício **sem cometer nenhum erro**.

O aluno E, que **observou ‘sempre’ o exercício e executou-o ‘quase sempre’**, aquando da demonstração, **executou ‘quase sempre’** o exercício sem cometer nenhum erro.

O aluno B, que **observou e executou ‘quase sempre o exercício’**, executou-o **‘quase sempre’** sem cometer erros.

O aluno F, que registava o maior nível de desinteresse deste grupo de 6 alunos, passou a executar **‘às vezes’** o exercício, aquando da sua demonstração e também **‘às vezes’** a executá-lo sem cometer nenhum erro.

Na primeira observação, quanto ao item **‘durante a execução do exercício, o aluno estabeleceu contacto visual com outros colegas’**, verificou-se que os alunos A e C **nunca estabeleceram contacto visual** com outros colegas, durante a execução do exercício. Este factor poderá demonstrar não só grande capacidade de concentração na tarefa, mas também segurança no que diz respeito ao conhecimento do exercício.

Os alunos B, D e E **às vezes** estabeleceram contacto visual com outros colegas durante o exercício e o aluno F **quase sempre** estabeleceu este contacto.

Com a segunda observação, verificou-se que os alunos A, C, D e E, **nunca estabeleceram contacto visual** com outros colegas durante a execução do exercício. Este factor poderá demonstrar não só uma evolução na capacidade de concentração na tarefa, mas também segurança no que diz respeito ao conhecimento do exercício.

Os alunos B e F **às vezes** estabeleceram contacto visual com outros colegas durante o exercício.

Mais uma vez podemos deduzir que, de um modo em geral, os alunos mais empenhados e que menos erram na tarefa proposta são também aqueles mais concentrados.

Na primeira observação dos alunos, no item **‘Parou durante a execução do exercício’** verificámos que nenhum dos alunos pára durante o exercício, ainda que alguns tenham cometido erros e tido distrações, como já foi referido acima. Na segunda observação, os resultados mantiveram-se estáveis relativamente à observação inicial.

Observando o parâmetro: **‘Questionou o professor sobre o exercício’**, na primeira observação, concluímos que nenhum aluno questionou a professora sobre o exercício. Este comportamento poderia demonstrar que a turma era introvertida no sentido de exposição de dúvidas ou pedidos de esclarecimento.

Com a segunda observação, e tendo obtido os mesmos resultados do primeiro momento, concluímos que os alunos demonstravam ainda algum receio no sentido de exposição de dúvidas ou pedidos de esclarecimento, talvez por não quererem ser chamados à atenção perante o grupo.

## 2.2 Grelhas de observação dos professores

Relativamente à grelha de observação dos professores, registámos o tipo de *feedbacks* utilizados e as estratégias implementadas pelas duas docentes, às quais nos iremos referir por Professora X e Professora Y.

Para o preenchimento destas grelhas, e de acordo com o tipo de investigação qualitativa, procedemos ao seu preenchimento de acordo com a sensibilidade e integridade dos nossos conhecimentos, segundo uma atitude reflexiva em relação aos elementos considerados pertinentes no processo.

A observação das professoras ocorreu no início do 1º período.

**Quadro nº 12 – Resultados das observações às Professoras.**

	Professora X				Professora Y			
	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Ajuda o aluno a identificar os seus pontos fracos/fortes	X				X			
Cria objectivos tangíveis a longo, médio e curto prazo			X				X	
Responsabiliza os alunos pelo processo de aprendizagem		X				X		
<b>Cria ambiente positivo na sala de aula</b>			X			X		
Encoraja os alunos de forma positiva		X				X		
Estimula o pensamento cognitivo		X					X	

Estudo exploratório: as estratégias motivacionais, no ensino da TDC, para alunos do 3º ano vocacional,  
no Ginásio Escola de Dança  
IPL - Escola Superior de Dança

dos alunos		
Utiliza avisos e punições públicos	X	X
Encoraja a competitividade	X	X
Ausência de apoio ao aluno	X	X
Demonstra com o corpo o exercício proposto	X	X
Descreve verbalmente o exercício	X	X
Mantém atitude positiva	X	X
Fornecer feedbacks incentivando-os	X	X

Desta observação, podemos concluir que ambas as professoras tinham uma atitude muito idêntica na sua intervenção pedagógica.

No entanto, apresentaram pequenas diferenças de atitude no que respeita ao parâmetro ‘**Cria ambiente positivo na sala de aula**’, em que a **Professora X quase sempre** criou ambiente positivo e a **Professora Y apenas o fez às vezes**. Entendemos por ambiente positivo a forma como se abordam os alunos à chegada da sala de aula, as expressões faciais predominantes e o tom de voz utilizado.

Nas alíneas ‘**Estimula o pensamento cognitivo dos alunos**’ e ‘**Encoraja a competitividade**’, pudemos observar que a **Professora X às vezes** apresentava estas atitudes, enquanto a **Professora Y quase sempre** tinha esta atitude.

Para suportar esta nossa observação, apresentamos no quadro seguinte o tipo de *feedbacks* utilizados pelas duas professoras na aula de TDC, durante o momento de observação.

**Quadro nº 13** – Registo de *feedbacks* das Professoras

Professora X		Professora Y	
<i>Feedback verbal</i>	<i>Feedback não-verbal</i>	<i>Feedback verbal</i>	<i>Feedback não-verbal</i>
‘As aulas estão a correr bem?’	Circula por toda a sala.	‘I, esse puxo está assustador!’	Observa aula sentada.
‘Estamos concentrados?’	Toca nos alunos	‘Muito bem, I!’	Toca nos alunos para

Estudo exploratório: as estratégias motivacionais, no ensino da TDC, para alunos do 3º ano vocacional,  
no Ginásio Escola de Dança  
IPL - Escola Superior de Dança

	individualmente, para os corrigir.		corrigi-los.
‘Estamos dentro de uma sala de aula!’	Estala os dedos, para marcar o tempo dos exercícios.	‘Tenho 5 pessoas decentes nesta aula!’	Abre os olhos, para chamar atenção dos alunos.
‘Vamos lá!’	Bate palmas, para chamar a atenção dos alunos.	‘Estou à espera que comecem a trabalhar com inteligência!’	Estala os dedos, para marcar o tempo dos exercícios.
‘É preocupante, tenho de ter o centro activo!’	Cruza braços e observa alunos.	‘Posso falar muito, mas se não guardam a informação, não serve de nada!’	
‘Algum problema, R.?’	Respira fundo.	‘Preciso de mais dinâmica!’	
‘Mais atenção!’		‘Quem fizer o pior <i>battement tendu</i> , vai para minha casa, limpar o chão!’	
‘Não te vais enganar todos os exercícios, pois não?’		‘Quero ver essa postura muito bonita!’	
‘já percebes-te?’		‘Quem sabe o exercício, levanta a mão!’	
‘Têm de saber os exercícios!’		‘Só uma pessoa sabe?’	
‘Marquem o exercício! Pensem no que estão a fazer!’		‘É uma vergonha!’	
‘Isso T.!’		‘Inaceitável! Vou retirar um ponto das vossas avaliações!’	
‘O corpo não mexe!’		‘Vai, F.!’	
‘Continua, não pára!’		‘Está claro?’	
‘Não deixa cair para a frente!’		‘Estica as pernas, cresce!’	
‘Não pára o movimento!’		‘Não quero ver rabos no chão!’	
‘O que é isto? Que fado!’		‘Não quero saber!’	
‘Onde está a dificuldade?’		‘Não fazem perguntas e não sabem o exercício!’	
‘Outra vez o exercício, por favor.’		‘A aula é para ficar cansado!’	
‘Melhor!’		‘Força, trabalhem!’	
‘Para fazermos as coisas, temos de as compreender!’		‘Esse <i>pas de bourré</i> , parece que estão aflitas para ir ao quarto de banho!’	
‘O que é isso?’		‘Fazem tudo tão mal!’	
‘Peso bem distribuído.’		‘Não consigo perceber o que dominam!’	
‘Energia no pé!’		‘Quer ir embora, já?’	
‘Ninguém se encosta à parede!’		‘Muito barulho! Quando há muito barulho, não estão a trabalhar!’	
		‘Parecem legumes cozidos!’	

Relativamente à atitude pedagógica das professoras, registámos algumas estratégias utilizadas por ambas, com o propósito de melhorar a concentração e a atitude dos alunos na sala de aula, que apresentamos de seguida.

Durante o mês de Outubro, os alunos foram assistir a uma aula de TDC do 7º ano vocacional. O objectivo era observar a forma de estar destes alunos, dentro da sala de aula, desde o momento em que entram, e durante toda a aula. Pudemos constatar que, nas aulas seguintes a esta observação, os alunos diminuíram consideravelmente os episódios de conversas paralelas entre eles durante as aulas.

Relativamente à falta de memorização dos exercícios, a Professora X chamava constantemente a atenção para a importância deste mecanismo, a fim de melhorarem a sua evolução. A Professora Y optou por confrontar a turma com este problema. Decidiu dividir a turma em dois grupos. O grupo I que habitualmente sabia sempre os exercícios e o grupo II, a quem chamou de ‘vampiros’, e que apresentavam dificuldades na memorização dos exercícios. O grupo I executava o exercício primeiro, dando ainda uma oportunidade para que o grupo II observasse mais uma vez. De seguida, o grupo II executava o exercício. Verificou-se que, mesmo assim, o grupo II não conseguia fazer o exercício igual ao pedido, e cada aluno tinha a sua versão do mesmo.

Durante o mês de Novembro, e até ao final do 1º período, as professoras decidiram dividir os alunos pelas duas turmas do 3º ano da seguinte forma: uma vez por semana, os alunos que consideravam com mais potencial estariam numa turma e os restantes noutra turma. Pretendia-se motivar os que tinham mais competências e ajudar a melhorar aqueles que apresentavam mais dificuldades.

### **3. Análise dos questionários**

A aplicação dos questionários decorreu na Etapa 2, durante a fase da Participação Acompanhada. Responderam ao questionário todos os 33 alunos.

Neste instrumento, foram colocadas várias questões aos alunos, as quais passamos a enunciar, analisando as respostas obtidas.

Os alunos foram questionados quanto à sua motivação individual para a frequência do curso básico de dança, do ensino artístico. Obtivemos os seguintes resultados:

**Quadro nº14** – Motivação individual para a frequência do curso básico de dança

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Pretendo trabalhar na área da dança	9	11	11	2
Para conviver com os meus amigos	1	6	<b>19</b>	7
Pelo prazer que sinto quando danço	0	6	7	<b>20</b>
Porque os meus pais me incentivam	5	4	<b>19</b>	5
Gosto de fazer algo em que sou bom	3	7	<b>20</b>	2
Gosto de fazer espetáculos	2	4	13	14

A maioria dos alunos (20), quando questionada quanto à sua motivação individual para a frequência do curso básico de dança do ensino artístico, **concordava totalmente** que frequentava o curso pelo prazer que sentia quando dançava. Vinte alunos **concordaram** que gostavam de fazer algo em que eram bons.

Dezanove alunos **concordaram** que a sua motivação para a frequência para este curso se devia ao convívio com os amigos e também devido ao incentivo dos pais.

Vinte alunos **discordaram ou discordaram totalmente** que pretendiam trabalhar na área da dança, contrapondo com a resposta de 13 alunos que **concordaram ou concordaram totalmente** em desenvolver actividade profissional nesta área.

Vinte e sete alunos também mostraram gosto pelo prazer de fazer espectáculos.

Analisando a motivação para o plano de estudos do curso básico de dança, apresentada na **questão número 3**, a maioria dos alunos (16) demonstrou preferência (**concordo totalmente**) pela disciplina de Práticas Complementares de Dança, sendo

seguida da disciplina de Técnica de Dança Moderna, com doze alunos a concordar totalmente.

**Quadro nº 15** – Motivação para o plano de estudos

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Técnica de Dança Clássica	3	10	12	8
Técnica de Dança Moderna	3	3	15	12
Práticas Complementares de Dança	2	0	15	16
Música	5	5	15	8

As disciplinas de TDC e de Música foram as de menor preferência dos alunos.

Na questão seguinte, **número quatro**, pretendemos analisar o comportamento, a concentração e a parte da aula que os alunos mais gostavam na disciplina de TDC.

Aferimos que a grande maioria dos alunos (30) **concordavam totalmente** que, deveriam entrar em silêncio na sala de aula, quando o professor já está presente, e começar o seu aquecimento.

Vinte e dois alunos **discordam totalmente** que se deva entrar na sala a conversar, mesmo que o professor não esteja.

Vinte e oito alunos **concordaram totalmente** que deviam observar e escutar atentamente todas as indicações do professor.

Apenas três alunos **discordaram totalmente** que deviam permanecer em silêncio durante a aula.

**Quadro nº 16 – Como me devo comportar numa aula de TDC**

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Entrar na sala de aula e conversar com os meus colegas, quando o professor não está.	22	7	2	2
Quando o professor já está na sala, devo entrar em silêncio.	1	0	2	30
Continuar a conversar, quando o professor entra na sala.	31	2	0	0
Entrar na sala em silêncio, mesmo que o meu professor não esteja, e começar o meu aquecimento.	1	2	4	26
Permanecer em silêncio durante toda a aula.	3	0	6	24
Apenas devo falar, quando necessitar de questionar o professor.	2	0	6	25
Observar e escutar atentamente todas as indicações do professor.	2	0	3	28

Sobre a questão “O que penso durante uma aula de TDC?”, ficou claro que apenas cinco alunos **concordavam totalmente** que pensavam noutras coisas, não relacionadas com a aula. Doze alunos **discordaram totalmente** que pensassem noutras coisas não relacionadas com a aula.

**Quadro nº 17 – O que penso durante uma aula de TDC**

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Sentir o movimento.	4	5	18	6
Melhorar as linhas do meu corpo.	3	5	16	9
Melhorar a técnica dos exercícios.	3	2	17	11
Decorar o exercício.	2	1	17	13

Ouvir atentamente o que o professor me diz.	1	2	16	14
Observar o que os meus colegas fazem.	6	12	13	2
Pensar noutras coisas, não relacionadas com a aula.	12	8	8	5

Verificou-se que ouvir atentamente o que o professor diz, decorar o exercício e melhorar a técnica dos exercícios faziam parte dos principais pensamentos dos alunos, durante o decorrer da aula. Apenas dois alunos **concordaram totalmente** que observavam os colegas durante a aula.

No que diz respeito ao procedimento que o aluno deve ter, aquando da demonstração do exercício pelo professor, pudemos observar que 25 alunos acreditavam que deviam observar o professor, aquando da demonstração do exercício.

**Quadro nº 18** – Quando um professor demonstra um exercício

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Observar o professor.	0	0	8	25
Observar o professor e executar o exercício ao mesmo tempo.	2	0	8	23
Conversar com os meus colegas.	22	8	1	2
Questionar o professor, se tiver alguma dúvida.	3	0	7	23

Vinte e três alunos **concordaram totalmente** que deviam observar e executar o exercício ao mesmo tempo. Apenas dois alunos **discordaram totalmente** que deviam observar e executar o exercício.

A maioria dos alunos (23) considerou que devia questionar o professor, se tivesse alguma dúvida e 22 alunos **discordaram totalmente** que deviam conversar com os colegas durante a demonstração do exercício.

A opinião de 28 alunos, no que respeita à sua execução dos exercícios, é que **concordava ou concordavam totalmente** que deviam executar o exercício sem cometer nenhum erro.

**Quadro nº 19** – Execução dos exercícios

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Executar o exercício, sem cometer nenhum erro.	4	1	<b>16</b>	<b>12</b>
Posso cometer erros, durante o exercício.	5	13	11	4
Conversar com os colegas.	<b>23</b>	<b>6</b>	2	2
Observar os meus colegas, quando não tenho a certeza do exercício.	4	13	12	4
Parar durante a execução do exercício.	25	5	1	2

A maioria dos alunos **discordou ou discordou totalmente** que pudesse conversar com os colegas (29) e parar durante a execução do exercício (30).

No que respeita a observar os colegas quando não tinham a certeza do exercício, as respostas dividem-se entre 13 que discordaram e 12 alunos que concordaram com a afirmação.

Os alunos deram a sua opinião em relação à sua parte preferida da aula de TDC, verificando-se que os **saltos, as diagonais e a reverência** faziam parte das suas preferências, seguido do trabalho de aquecimento e da barra. O trabalho no centro foi o menos preferido pelos alunos.

**Quadro nº 20 – Preferência das diferentes partes da aula**

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Aquecimento	6	9	13	5
Exercícios na barra	4	14	14	1
Exercícios no centro	5	13	10	5
<b>Saltos</b>	2	4	13	<b>14</b>
<b>Diagonais</b>	2	5	7	<b>18</b>
<b>Reverência</b>	2	5	8	<b>18</b>

Ao analisarmos o que os alunos mais apreciam num professor de TDC, **na questão número cinco**, foi notória a importância que os alunos davam a um professor que se **interessasse pelas necessidades de cada aluno, bem como a sua simpatia e exigência**.

**Quadro nº 21 – Perfil preferencial do professor de TDC**

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Que seja simpático.	0	4	7	<b>22</b>
Que seja exigente com os alunos.	7	1	11	14
Que seja simpático e exigente.	1	2	8	<b>22</b>
<b>Que ignore os alunos.</b>	<b>29</b>	1	0	3
Que corrija frequentemente os alunos.	5	3	15	10
<b>Que se interesse pelas necessidades de cada aluno.</b>	1	2	2	<b>28</b>

Ficou também registado que a esmagadora maioria dos alunos (29) não apreciava um professor que ignorasse os seus alunos.

Na última questão, os alunos foram ainda questionados quanto aos seus objectivos a atingir até ao final do ano lectivo.

Da análise do quadro nº 22, verificamos que as respostas **‘aprender coisas novas’** e **‘ter mais flexibilidade’** fizeram parte dos objectivos da maioria dos alunos, bem como **‘melhorar a minha técnica’** e **‘ser o melhor que conseguir’**.

**Quadro nº 22** – Objectivos a atingir até ao final do ano lectivo

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Melhorar a minha técnica.	3	2	8	<b>20</b>
Ter mais flexibilidade.	2	2	8	<b>21</b>
Fazer mais amigos.	7	2	12	12
Aprender coisas novas.	2	3	7	<b>21</b>
Ser o melhor que conseguir.	2	2	9	<b>20</b>
Melhorar a minha concentração.	3	1	14	15

Vinte e nove alunos **concordaram** ou **concordaram totalmente** que pretendiam **melhorar a sua concentração** e vinte e quatro alunos **concordam**, ou **concordam totalmente**, que pretendiam **fazer mais amigos** até ao final do ano lectivo.

#### **4. Colaboração noutras actividades**

Nas horas destinadas à colaboração noutras actividades pretendia-se a disponibilidade da professora estagiária para eventuais necessidades da escola. Foi decidida a sua participação na semana de aulas abertas, no final do 1º período. Durante esta actividade recebeu e orientou os encarregados de educação para as salas de aula, esclarecendo dúvidas junto dos mesmos.

Do mesmo modo, a professora estagiária também colaborou no espectáculo de final de ano, onde ajudou na organização do evento, nomeadamente na organização de figurinos e na orientação dos grupos mais jovens para os seus locais de ensaio.

## CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão deste Estágio Pedagógico, chega o momento de reflectir e avaliar todos os aspectos relacionados com o trabalho desenvolvido durante este ano lectivo. Pretendemos apresentar uma perspectiva de todo o processo, realçando o verdadeiro propósito do nosso trabalho.

Podemos concluir com satisfação, que todos os objectivos previstos neste projecto foram concretizados na íntegra.

Desde o primeiro contacto com a escola onde se realizou este EP, e até ao final, verificou-se uma feliz receptividade, sendo sempre disponibilizadas as condições necessárias para a implementação e realização da sua prática.

Com todos os professores e restante *staff* da escola, foi possível uma relação cordial e determinante para a integração no sistema educativo em vigor na escola.

Existe uma interactividade entre todos os profissionais, no sentido da colaboração do trabalho técnico e artístico a ser realizado com os alunos.

Do mesmo modo, os alunos com os quais tivemos uma relação mais directa, em termos de processo ensino-aprendizagem, demonstraram-se sempre disponíveis, interessados e cooperantes durante todo o processo, demonstrando respeito e entusiasmo pelo trabalho desenvolvido pelo professor estagiário.

Conseguimos perceber e ‘sentir’ que a filosofia da escola assenta em princípios de partilha de experiências.

É com convicção que sentimos que todo este processo de estágio se aplicou com sucesso.

## 1. Discussão dos resultados

Após a conclusão deste EP, passamos, então, a analisar as estratégias motivacionais implementadas e a sua importância nesta fase da adolescência, com aplicação nas aulas de TDC.

Relativamente às **preocupações iniciais dos professores cooperantes**, referidas no capítulo IV, alínea 1.1, verificou-se que:

a) O comportamento e a disciplina, em contexto de aula, melhorou bastante, sendo que os alunos já conseguiam entrar na sala de aula em silêncio, iniciando o seu aquecimento.

Também se verificou que a grande maioria dos alunos já observava e executava o exercício aquando da sua demonstração, não estabelecendo diálogos paralelos durante a aula.

b) Percepção do grau de motivação em relação à disciplina: após análise dos questionários, verificámos que os alunos estavam motivados pelo prazer que sentiam quando dançavam, no entanto, a disciplina de TDC era das menos preferidas.

Não tivemos possibilidade de aferir novamente esta questão com o mesmo questionário, no final do ano lectivo, mas estabelecemos diálogos com os alunos, pelo que pudemos constatar, com agrado, que ansiavam pelas aulas dadas pela professora estagiária. Esta proporcionava momentos de diálogo, não só sobre questões técnicas, mas também sobre as suas vidas, o que os deixava satisfeitos.

Optámos por esta abordagem aos alunos, pois percebemos que, pelas respostas dadas nos seus questionários, davam muita importância a um professor que se preocupava com os seus alunos.

Relativamente às aulas leccionadas, o facto de acrescentarmos mais exercícios de saltos, assim como exercícios de diagonais em todas as aulas, foi muito bem acolhido pelos alunos, pois nestes momentos sentiam o ‘prazer pela dança’ que tanto valorizavam.

Numa fase inicial, o clima motivacional criado pela professora estagiária e o reforço positivo levaram a um aumento de diálogo entre os alunos, pois associaram esta abordagem a uma menor exigência disciplinar por parte da professora. No entanto, após duas aulas, os alunos começaram a saber lidar com esta abordagem, não descurando da exigência técnica da aula e do seu rigor. Tiveram de aprender uma nova forma de estar na aula, onde havia espaço para o diálogo e também para o trabalho. Verificámos, no entanto, que quando as professoras cooperantes lhes davam aula, os alunos voltavam a ter o comportamento habitual. O que nos pode levantar uma hipótese. As estratégias desta natureza, requerem um tempo de aplicação mais alargado para que se convertam em aquisições efectivas.

Do mesmo modo, o trabalho dos alunos foi sempre valorizado, sem menosprezar as suas qualidades. No entanto, fizemos questão de que tivessem noção clara das suas dificuldades, o que aliás, era tema de conversa com os alunos.

Também envolvemos os alunos no processo criativo de alguns exercícios e na responsabilização da aprendizagem de exercícios propostos pelo professor estagiário. Esta abordagem foi muito bem recebida pelos alunos, que ficaram entusiasmados por mostrar as tarefas que tinham preparado e, eles próprios, chamavam atenção dos seus colegas para estarem atentos. Esta cooperação entre alunos e alunos-professora foi muito gratificante para todos e ajudou na consolidação do clima motivacional positivo e ao aumento da auto-estima e da autoconfiança dos alunos, pois sentiram-se capazes de fazer parte do processo criativo da aula de TDC.

c) Conhecimento do grau de desempenho técnico: também neste parâmetro, os alunos registaram um aumento do seu conhecimento técnico, aumento do equilíbrio e da consciência corporal. Para este efeito contribuiu, sem dúvida, o aumento da concentração, registado nas grelhas de observação finais, capítulo IV, alínea 2.1. Sem dúvida, que o grau de empenho aumentou consideravelmente. Claro que verificámos sempre um descontentamento das professoras cooperantes, no que respeita a este factor, com as suas turmas, pois desejavam sempre mais e melhor.

d) Registou-se também, um aumento significativo da resistência muscular, do tónus muscular e flexibilidade das turmas, factor que preocupava as docentes na fase inicial.

e) Relativamente a lesões, a meio do 3º período, três alunos registaram um episódio de dor muscular, que levaram à interrupção da prática diária das aulas, por um período não superior a uma semana.

Passando à verificação dos objectivos criados por nós para este EP, verificamos que todos foram cumpridos. Assim sendo:

**Registámos as estratégias motivacionais utilizadas pelas docentes,** percebendo, por vezes, uma certa falta de diálogo com os alunos, assim como uma desvalorização do trabalho efectuado pelos mesmos. No entanto, ambas as professoras demonstravam um conhecimento técnico irrepreensível e as suas aulas eram muito claras e precisas, demonstrando grande preocupação na precisão e especificidade de cada exercício. A demonstração dos exercícios era sempre muito precisa e clara, assim como o acompanhamento musical foi sempre adequado.

As professoras não demonstravam grande preocupação com o clima motivacional da aula, pois o foco era o trabalho técnico.

Relativamente às estratégias adoptadas pelas professoras no que respeita à **capacidade de concentração** (referidas no capítulo III, alínea 2.2), verificámos que as abordagens pedagógicas utilizadas eram eficazes, pois houve uma melhoria quanto à capacidade de concentração durante o restante ano lectivo. No entanto, ao nível da **motivação individual**, verificámos que a TDC era a disciplina menos apreciada pelos alunos, aquando da aplicação dos questionários.

A fim de **alterar essa motivação**, a professora estagiária recorreu à pesquisa feita na fundamentação teórica, apoiando-se nos princípios da auto-estima positiva, no clima motivacional, na identificação dos pontos fortes e fracos dos alunos, na responsabilização dos alunos, ao encorajamento dos alunos e na aceitação das contribuições dos seus alunos, incentivando-os a atingir o sucesso.

A professora estagiária assumiu um papel de incentivadora e de promotora da concepção que o adolescente tem de si face a si próprio e ao seu sucesso. Acreditamos que conseguimos alterar a motivação individual destes alunos, devido ao diálogo com os mesmos. Não foi possível, nesta fase, falar com as professoras cooperantes, pois uma delas deixou de trabalhar na escola e a outra não conseguia acompanhar as aulas da professora estagiária, pois leccionava no mesmo horário.

## **2. Conclusão**

Considerando que a adolescência é seguramente um dos períodos mais importantes no desenvolvimento humano, como referiram Pestana e Páscoa (2002), cabe-nos a nós, como educadores, não descurarmos a nossa intervenção junto dos alunos.

Deveremos estar atentos às constantes alterações das capacidades físicas e ao crescimento assíncrono que ocorre nesta fase, pois podem constituir desconforto e desânimo para muitos adolescentes, como referem Sprinthal e Collins (2011). Deste modo, torna-se importante a utilização do reforço positivo.

Devemos garantir que os nossos alunos compreendem as matérias que lhes são propostas, dando lugar a uma aprendizagem genuína, pois, de acordo com os mesmos autores (2011), a maioria dos adolescentes não compreende os assuntos das disciplinas. Existe também uma tendência de subestimar o funcionamento cognitivo de que o jovem adolescente é capaz, sendo difícil de aceitar por parte dos professores a ambiguidade dos comportamentos do adolescente, ora com um pensamento muito desenvolvido, ora com um pensamento muito imaturo.

De acordo com a nossa fundamentação teórica, as estratégias para a aprendizagem devem centrar-se na auto-estima e nas atribuições causais do sucesso, sendo a motivação interna e externa igualmente importantes neste processo.

Considerando que a motivação é um dos três factores que contribuem para a qualidade e crescimento de um bailarino, estamos convictos que este factor não pode ser descurado, principalmente na fase da adolescência.

Neste processo, torna-se imprescindível conhecer as motivações individuais dos nossos alunos, a fim de podermos utilizar várias técnicas motivacionais, como sugerem Taylor e Taylor (1995). Um aluno desmotivado acabará por desistir, ao contrário de um aluno motivado, que dedicará o seu tempo e esforço para atingir o seu melhor.

A atitude positiva e a aceitação das contribuições dos nossos alunos, nesta fase, podem estimular sentimentos de competência nos alunos e incrementar os seus níveis de motivação.

Acreditamos que o processo de ensino é evolutivo e sujeito a contantes transformações, na procura constante de novos métodos e novas orientações pedagógicas.

Este trabalho despertou a nossa curiosidade noutras áreas, nomeadamente na relação que a motivação pode ter com a personalidade, com a auto-estima, com o género ou mesmo com as perspectivas profissionais. Ficando a nossa curiosidade à espera de uma oportunidade para se desenvolver nestas áreas.

Enquanto educadores, teremos de desenvolver e aperfeiçoar cada vez mais a nossa capacidade de avaliar/observar e adaptar os conteúdos programáticos no ensino da dança, procurando que os alunos adquiram competências e desenvolvam o gosto pela Dança, de forma saudável e feliz.

Temos de aprender não só a ver, mas também a ‘ouvir’ os corpos e as motivações dos nossos alunos, para que possamos ir ao encontro das suas necessidades, dificuldades e ambições.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Batalha, A.P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bogdan, R.,; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buchanan, C.; Eccles, J.; Becker, J. (1992). Are adolescents victims of raging hormones: evidence for activational effects of hormones on moods and behaviour at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, pp. 62 -107.
- Buhler, C. (1962). *A psicologia na vida do nosso tempo* (5ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Calvo-Merino, B.; Grèzes, J.; Glaser, D. E.; Passingham, R. E.; Haggard, P. (2006). *Seeing or Doing? Influence of Visual and Motor Familiarity in Action Observation*. *Current Biology*, pp.1905-1910.
- Carmo, H.; Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coslin, P. G. (2002). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Coutinho, C. P.; Sousa, A.; Dias, A.; Fátima, B.; Ferreira, M. J.; Sandra, V. (2009). *Investigação-Ação: Metodologias preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, 8 (2), pp. 455-479.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Consultado em 6 de Janeiro de 2014 em: [www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf)
- Fortin, M.F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain*. New York: Basic Books.

Estudo exploratório: as estratégias motivacionais, no ensino da TDC, para alunos do 3º ano vocacional,  
no Ginásio Escola de Dança  
IPL - Escola Superior de Dança

Gardner, H. (1984). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.

Ginásio Escola de Dança (2014). Consultado em 25 de Junho de 2014 em: [www.ginasiano.pt](http://www.ginasiano.pt)

Grafton, S. T. (2009). *What Can Dance Teach Us about Learning?* Consultado em 20 de Junho de 2014 em: <http://www.dana.org/news/cerebrum/detail.aspx?id=23500>

McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather for “intelligence”. *American Psychologist*, v.28, pp.1-14.

Maslow, A. H. (1970). *Introdução a psicologia do ser*. Rio de Janeiro: Coleção Anima.

Murray, E. J. (1965). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Offer, D.; Schonert-Reichl, K.A. (1992). Debunking the myths of adolescence: findings from recent research. *Journal of the American Academy of child and adolescent Psychiatry*, v. 31, pp.1003-1014.

Papalia, D.E., Olds, S.W.; Feldman, R.D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mcgraw-hill, lda.

Pereira, A. & Gomes, R. (2012). Avaliação de competências pedagógicas dos educadores e o stress na infância. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, n.28, p.12. ISSN: 0214-9877.

Pestana, E., Páscoa, A. (2002). *Dicionário breve de psicologia* (2ªed). Lisboa: Editorial Presença.

Piaget, J. (1972). *Intellectual evolution from adolescence to adulthood: Human development*. Reprinted by permission of Karger A.G, Basel.

Pocinho, M. D. & Canavarro, J. M. (2009). *Sucesso escolar e estratégias de compreensão e expressão verbal: como compreender melhor as matérias e as aulas*. Lisboa: Pedagogo.

Rosen, L.F. (1977). *Talking with Agnes deMille*. Doubleday: Dancescope.

Estudo exploratório: as estratégias motivacionais, no ensino da TDC, para alunos do 3º ano vocacional,  
no Ginásio Escola de Dança  
IPL - Escola Superior de Dança

Ryan, R.M.; Stiller, J. (1991). *The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning* (Vol.7, pp.115-149). Greenwich: Jai Press.

Samulski, D. (2002). *Psicologia do esporte*. Barueri: Manole.

Sousa, M.; Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Factor, Lisboa.

Sprinthall, N.A.; Collins, W.A. (2011). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista* (5ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.A.; Monteiro, S.; Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Taylor, J.; Taylor, C. (1995). *Psychology of dance*. United Kingdom: Human Kinetics.

Veiga, F.H. (2013). *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos da escola*. Lisboa: Climepsi Editores.

Xarez, L. (2012). *Treino em dança: questões pouco frequentes*. Cruz quebrada: Faculdade de motricidade humana.

Estudo exploratório: as estratégias motivacionais, no ensino da TDC, para alunos do 3º ano vocacional,  
no Ginásio Escola de Dança  
IPL - Escola Superior de Dança

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1 - Artigo 9º - Avaliação do Estágio**

(Regulamento de Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança-Maio de 2012)

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

- a. 8 horas de observação estruturada;
  - b. 8 horas de participação acompanhada;
  - c. 40 horas de leccionação;
  - d. 4 horas de colaboração em outras actividades pedagógicas realizadas na escola cooperante.
2. Esta prática, será efectuada de acordo com a disponibilidade das Escolas Cooperantes e respeitando o estipulado nos protocolos.

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

1. O desempenho dos estudantes nas Unidades Curriculares de Estágio I e II, nas dimensões do processo, referidas no ponto 1 e que deverão ser objecto de avaliação nos seguintes aspectos:

- a. Capacidade de observar, reflectir e apresentar em registo sistemático, aspectos estruturais, pedagógicos, metodológicos, didácticos e relacionais, em contexto de aula;
- b. Capacidade de participar e inter-agir, em contexto de aula, em situações pontuais, utilizando estratégias de integração na turma e nível de ensino, através da participação acompanhada em marcação de exercícios, explicitação de conteúdos, correcções ou leccionação efectiva de secções de aulas, de acordo com o acordado com o professor cooperante;
- c. Capacidade de leccionação efectiva tendo em consideração:
  - A planificação e programação da intervenção pedagógica;
  - A selecção e a adequação dos conteúdos programáticos;
  - A diversidade e a eficácia das estratégias de ensino;
  - Aspectos relacionais com todos os intervenientes;
  - A integração na Instituição de ensino;
  - A reflexão e a avaliação dessa prática pedagógica.
- d. Capacidade de integrar grupos de trabalho e estabelecer relações de colaboração em outras actividades pedagógicas realizadas na escola cooperante.

2. No domínio Relatório Final será tida em conta, a estrutura, a qualidade pedagógico científica e a discussão pública, de acordo com as regras definidas no Artº 17 do Regulamento do Mestrado em Ensino de Dança.

## ANEXO 2 - Grelha de Observação Individual do Aluno

### Observação Individual do Aluno

Aluno: \_\_\_\_

Data da observação:

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Observou o exercício demonstrado				
Executou o exercício aquando a sua demonstração				
Executou o exercício sem cometer nenhum erro				
Durante a execução do exercício estabeleceu contacto visual com outros colegas				
Parou durante a execução do exercício				
Questionou o professor sobre o exercício				

### ANEXO 3 – Grelha de Observação Individual do Professor

#### Observação Individual do Professor

Professor X/Y

Data da observação:

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Ajuda o aluno a identificar os seus pontos fracos/fortes				
Cria objectivos tangíveis a longo, médio e curto prazo				
Responsabiliza os alunos pelo processo de aprendizagem				
Cria ambiente positivo na sala de aula				
Encoraja os alunos de forma positiva				
Estimula o pensamento cognitivo dos alunos				
Utiliza avisos e punições públicos				
Encoraja a competitividade				
Ausência de apoio ao aluno				
Demonstra com o corpo o exercício proposto				
Descreve verbalmente o exercício				
Mantém atitude positiva				
Fornece feedbacks incentivando-os				

## **ANEXO 4 – Registo dos *feedbacks* utilizados**

**Professor X/Y**

Data da observação:

<i>Feedback verbal</i>	<i>Feedback não verbal</i>

## ANEXO 5 - Questionário aplicado aos alunos

### *INTRODUÇÃO*

---

Este estudo pretende explorar e analisar as motivações para a frequência do curso básico de dança, no Ginásio Escola de Dança, por parte de jovens adolescentes que o frequentam.

O questionário será inserido no âmbito da disciplina de técnica de dança clássica e tem um tempo previsto de preenchimento de 6 minutos.

Pretendemos identificar a relação existente entre a motivação e a concentração, durante a aula de técnica de dança clássica. Neste sentido, pretendemos averiguar qual a motivação individual destes alunos, a sua forma de estar na sala de aula e a capacidade de concentração na tarefa, assim como as suas preferências no que diz respeito ao perfil do professor.

O preenchimento deste questionário será anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma parte do mesmo.

Agradecemos a sua disponibilidade para a participação neste estudo, que visa a melhoria das estratégias pedagógicas em contexto de aula, por forma a encontrar os procedimentos mais adequados para conduzir os alunos no seu processo de formação.

Ao preencher o questionário assinale apenas uma das opções possíveis com uma cruz (X).

### *QUESTIONÁRIO*

---

#### **1) Caracterização da população:**

1.1) Sexo: M  F

1.2) Comecei a dançar com \_\_\_ anos.

1.3) Estou no Ginásio Escola de Dança à \_\_\_\_ anos.

1.4) Idade atual: \_\_\_\_\_

**2) Motivação individual (intrínseca/extrínseca)**

Frequento o curso básico de dança, do ensino artístico especializado, porque:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Pretendo trabalhar na área da dança.				
Para conviver com os meus amigos.				
Pelo prazer que sinto quando danço.				
Porque os meus pais me incentivam.				
Gosto de fazer algo em que sou bom.				
Gosto de fazer espetáculos.				

**3) Motivação para o plano de estudos do curso básico de dança:**

A disciplina que mais gosto de ter é:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Técnica de dança clássica				
Técnica de dança moderna				
Práticas complementares de dança				
Música				

**4) A aula de técnica de dança clássica:**

4.1) Como me devo comportar numa aula de técnica de dança clássica:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Entrar na sala de aula a conversar com os meus colegas, quando o professor não está.				
Quando o professor já está na sala, devo entrar em silêncio.				
Continuar a conversar, quando o professor entra na sala.				
Entrar na sala em silêncio, mesmo que o professor não esteja e começar o meu aquecimento.				
Permanecer em silêncio durante toda a aula.				
Apenas devo falar, quando necessitar de questionar o professor.				
Observar e escutar atentamente todas as indicações do professor.				

4.2) O que penso durante uma aula de técnica de dança clássica:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Entrar na sala de aula a conversar com os meus colegas, quando o professor não está.				
Quando o professor já está na sala, devo entrar em silêncio.				
Continuar a conversar, quando o professor entra na sala.				
Entrar na sala em silêncio, mesmo que o professor não esteja e começar o meu aquecimento.				
Permanecer em silêncio durante toda a aula.				
Apenas devo falar, quando necessitar de questionar o professor.				
Observar e escutar atentamente todas as indicações do professor.				

4.3) Quando o professor demonstra um exercício, devo:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Observar o professor.				
Observar o professor e executar o exercício ao mesmo tempo.				
Conversar com os meus colegas.				
Questionar o professor, se tiver alguma dúvida.				

4.4) Durante a execução do exercício, devo:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Executar o exercício sem cometer nenhum erro.				
Posso cometer erros durante o exercício.				
Conversar com os colegas.				
Observar os meus colegas, quando não tenho a certeza do exercício.				
Parar durante a execução do exercício.				

4.5) A parte da aula que mais gosto:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Início da aula: aquecimento				
Exercícios na barra				
Exercícios no centro				
Saltos				
Diagonais				
Fim da aula: reverência				

**O professor de técnica de dança clássica (perfil):**

O que mais aprecio num professor de técnica de dança clássica:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Início da aula: aquecimento				
Exercícios na barra				
Exercícios no centro				
Saltos				
Diagonais				
Fim da aula: reverência				

**5) O que pretendo melhorar, até ao final do ano letivo, nas aulas de técnica de dança clássica:**

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Melhorar a minha técnica.				
Ter mais flexibilidade.				
Fazer mais amigos.				
Aprender coisas novas.				
Ser o melhor que conseguir.				
Melhorar a minha concentração.				

Obrigada ☺

## ANEXO 6 – Pedido de Autorização



Vila Nova de Gaia, 13 de Fevereiro de 2014

### **Assunto: pedido de autorização**

Exmo. Encarregado de Educação:

O meu nome é Raquel Soares e sou aluna do segundo ano do Mestrado em Ensino de Dança, na Escola Superior de Dança, em Lisboa. Também sou antiga aluna do Ginásio Escola de Dança, na qual me encontro a estagiar neste momento.

A minha tese final abordará a temática da motivação para jovens bailarinos, na aula de Técnica de Dança Clássica.

Deste modo, gostaria que autorizasse o seu educando a fazer parte deste estudo, respondendo a um questionário sobre a referida temática.

Os dados serão tratados de forma confidencial, sendo que farão parte da minha apresentação final da tese de mestrado. Do mesmo modo, o Ginásio Escola de Dança também terá acesso aos mesmos.

As estratégias pedagógicas consistem em encontrar os procedimentos mais adequados para conduzir os alunos no seu processo de formação.

Acredito, portanto, que é fundamental ouvir os nossos alunos, pois só desta forma poderemos ir ao encontro das suas necessidades e expectativas.

**Gostaria de agradecer a todos os encarregados de Educação e respectivos educandos pela disponibilidade, paciência e vontade de fazerem parte desta investigação científica e de me ajudarem na construção deste projeto.**

**Atenciosamente,**

---



## Autorização

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de  
Educação do aluno(a) \_\_\_\_\_, da turma  
\_\_\_\_\_, autorizo o preenchimento do questionário sobre ‘motivação para jovens  
bailarinos’.

Vila Nova de Gaia, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

Assinatura:

---

Estudo exploratório: as estratégias motivacionais, no ensino da TDC, para alunos do 3º ano vocacional,  
no Ginásio Escola de Dança  
IPL - Escola Superior de Dança

## Anexo 7 - Conteúdos Programáticos do 3º ano de Ensino Vocacional do GED

F  
Ginásio

### TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA – 3º CICLO

3 Ano A; 3 Ano B 3 Ano C, ano lectivo 2013-2014

Planificação de 1º período.

#### COMPETÊNCIAS

- Consolidar e trabalhar os conhecimentos técnicos artísticos adquiridos no 2º ciclo
- Aprofundar e desenvolver no aluno competências de trabalho:
  - Auto observação
  - Auto avaliação
  - Sentido de responsabilidade perante o trabalho
- Trabalhar grande pose e exercícios mais elaborados.
- Enfatizar o trabalho de centro

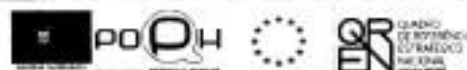
#### CONTEUDOS PROGRAMÁTICOS - 3º ANO

- Desenvolver e aprofundar os conhecimentos técnicos e artísticos do programa
- Trabalhar a ½ ponta na barra e no centro
- Iniciar o trabalho de “entourmant” e preparação de pirouette
- Aprofundar e aprimorar o trabalho de sustentação e aplomb da grand pose (croisé, effacé e ecarté, I ao IV arabesque)
- Aperfeiçoar e consolidar os passos de ligação
- Introdução de variações mais elaboradas e com deslocação no espaço
- Trabalhar a respiração como parte integrante do movimento
- Iniciar o trabalho de Grand Allegro
- Iniciar e desenvolver o trabalho de bateria
- Aprofundar o trabalho na ponta



Sede: Ginásio, Escola de Dança:  
Rua Pórtus Corêa, 305  
4400-238 V. N. Galo  
Tel.: 223 759051

Espaço Sacramento:  
Rua Guilherme Braga 40/52  
4400-174 V. N. Galo  
Tel.: 223756368 Fax: 223730471





**AULAS PREVISTAS de 3 A: 30 aulas ( aulas de 90 minutos)**

Setembro: 8 aulas  
Outubro: 8 aulas  
Novembro: 8 aulas  
Dezembro: 6 aulas

**AULAS PREVISTAS de 3 B: 30 aulas**

Setembro: 8 aulas  
Outubro: 9 aulas  
Novembro: 8 aulas  
Dezembro: 5 aulas

**AULAS PREVISTAS de 3 C: 15 aulas**

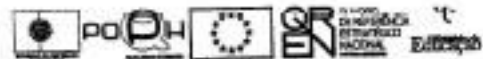
Setembro: 4 aulas  
Outubro: 4 aulas  
Novembro: 5 aulas  
Dezembro: 2 aulas

**BARRAS:**

**Setembro:-**

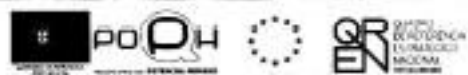
Grandplie em todas as posições, com diferentes port de brás

- Battementbalançoire 35°
- Tombe à terre em todas as direcções
- Rond jambe en l'air dehors e en dedans
- Demi rond de jambe a 45°, en dehors e en dedans
- Detournés com 1/2 tour
- Pose ecarté a terre, 45°



Sede: Ginásio, Escola de Dança:  
Rua Pádua Correia, 305  
4400-138 V. N. Gaia  
Tel.: 223 755051

Espaço Sacramento:  
Rua Guilherme Braga 46/62  
4400-174 V. N. Gaia  
Tel.: 223756368 Fax: 223756471





**Outubro:**

- Battement tendus em pose ecarté
- Battement relevé à 45° com 1/2 ponta em todas as direcções
- Battement frappés na 1/2 ponta, em todas as direcções
- Tombe à terre em todas as poses
- Fouetté à terre en dehors e en dedans
- Grand battement com passe par terre
- 3º Port de bras, com perna em tendu, em todas as direcções e poses

**Novembro:**

- Flic-flac em face
- Battement double frappés na 1/2 ponta, em todas as direcções
- Detournés com tour completa
- Preparação de pirouette de 2ª e 5ª posição
- Battement développé com plie releve, em todas as direcções e poses
- Battement développé ballotté em todas as direcções

**CENTRO**

- Utilização do trabalho de grand pose nos exercicios de centro, croisé, effacé e ecartés

**Setembro:**

- Grand plie com port de bras
- Battement tendu em todas as direcções e poses
- Battement tendu jetés com pique, em todas as direcções e poses

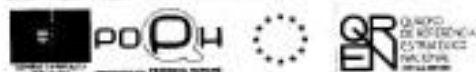
**Outubro:**

- Battement frappés em todas as direcções
- Petit battement sur le cou-de-pied
- Battement fondu a 45°, em todas as direcções
- 1º, 2º e 3º arabesque par terre, 45°
- Pose ecarté



Sede: Ginásio, Escola de Dança:  
Rua Pêdja Correia, 305  
4400-238 V. N. Gaia  
Tel.: 223 759051

Espaço Sacramento:  
Rua Guilherme Braga 40/62  
4400-174 V. N. Gaia  
Tel.: 223756368 Fax: 223750471





- Pás de bourrésimpleenavant e enarrier
- Temp lie comrêlève lent 45°

#### Novembro:

- Battementfondu a 45°, em todas as direcções e poses
- Battement soutenu a 45°
- Rond de jambe en l'air, en dehors e en dedans
- Battement developpé passé de uma pose a outra
- Grandbattementjeté, em todas as direcções
- 5º Port de bras
- Pás de bourré balotté a 45°, croisé e effacé
- Preparação de pirouette de 2ª e 5ª posição
- Glissade en tournant com ½ tour na diagonal

#### ALLEGRO

##### Setembro :

- Assemble em todas as direcções
- Pas jetés
- Glissade
- Pas chassée
- Echappée
- Sissons ferme

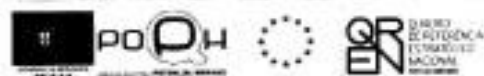
##### Outubro :

- Echappés com ¼ de tour
- Sisson simple
- Temps sauté (temps leve no cou de pied)
- Sissonsferme em todas as direcções
- Coupé assemble
- Petit pas de chât



Sede: Ginásio, Escola de Dança  
Rua Pádua Correia, 305  
4400-238 V. N. Gaia  
Tel.: 223 755051

Espaço Sacramento:  
Rua Guilherme Braga 45/42  
4400-174 V. N. Gaia  
Tel.: 223756368 Fax: 223750471





- Petit emboité devant e derriére

**Novembro :**

- Echappé battu
- Changement de pied com  $\frac{1}{4}$  de tour e  $\frac{1}{2}$  tour rapazes
- Sissonsferme em todas as poses
- Sissonneouvert, em todas as direcções com terminação no chão
- Sissonne tombe em todas as direcções
- Pás de basque par terre
- Echappé battu

**PONTAS**

**Outubro :**

- Echappés com relevé 2ª e 4ª posição
- Glissade em todas as direcções

**Novembro :**

- Assemblé soutenu
- Sissonne simple

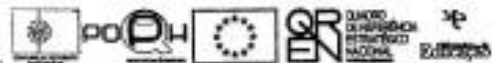
**Metodologias/ estratégias**

Aulas filmadas;

Visionamento da aula gravada e respectivo comentário;

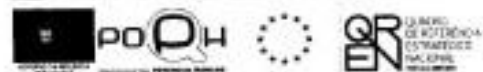
Aulas assistidas;

Marcação de exercícios e e executadas na aula seguinte.



**Sede:** Ginásio, Escola de Dança  
Rua Pódua Correira, 305  
4400-238 V. N. Gaia  
Tel.: 223 755051

**Espaço Sacramento:**  
Rua Guilherme Braga 40/62  
4400-174 V. N. Gaia  
Tel.: 223756368 Fax: 223750471



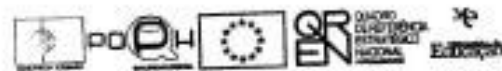
Estudo exploratório: as estratégias motivacionais, no ensino da TDC, para alunos do 3º ano vocacional,  
no Ginásio Escola de Dança  
IPL - Escola Superior de Dança



### Instrumentos de avaliação

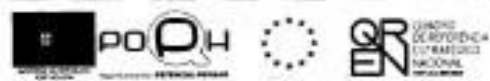
Avaliação contínua;  
Análise da qualidade da execução, evolução, musicalidade, expressividade.  
Realização de um teste e uma aula filmada e auto-avaliação.

Elena Martynova



**Sede:** Ginásio, Escola de Dança:  
Rua Fédus Correia, 305  
4400-238 V. N. Gale  
Tel.: 223 755051

**Espaço Sacramento:**  
Rua Guilherme Braga 40/62  
4400-174 V. N. Gale  
Tel.: 223756368 Fax: 223750471





## TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA – 3º CICLO

3 Ano A; 3 Ano B, ano lectivo 2013-2014

### Planificação de 2º e 3º períodos.

#### Hábitos de trabalho:

Saber entrar sala de aula

Saber aquecer

Espacialidade

Memorização de uma barra

Saber e reconhecer os passos específicos dados da técnica

#### COMPETÊNCIAS

- Consolidar e trabalhar os conhecimentos técnicos artísticos adquiridos no 2º ciclo
- Aprofundar e desenvolver no aluno competências de trabalho:
- Auto observação
- Auto avaliação
- Sentido de responsabilidade perante o trabalho
- Trabalhar a meia-ponta na barra;
- Iniciar o trabalho em tournant,
- Trabalhar a grande pose,
- Exercícios mais elaborados.
- Enfatizar o trabalho de centro

#### CONTEUDOS PROGRAMÁTICOS - 3º ANO

- Desenvolver e aprofundar os conhecimentos técnicos e artísticos do programa
- Trabalhar a ½ ponta na barra e no centro
- Iniciar o trabalho de “en tournant” preparação de pirouette e pirouette



- Aprofundar e aprimorar o trabalho de sustentação e aplomb nas terminações dos passos e grande pose (croisé, effacé e ecarté, I- III arabesque 45° e 90°, ao IV arabesque no chão), método Vaganova
- Aperfeiçoar os passos de ligação
- Introdução de variações mais elaboradas e com deslocação no espaço
- Trabalhar a respiração como parte integrante do movimento
- Iniciar e desenvolver o trabalho de Grand Allegro
- Iniciar e desenvolver o trabalho de bateria
- Aprofundar o trabalho na ponta
- Trabalho de mobilidade de anca. amplitude de movimento articular.

Planificação das aulas esta feita com consideração de intensidades das aulas.

### Aulas previstas de 3A- 96 horas

- Janeiro-16
- Fevereiro-16
- Março-15
- Abril-8
- Maió-17
- Junho-16
- Julho-8

### Aulas previstas de 3B- 96 horas

- Janeiro-16
- Fevereiro-16
- Março-15
- Abril-8
- Maió-17
- Junho-16
- Julho-8



## BARRA

### Janeiro:

- Grand plie em todas as posições, com diferentes port de brás
- Battement tendus em pose ecarté
- Battement relevé lent a 45° com 1/2 ponta em todas as direcções
- Battement balançoire 45°
- Flic-flac em face
- Battement frappés na 1/2 ponta, em todas as direcções
- Battement double frappés na 1/2 ponta, em todas as direcções
- Tombe à terre em todas as direcções e poses

### Fevereiro

- Fouetté à terre en dehors e en dedans
- Rond jambe en l'air dehors e en dedans
- Demi rond de jambe a 45°, en dehors e en dedans
- Detournés com tour completo
- Preparação de pirouette de 2ª e 5ª posição
- Grand battement com passe par terre
- 3º Port de brás Vaganova, com perna em tendu, em todas as direcções e poses
- Pose ecarté à terre, 45°
- Tombé a terré.

### Março

- Battement developpe com plie relevé, em todas as direcções e poses
- Battement soutenu 45° e 90° em todas as direcções

## CENTRO

### Janeiro

- Utilização do trabalho de grand pose nos exercícios de centro, croisé, effacé e ecartés
- Grand plie com port de brás
- Battement tendu jetés pique, em todas as direcções e poses
- Battement frappés em todas as direcções
- Petit battement sur le cou-de-pied



- Battement fondu a 45°, em todas as direcções e poses
- Battement arabesque a 15°
- Rond de jambe en l'air, en dehors e en dedans

#### **Fevereiro**

- Battement développé passé de uma pose a outra
- Grand battement jeté, em todas as direcções
- 5º Port de bras Vaganova

#### **Março**

- 1º, 2º e 3º arabesque 45°, 90°, IV arabesque no chão.
- Pose ecarté
- Pás de bourré simple em avant e em arrière
- Pás de bourré balotté a 45°, croisé e effacé
- Preparação de pirouette de 2º e 5º posição

#### **Abril**

- Glissade en tournant com ½ tour na diagonal (8 seguidos)
- Temp lie com relève lant 45°

### **ALLEGRO**

#### **Janeiro**

- Echappés com ¼ de tour
- Changement de pied com ¼ de tour e ½ tour rapazes
- Sissone simple

#### **Fevereiro**

- Temps sauté (temps leve no cou de pied)
- Sissons ferme em todas as direcções e poses
- Sissonne ouvert, em todas as direcções 45°
- Sissonne cénico
- Sissonne tombe em todas as direcções

#### **Março**

- Coupé assemble
- Pás de busque par terre
- Petit pas de chat
- Petit emboité devant e derrière
- Echappé battu



### **PONTAS**

- Echappés relevé 2ª e 4ª posição
- Glissade em todas as direcções
- Assemblé soutenu
- Sissonne simple

### **Mai**

Preparação de aula para o teste final.

### **Junho, Julho**

Aprimoramento de conteúdos programáticos e preparação para o espectáculo de final de ano.

### **Metodologias/ estratégias**

Aulas filmadas; Visionamento da aula gravada e respectivo comentário; Aulas assistidas; marcação de exercícios e executadas na aula seguinte.

### **Instrumentos de avaliação**

Avaliação contínua;  
Análise da qualidade da execução, evolução, musicalidade, expressividade.  
Realização de teste, uma aula filmada.

Elena Martynova