



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**A metáfora e a imagem: estratégias para a transmissão
de conteúdos técnicos na aula de Dança Clássica com
alunos do 1º ano da
Escola de Dança de ana luísa mendonça**

Sofia da Cruz Pontes Guimarães Pacheco

Orientadora: Professora Cristina Graça

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

Setembro de 2014



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**A metáfora e a imagem: estratégias para a transmissão
de conteúdos técnicos na aula de Dança Clássica com
alunos do 1º ano da
Escola de Dança de ana luísa mendonça**

Sofia da Cruz Pontes Guimarães Pacheco

Orientadora: Professora Cristina Graça

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

Setembro de 2014

A todos aqueles que tenho no coração

Agradecimentos

À professora Cristina Graça, professora e orientadora, pelo acompanhamento nesta fase.

À Ana Luísa e ao Pepe pela dedicação e disponibilidade com que cederam a sua turma e me ajudaram a aprimorar práticas pedagógicas.

À turma 1ºA1 pelo empenho, interesse e boa-disposição que sempre demonstrou nas aulas, tornando esta prática pedagógica uma experiência agradável.

À Beatriz e à Catarina pelo sorriso e colaboração para as fotografias presentes neste estudo.

A todos os meus colegas na EDDALM pela força e motivação.

À Ana Redondo por estar sempre disponível e interessada na partilha deste percurso, acompanhado sempre de um carinho especial.

Ao Duarte pela paciência e compreensão nesta etapa, e incentivo desta paixão pelo ensino da dança.

À Avó Pê pelo constante acompanhamento, dedicação e incondicional apoio e amor.

À minha Mãe, por sempre se sentar ao meu lado e me ter proporcionado as experiências tão enriquecedoras que hoje traçam o meu caminho.

Resumo

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da 2ª edição do Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa. A prática pedagógica realizou-se na Escola de Dança ana luísa mendonça, com alunos do 1ºano do Ensino Artístico Especializado em Dança, durante o ano letivo 2013/2014. O curso básico de dança na Escola de Dança ana luísa mendonça procura desenvolver, além das competências técnico-artísticas exigidas aos futuros bailarinos, a sensibilidade estética e o conhecimento histórico na área da dança clássica.

Tendo em conta este contexto formativo e o desenvolvimento das ciências cognitivas ocorrido no passado recente, que reconhece que o uso de imagens tem um papel fundamental na aquisição de conhecimento, definiu-se como objetivo geral do nosso estágio a implementação de um conjunto de aulas de Técnica de Dança Clássica, suportadas pedagogicamente pelo conceito de *Imagery*. A imagem visual e cinestésica e a metáfora foram, portanto, eleitas como estratégias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos programáticos previstos para este grau de ensino, tanto pelas mais-valias técnicas que ofereciam, como pelos processos criativos e imaginativos que potenciavam.

Este estudo apoiou-se na metodologia Investigação-Ação, sendo o seu plano de ação dividido em quatro fases objeto de reflexão: observação, lecionação acompanhada, lecionação autónoma e participação noutras atividades pedagógicas.

Palavras-chave: Técnica de Dança Clássica, *imagery*, imagem, metáfora.

Abstract

This study was developed within the 2nd Edition of Masters in Teaching Dance at *Escola Superior de Dança*, at *Instituto Politécnico de Lisboa*. This pedagogical practice took place at *Escola de Dança ana luísa mendonça*, with students from 1st year with a Specialized Curriculum in Dance, during the school year of 2013/2014. Besides the technical and artistic skills required to the future dancers, the elementary course in dance aims to create aesthetic sensibility and historical knowledge in classical dance.

Given this educational context, and the development of cognitive sciences in the recent past that recognises the resource to images and metaphors as an important tool in the process of learning, we have defined as primary goal of our traineeship the use of the concept of imagery in a set of Classical Dance classes. The virtual and kinesthetic image and metaphor were elected to be a path to the process of learning the contents projected for this grade, by the capital gains both offered to the technique and to the creative and imagination processes.

This essay was supported by Investigation-Action methodology, and its plan was divided in four stages, object of reflection: observation, accompanied teaching, autonomous teaching and participation in other pedagogical activities provided by the school.

Key words: Classical Dance Technique, imagery, image, metaphor.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice de Fotografias.....	vi
Índice de tabelas	vi
Índice de Quadros.....	vi
Siglas e Abreviaturas	vii
Introdução	1
I. Contextualização do estágio.....	4
1. Caracterização da instituição de acolhimento.....	4
2. Caracterização do público-alvo.....	7
3. Objetivos do estágio	8
Objetivos Gerais	8
Objetivos Específicos	8
II. Enquadramento Teórico	9
1. O desenvolvimento cognitivo e motor em crianças dos 10 aos 11 anos de idade	9
2. Motivação e aprendizagem.....	11
3. <i>Imagery</i> : uso da imagem e da metáfora	15
4. A Técnica de Dança Clássica – breve enquadramento histórico.....	20
5. A importância do ensino da Técnica de Dança	22
6. Estrutura da aula de Técnica de Dança Clássica.....	24
III. Metodologia.....	27
1. O método Investigação-Ação.....	27
2. Plano de Ação.....	30
2.1 Planeamento e Calendarização	30

3.	Instrumentos de avaliação e recolha de dados.....	32
IV.	Intervenção pedagógica	33
1.	A fase de observação	33
2.	A fase de lecionação acompanhada	36
2.1	Objetivos a atingir: 28.10.2013 a 08.11.2013.....	38
2.2	Objetivos a atingir: 11.11.2013 a 22.11.2013.....	39
3.	A fase de lecionação autónoma.....	41
3.1	Os conceitos técnicos trabalhados	45
3.1.1	<i>Pull up</i>	45
3.1.2	Controlo de <i>en dehors</i>	50
3.1.3	<i>Battements</i>	52
3.1.4	Saltos	54
3.1.5	<i>Port de bras</i>	56
12.	Outras atividades pedagógicas desenvolvidas	60
V.	Leitura dos dados recolhidos e Conclusões.....	61
	Referências Bibliográficas.....	64
	Anexos	67

Índice de Fotografias

Foto 1 Logotipo EDDALM	4
Foto 2 Garrafas dos alunos.....	45
Foto 3.1 Joelhos relaxados	47
Foto 3.2 Joelhos para as orelhas	47
Foto 4.1 Linha do fato a apontar para o chão, colocação errada.....	49
Foto 4.2 Linha do fato a apontar para o chão, colocação correta	49
Foto 5 Sorrisos desenhados nos sapatos	50
Foto 6.1 Joelhos a conversar, vista anterior	51
Foto 6.2 Joelhos a conversar, vista lateral.....	51
Foto 7 Campanha.....	53
Foto 8.1 Fase 1 foguetão	54
Foto 8.2.1 Fase 2 do foguetão, em <i>en dehors</i> atenuando a hiperlordose....	54
Foto 8.2.2 Fase 2 do foguetão; rodapé como linha orientadora.....	54
Foto 8.3.1 Fase 3 foguetão, vista lateral	55
Foto 8.3.2 Fase 3 foguetão, vista posterior	55
Foto 9 Pernas de alfinete	55
Foto 10.1 Dança a pares, vista lateral.....	57
Foto 10.2 Dança a pares, vista anterior	57
Foto 11.2 <i>Bras bas</i> , colocação correta, com mãos a dar luz para a cara	58

Índice de tabelas

Tabela 1: Horário da turma 1ºA1.....	7
Tabela 2: Planeamento do estágio, por fases	31
Tabela 3 Objetivos propostos na fase de lecionação acompanhada	37
Tabela 4: Imagens utilizadas para a transmissão dos conteúdos técnicos e o resultado a que se propõem obter.....	45

Índice de Quadros

Quadro 1: Estrutura diretiva da EDDALM	6
--	---

Siglas e Abreviaturas

GDEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos de Ensino

EC – Expressão Criativa

EDDALM – Escola de Dança ana luísa mendonça

ESD – Escola Superior de Dança

Foto – Fotografia

I-A – Investigação-ação

IPL – Instituto Politécnico de Lisboa

IPSS – Instituições particulares de solidariedade social

MED – Mestrado em Ensino da Dança

OC – Oferta Complementar

RAD – Royal Academy of Dance

TDC – Técnica de Dança Clássica

TDCt – Técnica de Dança Contemporânea

Introdução

O presente relatório é parte integrante do Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, com vista à obtenção do grau de Mestre, refletindo a prática pedagógica desenvolvida durante o 2º ano do curso que, neste caso, foi direcionada para a Técnica de Dança Clássica (TDC).

Este curso de mestrado tem como principais objetivos conceder aos docentes as habilitações académicas e profissionais presentemente exigidas para a lecionação em escolas do ensino vocacional de dança, proporcionando-lhes simultaneamente “(...) as competências artísticas, pedagógicas, didáticas e metodológicas essenciais ao desempenho altamente qualificado da docência nos domínios específicos das técnicas da dança clássica, contemporânea, criativa (...)”. (Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Dança da ESD, art. 1º).

O estágio é um processo que contribui para a formação do futuro professor e para o desenvolvimento das suas competências práticas em contexto de trabalho, facultando-lhe experiência pedagógica e treinando a sua capacidade de observação.

A prática pedagógica que deu origem a este relatório decorreu no ano letivo 2013/2014 e teve por principal objetivo o estudo de estratégias para a transmissão de conteúdo técnicos através do recurso à imagem e à metáfora na disciplina de técnica de dança clássica, no primeiro ano do Ensino Artístico Especializado de Dança, na Escola de Dança ana luísa mendonça – EDDALM.

Sendo a dança a arte em movimento, e por muitos autores considerada a arte de todas as artes, torna-se premente que os alunos, desde o início da sua aprendizagem, obtenham competências ao nível do corpo e da postura comunicativa e relacional que lhes venham a permitir participar no processo criativo que é exigido ao bailarino contemporâneo. É, pois, importante dar especial relevância à exploração performativa do corpo em relação à postura, ritmo, espaço e movimento, não descurando a individualidade do aluno e a sua capacidade de construir conhecimento técnico a partir de processos que

apelem à criatividade e à imaginação, dentro das especificidades inerente à técnica de dança clássica.

Neste contexto, a nossa intervenção pedagógica pretendeu, também, contribuir para uma aquisição sólida de competências de natureza técnica, no âmbito da TDC, tendo em conta o desenvolvimento pessoal, social e artístico dos alunos, a sua autonomia e as suas capacidades de expressar pensamentos e sentimentos através do movimento.

Para a consecução dos nossos objetivos, fizemos uso de imagens, metáforas e sensações, enquanto estratégias facilitadoras do processo de aprendizagem e promotoras da imaginação e da criatividade. Através delas, acreditamos ter contribuído para uma melhor compreensão e apreensão dos conteúdos programáticos do 1º ano, apresentando-os de forma lúdica, e ter inculcido o gosto pela dança nas crianças com quem trabalhamos.

O conceito basilar do nosso estudo é *imagery*, “(...) a multiperspective, multisensory mental representation of a movement, future or past scenario, or motivational state.” (Franklin, 1996, 4), na medida em que esta multiplicidade de perspetivas foi aplicada no processo de ensino-aprendizagem do gesto técnico.

Os conteúdos transmitidos foram aqueles constantes no programa da EDDALM, uma vez que os objetivos do nosso estágio estavam em consonância com aqueles previamente determinados pelo contexto educativo da escola que o acolheu.

Deste modo, tratando-se de uma turma de 1º ano, os principais objetivos eram a postura, a colocação abdominal e a força, pelo que o conteúdo das observações se centrará sobre estes aspetos basilares da técnica de dança. Por isso, optou-se por fazer uma análise de resultados na sua totalidade, onde estão refletidas as evoluções dos exercícios e de que forma atuam as imagens.

Este relatório divide-se em cinco secções: (I) Contextualização do Estágio, (II) Enquadramento Teórico, (III) Metodologia, (IV) Intervenção Pedagógica e (V) Leitura dos dados recolhidos e Conclusões.

Na primeira secção – Contextualização do Estágio – é feita uma caracterização da instituição de acolhimento e do público-alvo. São também

enunciados os objetivos gerais e específicos a que esta prática pedagógica se propôs.

Na segunda secção consta o suporte teórico e revisão da literatura em que esta prática pedagógica assenta. Caracteriza-se a faixa etária do público-alvo, que se situa entre os 10 e 11 anos de idade. É ainda abordado o tema da motivação, por se achar que, num contexto educativo, é possível obter melhores resultados quando os alunos estão motivados para a aprendizagem. Sendo o foco deste trabalho a *imagery*, a imagem e a metáfora para a transmissão de conteúdos técnicos, é elaborada uma descrição daqueles conceitos e da sua forma de atuação (objetivos e benefícios). Finalmente, e ainda na segunda secção, é abordada a Técnica de Dança Clássica: abordagem histórica, importância de ensino e estrutura de uma aula; uma vez que será nesta área que o estágio se centrou.

Na terceira secção é descrita e caracterizada a metodologia deste trabalho, abordando-se brevemente o método da Investigação-Ação e descrevendo o plano de ação (calendarização e planeamento) e os instrumentos de avaliação utilizados.

A quarta secção diz respeito à implementação da prática pedagógica, propriamente dita. Tendo sido dividida em quatro fases (observação, lecionação acompanhada, lecionação autónoma e participação em outras atividades pedagógicas), é feita uma descrição de cada uma delas.

Por último, na quinta secção faz-se um balanço da nossa prática pedagógica e do modo como a utilização de imagens, metáforas e comparações foi benéfica no processo de ensino-aprendizagem.

I. Contextualização do estágio

1. Caracterização da instituição de acolhimento

A Escola de Dança ana luísa mendonça – EDDALM – foi fundada no ano 2000, em Oliveira de Azeméis e, em 2003, abriu um polo em São João da Madeira. A escola (sede) de Oliveira de Azeméis situa-se na Rua Professor Arnaldo Costeira, nº 264; a escola de S. João da Madeira situa-se na Oliva Creative Factory, Rua da Fundação, nº 240



Foto 1 Logotipo EDDALM

Em 2010, a sede de Oliveira de Azeméis, foi reconhecida pela Direção-Geral dos Estabelecimentos de Ensino (DGEstE) enquanto Escola do Ensino Artístico Especializado em Dança e, a 27 de setembro de 2010, é-lhe concedida a Autorização Definitiva de Funcionamento nº249. Desta forma, assume-se atualmente como escola de ensino vocacional artístico, estando integrada no ensino particular e cooperativo.

Para além dos cursos vocacionais, a EDDALM também oferece atividades em regime livre apresentando as mais variadas modalidades de dança: Dança Clássica, Dança Contemporânea, Dança Jazz, Dança Criativa, Dança para Bebés, Hip Hop, e ainda outras atividades como Yoga e Karaté.

O número de alunos tem vindo a aumentar, verificando-se que no ano letivo 2013/2014 atingiu cerca de 250 alunos, com idades compreendidas entre os 3 e os 60 anos.

A EDDALM é uma escola registada e reconhecida pela Royal Academy of Dance – RAD¹ no âmbito da Dança Clássica, pelo que todos os anos propõe alunos a exames infantis e vocacionais daquela academia.

¹ RAD – Fundada em 1920 no Reino Unido, está hoje presente em 79 países, com cerca de 14 000 membros espalhados por todo o mundo. Atualmente é presidida por Darcey Bussell e apadrinhada pela Rainha Elizabeth II.

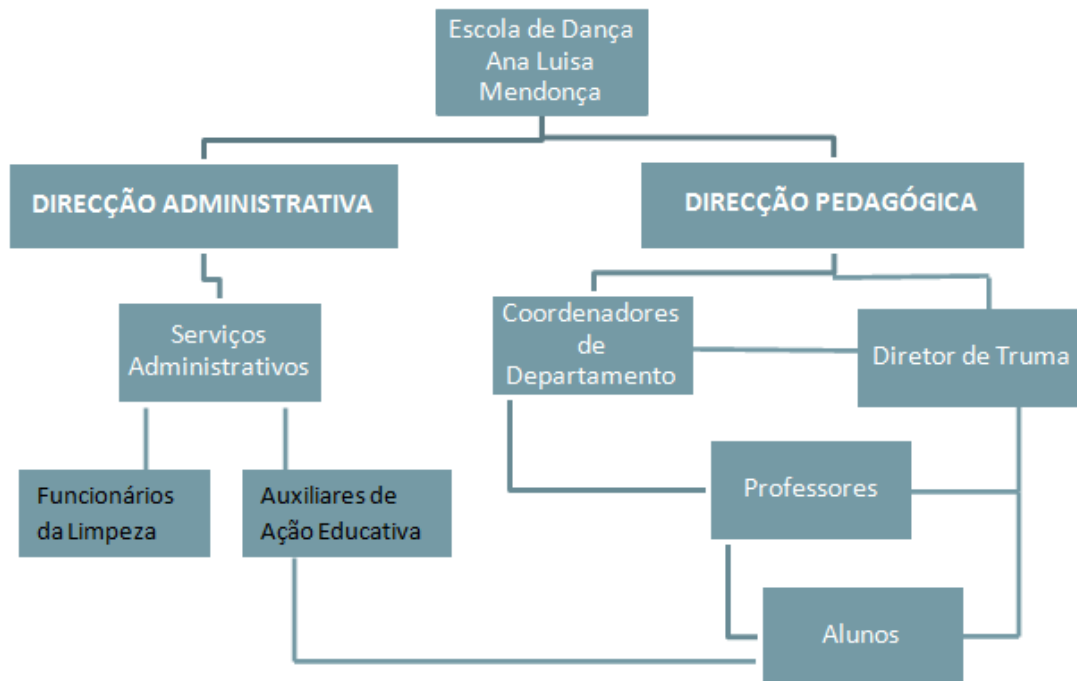
Promovendo a formação de públicos, tem desde sempre vindo a colaborar com as Câmaras Municipais de Oliveira de Azeméis e de São João da Madeira e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) das regiões. A sua ação passa por espetáculos em épocas festivas, aulas e ações de formação para crianças, adolescentes e adultos.

Nas suas instalações, a EDDALM – São João da Madeira dispõe das seguintes infraestruturas:

- 3 estúdios de dança (equipados com barras, espelhos e aparelho de som)
- 1 sala de aula (música)
- 1 sala de professores
- 1 sala de direção
- 1 sala de administração
- 1 zona de refeição/bar
- 2 balneários para alunos, com sanitários, chuveiros e cacifos
- 1 balneário para professores, com sanitários, chuveiros e cacifos
- 1 sanitário público com capacidade para deficientes

A equipa educativa da EDDALM, para o ensino articulado de dança, é constituída por doze professores e dois auxiliares de ação educativa, que se organizam de acordo com o Quadro 1:

A metáfora e a imagem: estratégias para a transmissão de conteúdos técnicos na aula de Dança Clássica com alunos do 1º ano da Escola de Dança de Ana Luísa Mendonça



Quadro 1: Estrutura diretiva da EDDALM

No final de cada ano letivo, a EDDALM organiza espetáculos, em que todos os alunos participam, e campos de férias abertos à comunidade.

Os campos de férias intitulam-se “Férias Dançantes”, têm a duração de duas semanas e culminam com a apresentação de um espetáculo, expondo o que foi desenvolvido ao longo da quinzena. Neste período, os alunos têm a oportunidade de experimentar as mais variadas técnicas de dança (Dança Clássica, Moderna, Hip-Hop), bem como outras vertentes artísticas (teatro, cenografia ou maquilhagem).

2. Caracterização do público-alvo

O público-alvo deste trabalho frequentava o 5º ano de escolaridade, correspondente ao 1º ano do ensino articulado em dança, sendo as aulas lecionadas nas instalações da Oliva Creative Factory, em São João da Madeira.

A turma era constituída por 15 elementos, sete do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Estes alunos pertenciam a 4 escolas regulares, dos concelhos de São João da Madeira, Oliveira de Azeméis e Santa Maria da Feira.

Os alunos são selecionados mediante audição, pelo que possuem características físicas propícias à prática da dança. Com exceção de cinco elementos, que frequentavam Técnica de Dança Clássica em regime livre na EDDALM, todos iniciaram a prática de dança em setembro de 2013.

As áreas disciplinares e disciplinas de formação geral estão de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5/07². Assim, as turmas de 1º ano têm aulas de Técnica de Dança Clássica quatro vezes por semana, num total de seis horas, que para a turma do 1ºA se distribuiu conforme a tabela abaixo.

Segunda-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
			8h30-10h00 TDC
			10h15-11h45 TDCt
	13h30-15h00 TDC	13h30-14h15 OC	
14h30-16h00 TDC		14h30-16h00 Música	
16h15-17h45 EC		16h15-17h15 TDC	

Tabela 1: Horário da turma 1ºA1

² Anexo ii

3. Objetivos do estágio

Objetivos Gerais

O curso básico de dança na EDDALM visa a aquisição de competências técnicas estruturantes, proporcionando, ao mesmo tempo, um campo de formação e experimentação criativa e coreográfica. Por outro lado, procura desenvolver a sensibilidade estética e o conhecimento histórico na área da dança clássica.

Tendo em conta este contexto formativo, definiu-se como objetivo geral do nosso estágio a avaliação do impacto no desenvolvimento técnico e artístico dos alunos, proporcionado pelo recurso a imagens e metáforas no âmbito da aula de TDC.

Objetivos Específicos

Procurando corroborar e reforçar as metas formativas da própria escola, foi, concomitantemente, nosso propósito utilizar a estratégia pedagógica acima referida para:

- incutir regras e disciplina na prática de TDC;
- consolidar e desenvolver a consciencialização da postura e do alinhamento em TDC;
- desenvolver a capacidade de memorização;
- desenvolver a capacidade de identificação da terminologia em TDC;
- promover uma contribuição ativa do aluno no desenvolvimento da aula;
- fomentar o gosto pelo domínio de competências técnicas.

II. Enquadramento Teórico

1. O desenvolvimento cognitivo e motor em crianças dos 10 aos 11 anos de idade

Este capítulo pretende abordar sucintamente o desenvolvimento cognitivo e motor do público-alvo, objeto deste estudo.

Piaget³ caracterizou o estágio de desenvolvimento de uma criança entre os 6 e os 12 anos de idade como o estágio, ou período, das operações concretas, e, posteriormente, subdividiu-o em dois: sub-estágio das operações simples (7 – 9/10 anos) e o das operações complexas espaço-temporais (9 – 11/12 anos). Resumidamente, as características deste estágio são:

- O pensamento adquire reversibilidade.
- As operações lógicas são aplicadas na resolução de problemas concretos.
- As ações começam a ser intencionais
- Incapacidade para resolver problemas verbais e hipotéticos muito complexos.
- Aparecimento da vontade e início da autonomia.

As crianças no estágio das operações concretas apresentam melhor compreensão das diferenças entre fantasia e realidade, das classificações, das relações lógicas, das causas e efeitos, dos conceitos espaciais e de conservação, seriação, categorização e são mais competentes com os números. “A entrada no estágio operatório concreto permite à criança pensar logicamente e fazer julgamentos morais mais maduros.” (Papalia et. al, 2001, p.419).

É a partir dos 9 anos de idade que a criança adquire a noção de tempo único, que engloba todos os acontecimentos e momentos, fazendo com que vivencie o presente e reconheça o passado, de modo sequencial.

³ Jean Piaget (Neuchâtel, 1896 – Genebra, 1980) através observação dos filhos, desenvolveu a Teoria cognitiva de desenvolvimento, identificando quatro estágios: pré-operacional, operatório concreto, operatório formal e equilíbrio e acomodação.

A idade dos 10 anos é, segundo Gesell, a idade de ouro do equilíbrio do desenvolvimento (1956, pág. 43), pois, graças à sua grande estabilidade emotiva, a criança adapta-se em todos os domínios, torna-se senhora de si mesma, dos seus talentos, capacidades e aptidões e trabalha com certa facilidade. (Fernandes e Moniz, 2000, p. 78).

Do ponto de vista intelectual, verifica-se uma maior capacidade de assimilação dos conhecimentos, iniciando o gosto por relações interpessoais fora do seio familiar e de conceptualizações e generalizações.

Entre os 11 e os 12 anos a criança sofre grandes transformações por tensões e crises. É neste período que o organismo, quer do ponto de vista fisiológico, quer psicológico, sofre alterações que conseqüentemente se apresentam com mutabilidade de humores e de comportamentos.

Do ponto de vista motor, são visíveis as melhorias da motricidade fina e da coordenação, e ainda o seu interesse por regras. Os rapazes tendem a ser fisicamente mais fortes que as raparigas, enquanto elas apresentam maior flexibilidade. Demonstam maior destreza na coordenação óculo-manual. Por vezes, podem mostrar-se descoordenados, trapalhões, com gestos desadequados ou inseguros devido ao rápido crescimento que se verifica nesta faixa etária.

Para a criança, a melhora constante das capacidades motoras significa a aquisição da sua independência e a capacidade de se adaptar a fatos sociais. As fases motoras e os processos psíquicos e cognitivos influenciam-se reciprocamente de modo imediato, manifestando-se quase sempre mediante modalidades comportamentais motoras como, por exemplo, pela mímica ou por meio da atitude corporal; daí terem função de comunicação com o meio ambiente. (Flehmig, 2005, p.9)

2. Motivação e aprendizagem

A palavra motivação deriva do latim *movere*, que significa mover. Motivação é então aquilo que é suscetível de mover o indivíduo, de o levar a agir para atingir algo (o objetivo).

Não há consenso na conceção e explicação do conceito de motivação, existindo várias teorias e definições diferentes. Para Cunha et al. (2007, p.154) “não é fácil definir o conceito de motivação, pois trata-se de um constructo invisível, de utilização generalizada nas ciências humanas e abordável segundo uma grande multiplicidade de perspetivas.”.

Para a corrente behaviorista⁴, motivação é

o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da ação, da orientação (na direção de um objetivo ou, pelo contrário, para se afastar dele) e, finalmente, de intensidade e de persistência: quanto mais se está motivado maior é a atividade e mais persistente.” (Lieury & Fenouillet, 1997, p.9)

Foi Hull quem associou a motivação à aprendizagem que, inspirado nas fórmulas das forças físicas de Newton⁵ e por experiências de recompensa em ratos, propôs que a força do comportamento é o produto de dois parâmetros:

H – força do hábito, ou nível de aprendizagem anterior, e

D – “*drive*” ou veículo, sendo este a motivação de carácter fisiológico e não mental.

Sendo a aprendizagem o produto entre a motivação e o nível de aprendizagem anterior (hábito), podemos então inferir que “Não se aprende sem se estar motivado.” (ibidem, p.20).

⁴ *Behaviorismo*: corrente de estudo do comportamento que recusava qualquer relação com a dimensão psicológica do ser, estudando a ação objetivamente e apenas o observável.

⁵ Força=massa*aceleração

Pode ser feita uma distinção entre dois tipos de motivação: extrínseca e intrínseca. É ainda possível incluir uma terceira categoria, a amotivação ou ausência de motivação, designada também por resignação. (ibidem, pp 50-51).

A motivação intrínseca refere-se a situações em que o indivíduo vai realizar uma atividade (tarefa) unicamente pelo prazer que essa lhe proporciona, e está relacionada com a necessidade de autodeterminação. A motivação extrínseca corresponde a todas as situações em que o indivíduo realiza uma atividade para retirar qualquer coisa de agradável (dinheiro, reconhecimento, entre outros), ou mesmo evitar algo desagradável ou punível.

Na motivação extrínseca, o controlo da conduta é decisivamente influenciado pelo meio exterior, não sendo os factores motivacionais inerente nem ao sujeito nem à tarefa, mas simplesmente o resultado da interacção entre ambos. Na motivação intrínseca, ao contrário, o controlo da conduta depende sobretudo do sujeito em si, dos seus próprios interesses e disposições. (Ribeiro, 2001, p. 2)

A motivação intrínseca é destruída por constrangimentos, isto é, por prémios e incentivos, que fomentam a competição social. Em contexto educativo, deve, por isso, apelar-se à autoestima e à autodeterminação, evitando comparações com colegas.

Pela complexidade que o tema “Motivação” suscita, Lieury e Fenouillet (1997) sugerem que seja encarada como uma rede em que os seus factores influenciadores estão interligados entre si, num fio condutor desde à motivação intrínseca à resignação (amotivação). É entre estes dois (motivação intrínseca e resignação) que reside a motivação extrínseca, assente na necessidade de autodeterminação e competência.

Os tipos de motivação variam de acordo com a idade e o estágio: em crianças mais novas de classes infantis e primárias, os factores motivadores predominantes são determinados extrinsecamente, não sendo, contudo, impossível de motivar intrinsecamente. Durante a pré-adolescência e adolescência há uma maior tendência para motivação intrínseca se tornar um

fator importante na aprendizagem do aluno, devido à sua capacidade para a realização de operações formais.

Assim, “(...) do ponto de vista do desenvolvimento, o contínuo de factores motivacionais que vão do extrínseco ao intrínseco apresenta ao professor estratégias a serem ajustada à idade do aluno, ao estágio e ao nível de interesse.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.521).

Existem diversos fatores associados à motivação que os professores podem modificar/controlar, que interagem entre si e que, em conjunto, incrementam a motivação de aprender.

Considera-se, assim, pertinente no contexto deste trabalho, descrever sucintamente a perspectiva de Madeline Hunter (1982, cit in Arends, 1995, pp 124-127):

- **Nível de preocupação:** associado à tensão. Quando uma tarefa é muito fácil os alunos tendem a sentir pouca necessidade em alcançar o sucesso, revelando pouco empenho. O contrário pode provocar muita tensão, e esta tornar-se dominante, sendo, conseqüentemente, despendida pouca energia na aprendizagem.
- **Tonalidade afetiva:** os alunos utilizam mais ou menos esforço conforme o ambiente e a situação particular de aprendizagem se é agradável ou não.
- **Sucesso:** o sucesso e seu reconhecimento são provas de competência para a execução de uma tarefa, elevando a autoconfiança e autoeficácia. Por outro lado, tarefas muito fáceis requerem pouco esforço e, conseqüentemente, não produzem sentimento de sucesso. No entanto, tarefas excessivamente difíceis, independentemente do esforço empregue pelos alunos, também não se revelam motivadoras. É tarefa do professor ajustar o grau de dificuldade de cada tarefa para cada aluno.
- **Interesse:** o estado de interesse que os alunos manifestam por uma tarefa de aprendizagem está associado à motivação para o sucesso.
- **Conhecimento de resultados:** as observações entregues aos alunos, sejam no final de um ciclo ou intercalares, devem conter aspetos

positivos, ao invés de apenas apontar os aspectos em que têm de melhorar. Ainda, o feedback (que pode ser qualitativo ou quantitativo) deverá ser entregue com maior brevidade.

- **Objetivo da sala de aula e estruturas de recompensa:** devem ser promovidos os objetivos e as estruturas de recompensa cooperativas, que levam à interdependência social e atividade partilhada, levando a que o esforço do aluno seja o principal fator de sucesso.
- **Atender aos motivos de influência e afiliação:** promover ambientes em sala de aula abertos, onde os alunos sintam alguma importância na escolha das tarefas de aprendizagem. Ainda, atender a relações interpessoais fortes, atribuindo mais importância às pessoas do que à tarefa.

Reconhecendo que a motivação representa um papel importante na aprendizagem, no desempenho, e na autoconfiança, deve, por isso, ser valorizada em contextos escolares, não apenas como um meio, mas também como um fim em si mesma.

3. *Imagery*: uso da imagem e da metáfora

As imagens são construídas quando nos ocupamos de objectos, do exterior do cérebro para o seu interior, desde pessoas e lugares, a dores de dentes; ou quando reconstruímos objectos a partir da memória, do interior para o exterior. A produção de imagens nunca pára, enquanto estamos acordados, e mantém-se até durante uma parte do sono, como se pode demonstrar sempre que sonhamos. (Damásio, 2000, p. 363).

A importância da multidisciplinaridade e o desenvolvimento das ciências cognitivas ocorridas no passado recente reconhecem que o uso de imagens tem um papel fundamental na aquisição de conhecimento que é aplicável às mais variadas áreas, embora atuem de modo diferente.

A utilização de imagens desencadeia respostas neurológicas com repercussões no movimento. O cérebro não assimila as imagens de modo isolado, mas, pelo contrário, como “(...) abstract and distilled qualities that relate both to the situation and to the associated physical response.” (Franklin, 2014, p.7).

Para Damásio (2000) a mente é constituída por um fluxo contínuo de imagens que provêm da atividade do cérebro, e este é parte dos organismos vivos que interagem com meios físicos, biológicos e sociais. É, pois, um padrão mental dinâmico, não apenas visual com uma estrutura construída com sinais provenientes “(...) de cada uma das modalidades sensoriais: visual, auditiva, olfativa, gustativa e somatossensorial.” (Damásio, 2000, p.67). As imagens de todas as modalidades retratam processos e entidades de todos os tipos, concretos e abstratos, reproduzidos em estados do corpo.

No caso da dança, *Imagery* é, então, a visualização mental do movimento e a sua aplicação ao corpo – uma certa forma de *embodiment* do próprio conceito cinético subjacente a um determinado movimento. É uma experiência perceptiva sem causalidade, apelando à memória, ao imaginário e à fantasia. Assim, pode apelar à criatividade e depende em muito da experiência. Quando

evocadas sensações/situações desconhecidas e não experienciadas, apela-se à forma e à concetualização, estando, por isso, no campo da metáfora.

Um dos objetivos do recurso à *Imagery* é a influência no desempenho do indivíduo, quer a nível técnico como ao nível pessoal, pois inclui aspetos do espaço, movimento e tempo e joga com os objetivos de cada um. É, deste modo, um fator motivador a utilizar no processo de ensino-aprendizagem de dança, um vez que desafia e, em simultâneo, propõe objetivos tendo em conta a individualidade.

Para além da mera reprodução de movimentos estereotipados, é na procura da qualidade correta que a *imagery* é mais eficaz. Ao dar liberdade à imaginação e à utilização de experiências pessoais o uso da *imagery* revela-se positivo.

“Imagining movement strengthens the neural pathway in the brain that are responsible for creating the movement.” (Franklin, 2014, p.6)

A aprendizagem simbólica permite que melhor se compreenda o movimento e seu conhecimento. “Imagery is a system that helps you analyze, understand and acquire movement patterns more efficiently and more quickly.” (Franklin, 2014, p. 6). Por esta razão, é importante que as imagens, metáforas e referências estejam adequadas à realidade dos alunos, tanto em conhecimento como em desenvolvimento da sua capacidade de abstração e vivências. “(...) para criar uma representação interna, é necessário ter alguma vivência motora ou observacional do movimento é fundamental na utilização de imagens mentais.” (Spessato e Valentini, 2013, p. 482).

Erik Franklin (2014) propõe que o recurso à *imagery* oferece inúmeros benefícios, desde o foco e atenção até ao controlo da dor. Tendo em conta os objetivos técnico-artísticos desta prática pedagógica – que se centraram na transmissão de conteúdos em TDC – consideramos que o recurso a imagens e metáforas ajudou os alunos a :

- melhorar o foco e a concentração;
- apelar à memória;
- aumentar a confiança e a autoestima;
- melhorar o conhecimento do funcionamento do corpo;

- incorporar o conhecimento e o domínio da técnica de dança, num processo de *Embodiment*;
- aumentar a motivação para a execução de tarefas;
- resolver problemas mentalmente;
- potenciar a criatividade;
- melhorar a qualidade de um movimento específico;
- aumentar a coordenação dos movimentos do corpo como um todo;
- progredir no alinhamento e na flexibilidade;
- melhorar as qualidades expressivas e musicais.

Uma das funções básicas do recurso a imagens e metáforas é melhorar a concentração, em que o foco deve ser colocado nos aspetos positivos de uma tarefa, ao invés de desperdiçar energias a pensar no que não está a funcionar. Assim, e de modo a que a concentração em aula não seja desviada para acontecimentos ou preocupações externas a mente deve estar constantemente ocupada com imagens relacionadas com a prática a executar, principalmente com faixas etárias mais jovens.

Mnemónicas e associações são também formas de *imagery*, que estão diretamente relacionadas com a memorização. Passa por associar uma experiência física a uma imagem ou forma como o exercício foi apresentado (de modo mais musical e cantado, gestos mais expansivos ou com direções). Franklin sugere o seguinte exemplo: “Right, right, left, right, and the last one back toward my left shoulder.” (Franklin, 2014, p. 12); pelo que a imagem, neste caso, está associada a uma memória cinética.

A *imagery* pode aumentar a confiança e autoestima, na medida em que proporciona ao aluno situações de autonomia e autodeterminação. As imagens tiram partido de momentos da aula que sejam desafiantes e nos quais o professor motiva e apela às boas capacidades do aluno, afastando sentimentos negativos ou memórias de insucesso anteriores. “If you trust your body, you will notice that it can do a lot more, a lot better.” (Franklin, 2014, p.14).

Outro benefício do recurso à *imagery* é ajudar à imagem mental da organização das partes do corpo, tornando, por isso, mais fácil a aprendizagem de novos movimentos de maior dificuldade técnica. “Falar” com partes do corpo

individuais (braços ou pernas) pode ser uma forma eficaz de atingir um objetivo de maiores amplitudes ou expressividade.

O conceito de *imagery* está estreitamente ligado ao de *embodiment* que podemos resumir como a percepção física/incorporação de uma imagem mental e que é transmitida ao corpo por conhecimentos cinéticos anteriores. Isto é, através do uso de imagens, metáforas e comparações é possível aumentar as memórias corporais de forma a que o corpo adquira os automatismos, a eficiência, a funcionalidade e o controlo exigidos pela técnica.

A *imagery* pode, ainda, ser utilizada para melhorar aspetos técnicos, na medida em que torna o movimento mais eficiente e funcional.

Imagery é, pois, uma ferramenta pedagógica que nos permite criar, testar e manipular movimentos, melhorando a sua qualidade, ao mesmo tempo que promove a motivação, a confiança, a expressividade e a criatividade. Assim, é-nos possível afirmar que o uso de imagens atua quer ao nível técnico e do desenvolvimento de capacidades, quer ao nível psicológico e desenvolvimento dos alunos enquanto indivíduos. Há, deste modo, uma relação dialética quanto às áreas onde atua a *imagery*. “For example, imagery that improves technique may improve your motivation and if you are motivated, your technique may improve concurrently.” (Franklin, 2014, p.8)

Os principais benefícios do uso de *Imagery* são mais visíveis em atividades com movimentos complexos, em que a repetição é uma das principais ferramentas de aprendizagem.

Os efeitos do recurso à *Imagery* enquanto recurso pedagógico podem, também, ser explicados através da motivação. “Imagery improves concentration, reduces anxiety and enhances confidence. All this facts improve performance.” (Franklin, 2014, p.6)

A crença nas próprias capacidades e realização de tarefas com sucesso denomina-se autoeficácia, e baseia-se na confiança para o sucesso. “The memory of previous successful executions of a task greatly supports self-efficacy.” (ibidem, p.7). As memórias podem ser transferidas para as imagens e empregues noutras situações para movimentos futuros e experiências motivantes.

Por outras palavras, o conhecimento físico e as memórias corporais são adquiridos com estímulos também visuais de tempo, espaço, sensação, textura, etc. Isto leva-nos a uma importante ferramenta de ensino, estreitando relações entre alunos e professores, oferecendo aos alunos espaço para experimentarem diferentes sensações e eles próprios poderem contribuir com as suas experiências pessoais.

4. A Técnica de Dança Clássica – breve enquadramento histórico

O *ballet* começou como entretenimento das cortes, em que cortesãos atuavam para prazer da monarquia e seus convidados. Eventualmente, as danças foram ganhando complexidade e exigência física, obrigando os bailarinos a um treino mais persistente e prolongado no tempo. Outrora, as aulas de *ballet* eram reservadas àqueles que iriam atuar nas cortes; atualmente, as aulas estão ao alcance de quem quiser experimentar a alegria do movimento – seja para seguir uma carreira profissional, seja para melhorar a postural e saúde em geral. Qualquer um pode beneficiar do estudo de dança, com base na compreensão sólida das ideias do *ballet*, que têm vindo a evoluir ao longo de quatro séculos.

But what is the essence of classical ballet? Writers have called it visual poetry, emotion in motion. How does it transmute human feelings and experiences into visual and kinaesthetic forms? Philosophers have observed that ballet is based on classical aesthetic values of uprightness, openness, directness and striving. (Royal Academy of Dance, s/d, p.4)

No final do séc. XVIII a Revolução Francesa derrubou a monarquia e o regime republicano difundiu ideais liberais, marcando a supremacia da burguesia sobre a aristocracia. Os ideais liberais proporcionaram não só menor desigualdade entre as classes sociais, mas também maior acesso à instrução, mais ampla liberdade de pensamento e divulgação cultural. É uma época em que a burguesia triunfa e o liberalismo proporciona uma certa estabilidade e desafogo que se refletem em euforia e alegria para que concorrem os espetáculos de ópera e *ballet*, o grande número de teatros a funcionar, a boémia daqueles locais de diversão.

Jean Georges Noverre, mestre de *ballet* do século XVIII e criador de inúmeras peças, defendia a “negação da dança pela dança, mostuário de habilidades inúteis ou simplesmente circenses, em favor da dança expressiva”

(Passi, 1991, p.51). Põe fim ao travestismo e às máscaras, sendo assim perceptível e muito importantes as expressões dos bailarinos.

A ideia absoluta da fusão da dança com a música acentuou a unidade expressiva do bailado pantomímico. Na sequência dos ideais revolucionários de Noverre surge o *ballet* romântico envolto de magia.

O período romântico do *ballet* desenvolveu-se entre 1830 e 1870, refletindo as tendências do movimento literário, artístico e musical. Entre os vários aspetos do romantismo, o fascínio pelo irracional é o mais usado nos espetáculos daquela época. Os coreógrafos eram atraídos por criaturas sobrenaturais (sílfiges e ninfas) e propunham um modelo de beleza feminina quase incorpórea.

O *ballet*, embora submetido ao canto, durante uma grande parte do século XVII (*opera – ballet*) e ao teatro (*comédie-ballet* e *tragédie- ballet*), acabou por constituir um género em si mesmo. É no século XVIII, que sendo considerado “arte imitadora”, traduz o jogo de paixões (*ballet-pantomima*).

No século XIX, o romantismo, com a sua carga revolucionária trouxe o homem para a realidade e orientou-o para a evasão; transportando-o para as cenas históricas do fantástico, em que o enredo estava envolto em magia.

Surge, então, um novo período no *ballet* (*ballet* romântico) em que os protagonistas eram criaturas mágicas ou principescas que veem realizar os seus próprios sonhos; sendo um dos momentos mais importantes da coreografia o *Pas de deux* de amor.

É com o *ballet* romântico que são conquistadas novas linhas e amplitude de movimentos, em muito impulsionada pela simplificação dos figurinos que se vinha a sentir desde Noverre. O feminino atinge o seu apogeu e a bailarina encarna o mais puro ideal romântico.

5. A importância do ensino da Técnica de Dança

Enquanto forma de arte, a dança inclui drama, música e artes visuais; uma educação completa em dança abrange, pois, conhecimentos em todas aquelas áreas artísticas.

O estudo da técnica da dança clássica serve de base para qualquer modalidade de dança, para além de promover a disciplina da mente e do corpo, melhorar a autoconfiança e permitir a socialização, fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

O papel do professor é fundamental na aula de dança clássica, pois irá influenciar a experiência da criança na dança. O professor deve aspirar a que os alunos gostem de dançar e se sintam felizes.

Num contexto educativo, ainda que de natureza vocacional, o objetivo da dança visa o desenvolvimento do autoconceito e a construção da personalidade de forma autónoma, promovendo capacidades de expressar pensamentos e sentimentos através do movimento. O autoconceito de um jovem, identidade e autoestima é tanto melhor quanto melhor for a sua relação com o próprio corpo: “Good ballet training improves your body and self-esteem.” (Minden, 2005, p.5).

A dança clássica, com os seus métodos e processos criativo, destaca-se das outras práticas ou artes por ser uma “arte de expressão” que desperta sentimentos e emoções. Associada ao brincar (à fantasia ou ao imaginário), desenvolve a criatividade e a habilidade de resolução de problemas pessoais e sociais.

Em associação com a música, desenvolve nas crianças experiências do próprio corpo e da interação com o espaço e com os outros, tendo uma ação pedagógica e promovendo, para além do prazer da atividade lúdica, o desenvolvimento físico, emocional e intelectual dos alunos.

A dança é um fator relevante na formação dos futuros adultos, facilitando os relacionamentos interpessoais, a autoestima e a responsabilidade, além de melhorar a postura, a flexibilidade e a disciplina, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente.

Vocational studies in dance offer many challenges and rewards beyond the acquisition of ballet skills. As dancers master each level of technique, they achieve greater physical and mental confidence. They become to appreciate the strengths and limitations of their own instruments to adopt safe dance practices as their technical repertoire expands. In addition to mastering a greater variety of movements involving co-ordination of the entire body, each dancer is challenged to understand the underlying motivation that inspires a movement and makes it uniquely expressive. (Ryman, 2002, p. 12)

6. Estrutura da aula de Técnica de Dança Clássica

A aula de técnica de dança clássica inicia-se sempre com o aquecimento, que pode ser executado de modo autónomo (em níveis mais avançadas) ou orientado pelo professor (em níveis principiantes). Para além de aumentar a temperatura do corpo, melhorando a eficácia dos sistemas cardiovascular, muscular e nervoso, o aquecimento prepara o aluno a nível psicológico para a aula de dança. Na primeira e segunda fases é ativada a frequência cardíaca e mobilizado o corpo, músculos e articulações, sem que as amplitudes máximas sejam atingidas, pois esse é o objetivo da fase seguinte e da atividade principal. A terceira fase do aquecimento, em TDC corresponde à barra, que:

(...) deve centrar-se nas habilidades motoras relacionadas com a atividade principal, trabalhando os mecanismos neuromusculares e as estruturas coordenativas a eles associados. Esta última etapa do aquecimento deve ser bastante mais específica do que as anteriores, devendo ser introduzidas algumas frases do movimento (exemplo: uma determinada sequência de saltos ou de voltas) que se vão executar na fase seguinte, de modo a *olear* os mecanismos específicos de coordenação presentes nas tarefas motoras complexas. (Xarez, 2012, p. 30)

A aula de ballet divide-se em duas grandes secções: a barra e o centro.

Os exercícios da barra visam preparar o corpo e a mente para a aula. É ainda nestes exercícios que é feito o reforço das componentes básicas da técnica. Embora cada exercício tenha diferentes especificidades, seja para trabalhar mais as pernas, o tronco, a rapidez de movimento ou a força e a resistência, todo o trabalho é feito em total harmonia, leveza e sempre focado nas qualidades performativas.

Os exercícios na barra são a preparação direta para o que vai ser executado no centro, que "(...) in turn become choreography performed on stage." (Minden, 2005, p. 121). Este trabalho desenvolve força, velocidade, equilíbrio, flexibilidade, *en dehors* (rotação externa dos membros inferiores), amplitude e coordenação de movimentos. Assim, os exercícios executados na barra não

podem estar desligados daquilo que vai ser executado no centro. Saliente-se que os exercícios na barra reforçam o básico, por oferecer tempo para atentar aos detalhes da técnica, potenciada pela repetição.

Finalmente, Minden (2005) refere que a barra é um “*repair shop*” (“oficina de reparos”, tradução literal própria), à qual se deve recorrer quando se verifica dificuldade em algum exercício, pois, para além ser um apoio, o trabalho na barra é introspetivo, sendo, por isso, possível o bailarino concentrar-se nos detalhes com mais precisão do que no centro.

Os exercícios do centro, ou seja, sem o apoio físico da barra, são uma continuidade do que foi executado no início da aula.

“Center floor rewards all your patient, disciplined work at the *barre*.” (Minden, 2005, p.153). No centro, os exercícios são mais complexos, incluindo mais elementos técnicos – *enchaînements*. Não estão limitados à quadratura estruturante dos exercícios da barra e permitem viajar pelo espaço, e dão maior liberdade para que o aluno/bailarino demonstre as suas qualidades musicais e artísticas. Contudo, torna-se positivo que os exercícios executados na barra sejam repetidos, exatamente iguais, no centro, “an instant test of overdependence on the actual barre itself.” (Minden, 2005, p.153).

Os exercícios de *adage* caracterizam-se por serem lentos, harmoniosos e graciosos, em que os movimentos de braços, pernas e corpo são coordenados de modo fluido. Os movimentos de *adage* demonstram a subtileza dos corpos e a extensão das linhas dos corpos. É, ainda, nos adágios que é atingido o momento máximo de expressão, em que o bailarino pode mostrar a sua linha, equilíbrio, musicalidade, e controlo de movimento.

Adage is perhaps the aspect of ballet which most perfectly expresses the essence of classicism: it focuses on balanced use of the whole body, each part moving in harmony with all the others. It forces the dancer to strip away all the unnecessary adjustments and move with directness and simplicity. (Royal Academy of Dance, s/d, p. 77)

O último grande grupo de exercícios de uma aula de *ballet* é o *allegro*, ou seja, saltos. Os movimentos de *allegro* exploram a agilidade de movimentos,

levando o bailarino ao seu limite físico, desenvolvendo velocidade e precisão do trabalho dos pés; tendem a ser estimulantes por, aparentemente, desafiarem a lei da gravidade. É nos exercícios de centro que mais são trabalhadas as qualidades artísticas, pois será o mais próximo de uma apresentação pública, com exercícios mais complexos e longos, resultantes do estudo feito na barra. “In its advanced form, allegro work is the culmination of a dancer’s technical training, requiring precise coordination of the whole body and demanding complete mental and physical control.” (ibidem, p. 79).

Todas as aulas de TDC finalizam com uma reverência, que significa o reconhecimento do trabalho do professor, músico acompanhador (quando presente) e colegas da turma. Pode ser constituída por um *port de bras* simples ou pela composição dos mais variados passos. Deve ser fluída, elegante, com utilização de direções, em que os movimentos devem estar coordenados de forma graciosa. É, pois, um reflexo da tradição do *ballet* no que diz respeito à cortesia, elegância e respeito.

III. Metodologia

1. O método Investigação-Ação

No estudo realizado por Latorre (2003) são referidos vários autores que definem o conceito de Investigação-Ação (I-A). Reportando-se a Elliot (1993), Kemmis (1984), Lamax (1990), Latorre refere que a I-A tem como objetivo o estudo de uma situação social, com intenção de proporcionar uma melhoria. Bartolomé (1986) define I-A como um processo refletivo realizado por profissionais das ciências sociais acerca da sua própria prática.

Coutinho *et. al* (2009) define esta metodologia de uma forma mais abrangente: “A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna, entre ação e reflexão crítica.” (Coutinho, 2009, p.360)

Na perspetiva de Esteves (2008), a I-A pode ser vista como “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.” (2008, p.82). Desta forma, potencia melhorias e mudanças nas práticas profissionais, pois:

O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso; ao partilhar essa informação com os alunos e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha, está a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e

responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo.
(Sanches, 2005, 130).

Este método de investigação evidencia-se nas Ciências da Educação, porquanto:

- a) Articula a investigação, a ação e a formação;
- b) Promove a mudança;
- c) Fomenta práticas reflexivas, na formação de professores;
- d) Aproxima realidades;
- e) Destaca o papel dos intervenientes no processo ensino-aprendizagem, em que os alunos são o foco principal.

Em suma, a I-A é um desafio para os profissionais que pretendem contribuir para a melhoria das práticas educativas por:

(...) se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais do tempo, o que só é possível quando toda a comunidade educativa se inspira num mesmo dinamismo de ação e intervenção.
(Coutinho, 2009, p.356).

Neste trabalho foi utilizada a metodologia de investigação-ação que alguns autores consideram como uma modalidade de investigação qualitativa.

Do vasto conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados, optámos pela técnica baseada na observação que se caracteriza por ser centrada na perspetiva do investigador. Este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo. Esta estratégia – observação participante – consiste na técnica de observação direta e é utilizada por professores/investigadores que pretendem compreender um determinado fenómeno em profundidade.

Neste caso concreto, preferimos elaborar tabelas de observação que refletissem a totalidade da intervenção, ao invés da realização de diários de bordo, com descrições detalhadas de cada sessão, uma vez que as aulas foram lecionadas por módulos. Tratando-se de uma turma de primeiro ano, o trabalho tende a ser repetitivo, uma vez que se pretende a consolidação de

conceitos. Ainda, e por se tratar de crianças com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos, os estímulos, e consequentemente o que é observado, tendem a ser semelhantes nas sessões, por forma a apelar à memorização.

2. Plano de Ação

2.1 Planeamento e Calendarização

De acordo com o Artigo 1º, que define o tempo de trabalho e o número de ECTS atribuídos, e com o artigo 9º, que se refere à avaliação, constantes no Regulamento de Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança⁶, da Escola Superior de Dança, aprovado a 2 de Setembro de 2012, o ensino supervisionado, totalizando 60 horas, distribui-se da seguinte forma⁷:

- **8h de observação estruturada.** Este período destinou-se a conhecer a turma na globalidade, e em simultâneo reconhecer a individualidade de cada elemento, com o objetivo de definir estratégias que foram posteriormente adotadas na implementação do programa. Foi ainda feito um levantamento de imagens e metáforas propostas pelo professor cooperante, para mais tarde ser complementada, para que os objetivos desta prática pedagógica fossem atingidos, bem como os técnicos de Dança Clássica.
- **8h de participação acompanhada.** Nesta fase foi promovida uma estreita colaboração entre estagiário e professor cooperante, salientando-se o auxílio na transmissão de conteúdos e correções aos alunos, constituindo a preparação para a fase seguinte.
- **40h de lecionação efetiva:** Este período destinou-se a promover a autonomia do estagiário na lecionação. Estas aulas foram assistidas pelo professor titular (e/ou professor cooperante). Nestes momentos, o estagiário recebeu acompanhamento e orientação do professor cooperante, contribuindo para a melhoria da prática pedagógica.
- **4h de colaboração em outras atividades:** Estas horas destinaram-se à colaboração/participação em atividades escolares com a turma, como sendo um espetáculo, um ensaio ou uma visita de estudo.

⁶ Anexo i

⁷ Cada uma das fases desta prática pedagógica será desenvolvida e descrita na secção IV. “Intervenção Pedagógica” deste relatório, entre as páginas 33 e 60.

O planeamento pode ser entendido como método de previsão, organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem; é concebido como um instrumento didático-metodológico, no sentido de facilitar as decisões que o professor tem de tomar, de modo a alcançar os objetivos a que se propõe.

No caso da nossa prática pedagógica, o planeamento foi elaborado tendo em conta o horário letivo da turma, de modo a que os conteúdos programáticos fossem cumpridos com continuidade, de acordo com a calendarização abaixo apresentada. Salienta-se, ainda, que o segundo período foi o mais longo do ano letivo, razão pela qual se optou por nele se concentrar a prática pedagógica, de acordo com a tabela seguinte.

Data	Duração	Data	Duração	Data	Duração	Data	Duração
14.09.2013	1h30	28.10.2013	1h15	25.11.2013	1h30	10.02.2014	1h30
21.09.2013	1h30	30.10.2013	0h45	06.12.2013	1h30	12.02.2014	1h30
28.09.2013	1h30	01.11.2013	0h45	09.12.2013	1h30	19.02.2014	1h30
11.10.2013	1h30	04.11.2013	0h45	13.12.2013	1h30	21.02.2014	1h30
18.10.2013	1h30	06.11.2013	0h45	06.01.2014	1h30	26.02.2014	1h30
25.10.2013	0h30	11.11.2013	0h45	08.01.2014	1h30	28.02.2014	1h30
		13.11.2013	0h45	13.01.2014	1h30	07.03.2014	1h30
		15.11.2013	0h45	15.01.2014	1h30	10.03.2014	1h30
		18.11.2013	0h45	17.01.2014	1h30	12.03.2014	1h30
		20.11.2013	0h45	20.01.2014	1h30	24.03.2014	1h30
				29.01.2014	1h30	26.04.2014	1h30
				31.01.2014	1h30	03.05.2014	1h30
				03.02.2014	1h30	10.05.2014	1h30
				05.02.2014	1h30		

Legenda	
	Observação estruturada
	Lecionação acompanhada
	Lecionação efetiva

Tabela 2: Planeamento do estágio, por fases

3. Instrumentos de avaliação e recolha de dados

Para este estudo utilizámos vários instrumentos de avaliação e recolha de dados, entre os quais tabelas de observação, notas de campo e fotografia.

As tabelas de observação foram utilizadas, principalmente, na primeira fase desta prática pedagógica (Observação). O seu principal objetivo foi fazer um levantamento das imagens, metáforas e comparações a que o professor responsável pela turma recorreu quando introduziu um novo elemento técnico ou efetuou correções. Por outro lado, as tabelas também previam as alterações cinéticas e comportamentais verificadas nos alunos. Neste documento a tabela aparece-nos modificada na medida em que avalia resultados.

As notas de campo foram maioritariamente utilizadas durante as fases de lecionação, tanto acompanhada como autónoma, e prenderam-se com notas pedagógicas, problemas ou sucessos que tínhamos verificado na aprendizagem de determinados conteúdos, na necessidade de procura de novas estratégias para a lecionação e nos problemas específicos de alunos. Estas notas serviram ainda para nos auxiliar no cumprimento dos objetivos a que nos propusemos, na medida em que os conteúdos técnicos não foram trabalhados todos numa só sessão e foi-nos possível organizar o trabalho de acordo com as condições externas em que a aula foi lecionada.

Por fim utilizámos fotografias para uma melhor compreensão do objetivo de algumas das imagens, metáforas e comparações de que nos socorremos ao longo desta prática. Algumas imagens foram escolhidas tendo em conta a anatomia de cada aluno, como é possível verificar na secção IV, parte 3. Lecionação autónoma⁸.

⁸ Cf. “Linha do fato a apontar para o chão”, fotos 4.1 e 4.2, em que a colocação natural da aluna apresenta hiperlordose, p. 49.

IV. **Intervenção pedagógica**

1. **A fase de observação**

As aulas observadas corresponderam ao início do ano letivo, em que os alunos estavam a iniciar os seus estudos em TDC, pelo que o trabalho se centrou na preparação física para a prática. Ao longo de seis (6) aulas observou-se os alunos e suas respostas aos estímulos do professor da turma.

Tratando-se de uma turma de 1º ano do ensino especializado em dança, as primeiras aulas do ano letivo tiveram como objetivo a preparação dos corpos para a técnica, focando-se em alongamento dos principais grupos musculares utilizados, colocação na barra, noções de alinhamento e equilíbrio, bem como as regras inerentes à técnica.

Foi mostrado aos alunos que a aula de Técnica de Dança Clássica se inicia antes de entrarem em estúdio – que mais tarde será o palco. Assim, os alunos foram incentivados a entrar na sala em fila e de forma ordeira. Comparando à entrada em palco, os alunos deveriam entrar na sala com a postura correta para a técnica a praticar, correndo com os braços seguros, colocação abdominal, e com as costas esticadas ao máximo. Assim, foi nesta fase que os alunos foram habituados às regras de entrada na sala e à correta forma de estar numa aula de TDC.

Nas primeiras semanas de aulas, e durante todo o mês de Setembro (treze aulas), os exercícios foram executadas no chão, alongando os principais grupos musculares, com o objetivo de ganhar força, flexibilidade e mobilidade dos membros inferiores. Foi, também, dado destaque à colocação abdominal e alinhamento escapulo-umeral.

Assim, durante este período foi trabalhado o equilíbrio, a mobilização da coluna vertebral, a mobilização da articulação coxofemoral, o alongamento isquiotibial, o trabalho do pé pelo chão, a força de impulsão do salto e a consciencialização e controlo abdominal.

Maioritariamente, os exercícios foram executados no chão, de forma semelhante ao trabalho executado numa aula de barra no chão⁹, para que o centro de gravidade do corpo estivesse mais baixo, permitindo por isso que o equilíbrio não fosse um fator a controlar.

O equilíbrio foi trabalhado recorrendo às garrafas que os alunos receberam, apenas caminhando em linha reta pela sala. O grau de dificuldade foi elevado pela velocidade, percursos curvos, introdução do *en dehors* e deslocação em *plié* e meia ponta.

Também o trabalho dos saltos foi introduzido no chão para ganhar força para o impulso e alongamento dos membros inferiores, inicialmente em paralelo e de seguida *en dehors*¹⁰.

Lenta e progressivamente, o trabalho na barra foi introduzido. Este centrou-se no alinhamento escapulo-umeral, e conseqüente controlo e colocação abdominal e na articulação do pé no chão.

O trabalho de articulação do pé iniciou-se em paralelo, em que foi dada a imagem da “esfregona¹¹”. Mais tarde, quando a sensação de passar o pé na sua totalidade pelo chão estava atingida, foi colada uma fita adesiva de cor no chão indicando o percurso que o pé ia executar – esta fita era mais longa que o comprimento da perna de tal forma a que os alunos atingissem a extensão máxima dos membros. Contudo, esta última fase do trabalho apenas foi introduzida quando o trabalho de transferência de peso de duas pernas para uma foi atingida. A grande dificuldade na transferência de peso de duas pernas para uma, é o facto de os alunos não retirem peso da perna de trabalho¹² e por isso “esmagarem” os dedos no chão. Assim surge a imagem dos “fios nas orelhas¹³”, que pretendia dar a ideia de que, quando se trabalha num só apoio, é necessário exercer mais “força” na orelha do lado da perna de apoio.

⁹ Barra no chão: técnica em que os bailarinos melhoram o seu alinhamento e têm a percepção de como se executam os movimentos, que ao não serem executados na posição vertical, permite que o trabalho se torne mais preciso e todo o alinhamento seja repensado.

¹⁰ “foguetão”, trabalho do *ballon*, cf. pp 54-56.

¹¹ Cf. “Esfregona nos pés”, p.52.

¹² Perna de trabalho: perna que executa os movimentos (*battements*, por exemplo) ou está na posição desejada (*retire*, por exemplo).

¹³ Cf. “Fios nas orelhas”, p.47.

De um modo geral, os alunos responderam positivamente quando foram utilizadas imagens e metáforas. Conseguiram relacionar-se com o objetivo pretendido e os seus comentários demonstravam que tinham compreendido o que lhes era pedido.

A turma sempre revelou entusiasmo na entrada para a aula e vontade de aprender, sendo notório o reconhecimento do trabalho e do sucesso dos alunos.

Por fim, mas não menos importante, foi necessário alertar os alunos para o esforço a que estariam submetidos, e que muitas vezes teriam de resistir à dor. Quando se queixavam de que determinado movimento causava dor, fosse por alongamento ou força resistente, o professor questionava-os, em tom de brincadeira, se tinham perguntado: “Vai doer?”. Com o decorrer do período os alunos foram percebendo que por vezes os exercícios poderiam ser mais dolorosos, mas também reconheciam o mérito e recompensa do seu esforço.

Desde sempre foi dada liberdade a que os alunos colocassem questões e partilhassem as suas ideias, desde que de forma ordenada.

2. A fase de lecionação acompanhada

A fase de lecionação acompanhada prolongou-se ao longo de dez (10) aulas, num período de quatro (4) semanas. Este período foi organizado em dois módulos, em que foram fixados objetivos para os alunos.

Os exercícios que nos couberam ensinar à turma foram isolados, ora no início da sessão, no meio ou no final. Também assistimos o professor responsável pela turma em correções e em exercícios de deslocação no espaço a pares, executando o exercício com o/a aluno/a que “sobrava”, visto a turma ter número ímpar de elementos.

Foi ainda nossa função estabelecer ordem na entrada na aula e dar o aquecimento à turma, tendo como ponto de partida os exercícios de preparação da técnica observados durante a 1ª fase desta prática pedagógica. Para a entrada na sala, explicámos as origens do *ballet* e, por isso, utilizámos a imagem da entrada num castelo. Os alunos eram membros de uma corte nobre, procurando, então, a colocação correta para a aula de TDC.

A tabela abaixo elenca os conteúdos que foram proposto aos alunos durante a fase correspondente à lecionação acompanhada.

Objetivos técnicos e competências a atingir 28.10.2013 a 08.11.2013	Objetivos técnicos e competências a atingir 11.11.2013 a 22.11.2013
<ul style="list-style-type: none">• Consciência musical : frases musicais, contagens para TDC, a importância da introdução• <i>Battements tendu</i> e <i>glissés</i> em paralelo.• As posições dos braços.• Preparação dos exercícios – <i>Simple Port de Bras</i>• Sustentação dos braços pelas costas, <i>à la seconde</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Battements tendu</i> e <i>glissé devant e à la seconde, en dehors</i>• Conceito de movimentos <i>en dehors</i> e <i>en dedans</i>• <i>Demi rond de jambe à terre, en dehors</i> e <i>en dedans</i>• <i>Retiré</i> em paralelo (diferentes dinâmicas: lento para <i>battement développé</i> e direto para o <i>skip</i>)• <i>Step-close, Step-point</i>. Preparação

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pas marcher</i> em paralelo, colocando os dedos primeiro no chão. • <i>Gallops en avant</i> sem que a receção do salto seja feita com o calcanhar • Colocação em 1ª posição dos pés , no centro • <i>Sautés</i> em 1ª posição e controlo do <i>en dehors</i> na receção do salto • <i>Battement relevé lent</i>, deitados no chão • <i>Battements à la seconde</i> 	<p>para <i>spring points</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Gallops décoté</i> : juntar as pernas no ar em <i>en dehors</i> • Colocação na barra segundo as recomendações metodológicas de Barbara Fwester • Trabalho de <i>rises</i> em 1ª e 2ª posições; resistência na descida • <i>Pas marcher en dehors</i> • Corrida em ½ ponta • <i>Battement relevé lent devant</i>, em pé de costas para a barra • <i>Gallops en avant, en dehors</i> • <i>Spring points</i> • Exercícios de deslocação espacial com mudança de direção (<i>Party steps</i>)
--	---

Tabela 3: Objetivos propostos na fase de lecionação acompanhada

2.1 Objetivos e competências a atingir: 28.10.2013 a 08.11.2013

Com o decorrer das aulas, sentiu-se que os alunos não compreendiam as contagens musicais nem a importância da introdução dos recursos auditivos utilizados nas aulas. Assim, coube-nos trabalhar esta dimensão musical com os alunos. Foi explicado que as frases musicais em dança são, por norma, de oito (8) tempos, e que “os números” correspondem à pulsação da música. Como a nossa turma era de 1º ano, as músicas, previamente selecionadas, tiveram sempre quatro (4) tempos de introdução, em que a sua importância era: (1) informar os alunos sobre a velocidade da música e (2) preparar o exercício. Inicialmente foram reservados cerca de dez minutos no início da aula, antes do aquecimento e mais tarde esta consciência foi pedida em combinação com elementos técnicos, como por exemplo oito (8) *pas marchés* e *Simple Port de Bras*¹⁴ a oito (8) tempos.

Quando foi introduzido trabalho de 1ª posição dos pés, este seguiu as indicações metodológicas sugeridas por Barbara Fewster: colocação no pé de apoio no seu total *en dehors* e de seguida é colocada a perna de trabalho, também na sua máxima rotação externa, sem que sejam feitos mais ajustes de peso ou rotação.

Quando a sensação do pé a passar no chão foi atingida foi possível ensinar o *battement glissé*, num movimento curto em que o pé sai do chão pela ação dos dedos – “fósforo”¹⁵

É também nesta fase que surgem os “sorrisos nos sapatos”¹⁶. Os *battements* começaram a ser executados *à la seconde* e, por isso, os sorrisos tinham de apontar para a frente.

Consequente do trabalho em *en dehors*, também os exercícios de *allegro* e de deslocação no espaço passaram a ser executados com rotação externa: saltos em 1ª posição, *gallops* agora pensado no controlo do *en dehors* quando no ar e *pas marché*.

¹⁴ *Simple Port de Bras* : os braços de *bras bas*, sobem à 1ª posição, abrem à 2ª e voltam para *bras bas*.

¹⁵ Cf. “Fósforo”, p. 52.

¹⁶ Cf. “Sorrisos nos sapatos”, p.50.

Nos saltos de 1ª posição foi dada grande importância ao uso do *plié*. Para tal recorremos, mais uma vez, às recomendações metodológicas de Barbara Fewster em que utilizámos a fórmula “estica-*plié*”; para além de ser uma forma de ganhar maior impulso para o salto, é também uma forma de os alunos ganharem consciência que todos os saltos iniciam e terminam em *plié* e de terem tempo de pensar no controlo do *en dehors* na receção ao chão.

2.2 Objetivos e competências a atingir: 11.11.2013 a 22.11.2013

Neste período os alunos começaram a executar os exercícios, outrora trabalhados no centro, na barra. A colocação dos pés manteve-se, tornando-se importante que os alunos ganhassem maiores noções espaciais para que não se colocassem demasiado próximos da barra. Foi ainda trabalhada a posição da mão na barra, com os dedos todos colocados por cima e os braços deveriam estar para baixo com os cotovelos a apontar para o chão. Neste momento foi dada a imagem de ter uma pinga de água que escorre pelo braço e que queremos que caia no cotovelo.

Quando os exercícios começaram a ser realizados de frente para a barra notámos que os alunos perderam o alinhamento escapulo-umeral que tinham conquistado no trabalho de centro. Assim, as garrafas que tinham sido utilizadas para o trabalho de equilíbrio em deslocamento, foram recuperadas e os exercícios de barra foram executados com as mesmas em cima da cabeça.

Foram introduzidos os *battements devant* e voltámos a utilizar os “sorrisos dos sapatos”, que deveriam apontar para o teto.

Para ensinarmos o *Rond de jambe à terre*, foi também necessário ensinarmos, e antes de ensinar o movimento em si, a diferença entre *en dehors* e *en dedans* e que também se refere à execução de movimento, e não apenas posições. O modo mais eficaz que encontramos para explicar a diferença foi com os braços esticados à frente do corpo e abri-los ao lado e voltar a fechar. Quando abriam era um movimento *en dehors* e quando fechavam era um movimento *en dedans*. Compreendida a diferença e pelo círculo que os braços desenhavam, o mesmo teria que acontecer com as pernas, como se fosse um

compasso: o ponto fixo corresponde à perna de apoio e o “lápis” à perna de trabalho.

Nesta fase foram também trabalhadas deslocções espaciais com mudanças de direção. Para que a consciência do trabalho de grupo e distância entre os alunos fosse mantida, demos a imagem de estarem unidos por uma corda, que não podia deixar de estar esticada.

3. A fase de lecionação autónoma

Após conhecimento das características da turma, foi inventariado o conjunto de imagens, metáforas e estímulos a apresentar aos alunos, visando a transmissão dos conteúdos técnicos da dança clássica previstos para o 1º ano do Ensino Articulado de Dança preconizados para a EDDALM¹⁷. É importante referir que parte das imagens foi apresentada pelo professor responsável pela turma.

Como já referimos, optou-se por seguir os conteúdos programáticos elaborados pelo Conselho Pedagógico da escola, com o objetivo de preparar os alunos para a prova de avaliação final de segundo período¹⁸.

Aproveitando a maior duração do segundo período letivo, o nosso trabalho concentrou-se maioritariamente nesta altura, consolidando-se em simultâneo a preparação técnica e artística dos alunos e nossa própria prática pedagógica. Foi, assim, possível dar continuidade às estratégias pedagógicas adotadas para o nosso estágio e retirar maior partido do recurso à *imagery*.

A tabela 4 expressa sucintamente as imagens utilizadas, com respetivos objetivos e resultados, para a transmissão dos conteúdos técnicos.

Imagem	Conteúdo técnico	Objetivo / Resultados pretendidos
Garrafas na cabeça.	<i>Pull up</i>	Manter os alinhamentos e equilíbrio (ou a garrafa cai no chão)
Vestir <i>collants</i>	<i>Pull up</i>	Alongamento dos membros inferiores, desde o chão, por forças contrárias, que se prolonga até ao tronco.
Barriga para o	<i>Pull-up</i> e controlo abdominal	Sensação de elevação da

¹⁷ Anexo iii

¹⁸ Anexo iv

A metáfora e a imagem: estratégias para a transmissão de conteúdos técnicos na aula de Dança Clássica com alunos do 1º ano da Escola de Dança de Ana Luísa Mendonça

coração		pélvis, mantendo a zona abdominal contraída e elevada
Fios nas orelhas	Verticalidade num apoio. <i>Pull-up</i>	Quando num apoio deverão pensar que a orelha do lado de apoio tem um fio que os puxa para cima, não deixando que os alinhamentos sejam perdidos. Ausência de peso na perna de trabalho.
Aspirador	<i>Pull-up</i> no fechar das posições	Vindos de posições abertas, ou ao fechar a perna, têm de aspirar a perna de suporte e a faixa abdominal para o encaixe da outra perna, sem dobrar os joelhos. Alongamento e fortalecimento dos membros inferiores, nomeadamente dos músculos adutores,
Joelhos para as orelhas	Esticar os joelhos.	Quando se fecha as pernas em 1ª ou 5ª, para não dobrar os joelhos ou ajustar as pernas. Alongamento e fortalecimento dos membros inferiores.
Faróis	Alinhamento escapulo-umeral	Pontos colocados nos ossinhos da bacia e nos ombros. Devem apontar para a frente e formar um quadrado. Os faróis das ancas para além de alinhados têm de apontar para a frente (se apontam para baixo é de notar a hiperlordose).
Linha do fato a apontar para o	Alinhamento escapulo-umeral. <i>Pull up.</i>	A costura lateral do fato deve apontar para o chão numa linha

A metáfora e a imagem: estratégias para a transmissão de conteúdos técnicos na aula de Dança Clássica com alunos do 1º ano da Escola de Dança de Ana Luísa Mendonça

chão.		perpendicular.
Pés de golfinho	Esticar os pés	Quando os pés esticam ganham a forma de um golfinho a sair da água.
Esfregona nos pés	<i>Battement tendu</i>	O pé tem de passar pelo chão.
Fósforo	<i>Battement glissé</i>	Rente ao chão, com a ação dos dedos.
Campainha	Osso do tornozelo para marcar o local para o <i>cou de pied flex</i> para o <i>battement frappé</i> .	Marcar a posição do <i>cou de pied</i> , lembrando os alunos para onde o pé volta
Pé no elevador	Subida contínua do pé no <i>retiré</i> para o <i>developpé</i> .	Subida contínua do pé desde o chão até ao joelho da perna de apoio.
Chão com fogo	Subida do pé para o <i>retire</i> , nas <i>pirouettes</i> .	Subida rápida e precisa.
Rabinho em forma de coração	Controlo de <i>en dehors</i> e colocação da musculatura das pernas.	Não é um compactar dos glúteos, esperando-se uma rotação externa dos membros inferiores a partir da articulação coxofemoral.
Sorrisos nos sapatos	Orientação dos calcanhares, nas diferentes direções	
Joelhos a conversar com os do colega do lado	<i>En dehors</i>	Trabalho completo do <i>en dehors</i> , e não só do pé, que deixa os joelhos para dentro.
Laranja debaixo dos calcanhares	Descida da meia ponta	Resistência na descida da meia ponta, levando ao alongamento dos membros inferiores.

A metáfora e a imagem: estratégias para a transmissão de conteúdos técnicos na aula de Dança Clássica com alunos do 1º ano da Escola de Dança de Ana Luísa Mendonça

Balão na cabeça	Subida do <i>rise</i>	O movimento de elevação do corpo que se inicia na cabeça, que sobe tanto que os calcanhares saem do chão.
Foguetão	Impulso para o salto	Trabalho de <i>ballon</i> , aumentando a elevação do corpo no ar.
Saltar na torradeira	Verticalidade de salto	Caso o alinhamento escapulo-umeral, quer no impulso quer na receção do salto forem perdidos, queimam o nariz ou as nádegas.
Pernas de alfinete	Pernas esticadas no salto.	As pernas apontam para o chão, com os pés esticados que farão a receção ao chão, passando pela meia ponta, por baixo de si.
Conversas “não-bicudas”	Alongamento de braços; Port de bras	As posições dos braços devem ser redondas e não mostrar os cotovelos, para não se tornarem “desagradáveis”.
Dançar a pares: “Eu tenho de caber no meio da tua 1ª posição”	Alongamento de braços; <i>Port de bras</i>	Quando os braços ficam demasiado perto do corpo na primeira posição, usar a imagem da dança a pares, em que há o abraço.
Mãos na saia	<i>Demi-seconde</i> (meninas)	A posição de <i>demi-second</i> é como se as meninas segurassem uma saia, em que as palmas já estão viradas para as coxas.
Mãos a dar luz para a cara	Virar as palmas das mãos para cima, no <i>bras bas</i> .	Pulsos supinados, levando a que as palmas das mãos estejam na sua colocação correta
Cara das	Rotação da cabeça	“Beijinho de boa sorte” para o

beijocas		exercício; que é devolvido ao público no final.
----------	--	---

Tabela 4: Imagens utilizadas para a transmissão dos conteúdos técnicos e o resultado a que se propõem obter

3.1 Os conceitos técnicos trabalhados

Neste subcapítulo são explicadas as diferentes imagens e metáforas elencadas na Tabela 4 e a forma como as operacionalizámos no contexto da aula de TDC. Para uma melhor compreensão do seu conteúdo visual e do propósito que pretendiam alcançar, algumas são acompanhadas por fotografias (foto).

3.1.1 Pull up

Entende-se por *pull-up* a correta colocação abdominal e escapulo-umeral, com vista a ganhar espaço intervertebral e na articulação coxofemoral, de tal forma que movimentos de maiores amplitudes sejam conseguidos.

Segue-se uma explicação de algumas das imagens, metáforas e comparações supracitadas.

“Garrafas na cabeça” – Foram decoradas garrafas de água de plástico com capacidade de 33cL, com o nome de cada aluno, que passou a fazer parte do material necessário para a aula, utilizadas, inicialmente, para caminhar ao longo da sala, estimulando o alongamento da coluna, o mais possível (dando-lhes uma sensação semelhante à do pull-up).



Foto 2 Garrafas dos alunos

Sempre que foi introduzido um novo elemento técnico e se constatava que os alinhamentos eram perdidos, solicitava-se aos alunos a repetição do exercício com as garrafas na cabeça. Constatou-se que com a introdução de novos elementos técnicos o foco da concentração dos alunos era desviada, pelo que a colocação e postura seria perdida.

“Vestir os collants” – quando se veste os *collants*, ou calças com características elásticas e justas ao corpo, para a aula de TDC, revela-se mais fácil se se puxar os tecidos desde o pé até à cintura. Assim, é esta a sensação de *pull-up* desejada, que vem desde os pés até ao abdómen. Por outro lado, no ato de vestir, o pé e perna vão em direção oposta à mão (que puxa o tecido), por forças contrárias. Por analogia, o *pull-up* será conseguido também por forças opostas, empurrando o chão com os pés e subindo a parte superior das pernas, sendo assim possível atingir a extensão máxima dos membros inferiores, sem que os joelhos fiquem descontraídos.

“Barriga para o coração” – Para evitar que o corpo bloqueasse e ficasse impedido de se movimentar, em vez de se pedir uma contração abdominal, pediu-se que os alunos puxassem a zona abdominal para cima, em direção ao coração. Escolheu-se o coração para evitar que os ombros e peito acompanhassem o movimento ascendente.

“Fios nas orelhas” – Quando num só apoio, e verificado com maior frequência em exercícios no centro, o corpo tende a inclinar-se para o lado de apoio, perdendo-se os alinhamentos e o *en dehors*. Isto deve-se a uma colocação do peso errada e a que os alunos não estejam colocados em cima da perna de apoio (estão “sentados”). Para evitar esta situação, é dada a imagem de um fio a puxar a orelha do lado de apoio, fazendo com que o corpo alongue e haja o *pull up* desde o calcanhar da perna de apoio até à coluna.

“Aspirador” – No fechar das posições, por vezes devido à fisionomia hiperextensa das pernas dos alunos, é comum que os joelhos relaxem para

que ganhem espaço para as pernas juntarem. É dada a imagem do aspirador para que os alunos inspirem, e por isso se elevem, e ganhem espaço intervertebral, dando assim espaço à perna que vai fechar para encaixar na posição sem que seja necessário dobrar/relaxar o joelho, e assim não se perca a tonificação muscular.

“Joelhos para as orelhas” – Para evitar que as pernas estejam relaxadas, principalmente em momentos em que o foco do movimento é na parte superior do corpo, foi dada a ideia de puxar os joelhos para as orelhas. Deste modo, os músculos estão ativos, fazendo com que o joelho esteja seguro e a rótula elevada.



Foto 3.1 Joelhos relaxados



Foto 4.2 Joelhos para as orelhas

“Faróis” – Os faróis do bailarino correspondem aos ombros e às ancas (a imagem dos faróis pode ser alargada também aos calcanhares). Os faróis servem para iluminar o caminho, e se não estiverem dirigidos corretamente

tornar-se-á difícil saber para onde ir; pelo que os ombros e as ancas devem sempre apontar para frente. Os “faróis” das ancas representam ainda outra função, pois vão evitar hiperlordose; se a coluna estiver alongada ao máximo os ilíacos vão apontar para a frente, representando assim os “faróis”. Por outro lado, os faróis devem estar alinhados entre si e formar um quadrado, evitando torções da coluna, más colocações do peso e desalinhamento.

“Linha do fato a apontar para o chão” – Quando colocados de lado para o espelho, e se não estivessem com a colocação correta dos abdominais e total alongamento da coluna, é possível verificar que a costura lateral do fato fica curva; se o aluno estiver colocado a costura do fato fará uma linha perpendicular ao chão. (Não será uma linha perfeita, atendendo às curvaturas naturais da coluna vertebral. No entanto, é apresentado com objetivo a atingir, para que os alunos ganhem consciência da colocação abdominal e alongamento da coluna.)

A metáfora e a imagem: estratégias para a transmissão de conteúdos técnicos na aula de Dança Clássica com alunos do 1º ano da Escola de Dança de Ana Luísa Mendonça



Foto 5.1 Linha do fato a apontar para o chão, colocação errada



Foto 6.2 Linha do fato a apontar para o chão, colocação correta

3.1.2 Controlo de *en dehors*

A colocação em *en dehors* é gerada pela rotação externa da articulação coxofemoral, sem que o alinhamento entre cabeça do fémur e joelhos, e joelhos e tornozelos, seja perdido. O *en dehors* permite maior amplitude de movimento às pernas e proporciona linhas estáticas às grandes poses.

De seguida, apresenta-se uma explicação de mais algumas das imagens referidas na tabela 4.

“Rabinho em forma de coração” – para evitar que as nádegas fiquem compactadas e os movimentos fiquem limitados, pede-se que as nádegas fiquem em forma de coração. Esta forma é conseguida pela rotação externa dos membros inferiores. Para além de ser um modo de tonificação muscular, assegura que o *en dehors* seja mantido durante os movimentos sem que estes fiquem limitados pelo bloqueio da articulação coxo-femural.



Foto 7 Sorrisos desenhados nos sapatos

“Sorrisos nos sapatos” – No battement tendu, a orientação do calcanhar da perna de trabalho é uma forma de controlar o *en dehors*. Assim foram desenhados, na sapatilha de ballet, carinhas felizes

na parte interna do calcanhar, para que quando for *devant* este tem de apontar para o teto, *à la seconde* aponta para a frente, e *dèrrière* para o chão. Ainda, nos apoios os sorrisos – calcanhares – têm de apontar para a frente.

“Joelhos a conversar com os do colega” – Quando os alunos são colocados uns ao lado dos outros (por exemplo, em exercícios no centro ou de frente para a barra), se estiverem no máximo do seu *en dehors*, os joelhos, que vão estar para fora, estão a apontar para os do colega. Tal como uma conversa

não é mantida de “costas voltadas”, os joelhos deverão estar virados uns para os outros para que “possam conversar”.



Foto 8.1 Joelhos a conversar, vista anterior

Foto 9.2 Joelhos a conversar, vista lateral anterior

“Laranja debaixo dos calcanhares” – A descida da meia ponta tem de ser controlada e com resistência. Uma laranja é dura, mas com certa pressão é possível esmagá-la. Esta é a sensação para a descida da meia ponta. Não podem deixar cair o corpo, e devem resistir, como se a laranja estivesse debaixo dos calcanhares e quisessem fazer sumo.

“Balão na cabeça” – Na subida para o *rise* pretende-se que haja um alongamento da coluna vertebral e que o corpo não seja elevado apenas pela força dos pés. Sendo uma das primeiras imagens dadas, o conceito de forças contrárias foi ainda superficialmente introduzido e mal compreendido pelos alunos. Assim, para não dar a informação de empurrar o chão, é dada a imagem de a cabeça estar a ser puxada por um gigante balão de hélio, que vai em direção ao teto, e que eleva o corpo.

3.1.3 Battements

Battements são todos os movimentos em que as pernas saem do eixo para qualquer direção (*devant, à la seconde* ou *derrière*).

Ainda sobre as imagens da tabela 4, seguem-se mais algumas com a respetiva explicação.

“Pés de golfinho” – quando o pé está esticado assemelha-se a um golfinho, com a sua forma curva e alongada; assim os alunos vão, quando sentados no chão e com as pernas alongadas à frente, apontar com os dedos para os pés sem que estes fiquem encolhidos, uma vez que também terão de empurrar o calcanhar para cima, fazendo realçar o peito do pé.

“Esfregona nos pés” – Para o trabalho de pé no *battement tendú* é dito aos alunos que têm uma esfregona no pé e que sem sair do lugar devem levá-la o mais longe possível e depois trazê-la de volta para a posição inicial. Com isto, para além de empurrarem o chão articulando o pé, a perna atinge a sua extensão máxima, com os joelhos e pé esticados.

“Fósforo” – No *battement glissé* pretende-se que o pé levante do chão a cerca de 30°. É utilizada a imagem do fósforo na medida em que o pé não se pode afastar muito do chão, e o movimento da perna deverá ser preciso. Se ao acender um fósforo deixar que este vá para longe da lixa, o vento causado pela aceleração do movimento irá apagar a chama. Pelo contrário, se o movimento for seco e curto, o fósforo ganhará chama. Esta ação curta e seca é a pretendida para o *battement glissé* e é conseguida pela ação dos dedos. Esta articulação dos dedos dos pés começa por ser trabalhada no *battement tendu*.

“Campainha” – O osso do tornozelo da perna de apoio é usado como referência para a colocação do pé no *battement frappé flex*, onde o calcanhar da perna de trabalho deverá tocar. Foi-lhe dado o nome de campainha por se parecer um botão, e o objetivo seguinte do *battement frappé* será bater no chão.



Foto 10 Campainha

“Pé no elevador” – A subida para o *retiré* deverá ser contínua e sem paragens, como se fosse um elevador de uma andar para o outro. Esta subida é trabalhada com diferentes dinâmicas, conforme o seu objetivo. Dinâmicas mais lentas estão associadas a tempo de adágio e ao *battement développé*. Para uma dinâmica mais rápida é dada a imagem do chão ter fogo.

“Fogo no chão” – A subida do *retiré* para a *pirouette* é rápida e precisa, como se o chão queimasse para que haja impulso. Por outro lado, e “por o chão estar a queimar”, diminui-se a área de contato com o chão.

3.1.4 Saltos

Muitos jogos e exercícios de preparação do corpo foram, ao longo do tempo, ganhando complexidade para que, progressivamente, o conteúdo técnico desejado fosse atingido no teu estado original. Exemplo disto é a imagem do foguetão.



Foto 11.1 Fase 1 foguetão

“**Foguetão**” – Inicialmente, foi apenas pedido que o corpo fosse impulsionado e os alunos deitados no chão, com os pés paralelos e pernas fletidas, colocados numa parede; impulsionando o corpo e retirando os pés da parede.

Numa segunda fase, foi pedido o *en dehors* e introduzida a primeira posição dos pés, usando-se o rodapé da sala como linha orientadora e objetivo a atingir (a coluna não deveria ter as curvaturas acentuadas, mas também não deveria estar totalmente atenuadas, e os joelhos têm de estar em linha com os pés).



Foto 12.2.1 Fase 2 do foguetão, em *en dehors* atenuando a hiperlordose



Foto 13.2.2 Fase 2 do foguetão; rodapé como linha orientadora

Por último, este exercício foi executado com o tronco na vertical (na posição sentada) que provoca uma dificuldade acrescida uma vez que é necessário controlar a faixa abdominal e o alinhamento escapulo-umeral com a pélvis.

Também o controlo dos membros inferiores é pedido e reforçado, pois não podem perder o contacto com o chão.



Foto 14.3.1 Fase 3 foguetão, vista lateral



Foto 15.3.2 Fase 3 foguetão, vista posterior

“**Pernas de alfinete**” - Desde que os exercícios de saltos são introduzidos é solicitado que as pernas atinjam a sua extensão máxima e os pés estiquem, apontando para a parede como se fossem alfinetes (a ponta «afiada» corresponderá à ponta dos dedos dos pés). A imagem das “pernas de alfinete” foi melhor compreendida quando uma aluna pediu auxílio para o penteado da aula, e apenas possuía ganchos tortos, tornando a tarefa mais complicada. Assim, foi feita a comparação entre os ganchos e os alfinetes (comparando-os às para as pernas), que se não estiverem esticadas no seu máximo o salto não será bem feito; do mesmo modo que não é possível fazer o puxo com ganchos tortos ou coser direito com alfinetes tortos.



Foto 16 Pernas de alfinete

A imagem do foguetão foi utilizada para o impulso do salto – *ballon* –, no entanto, foram também usadas outras representações para atingir o mesmo objetivo e rigor técnico do salto. Exemplo disto foi a comparação com uma fatia de pão a saltar na torradeira.

“**Saltar na torradeira**” – Para evitar que os alunos projetassem as costas para trás quando se elevassem no ar, ou perdessem o alinhamento dos ombros com a pélvis e dos joelhos com os pés (*en dehors*), na receção ao salto, foram dados a imagem de uma fatia de pão na torradeira. Assim, quando os alinhamentos são perdidos os alunos “queimam” o nariz ou o rabo.

Para melhorar a imagem e sensação de estarem confinados a um espaço, o trabalho de grupos pode ser benéfico: dois colegas serão as “paredes da torradeira”, e o que está o meio será a “fatia do pão”. Quando “a fatia do pão salta” (aluno que executa o salto) não pode tocar nas “paredes da torradeira” (costas dos colegas). Os alunos “paredes da torradeira” podem estar de costas, protegendo assim a face.

3.1.5 Port de bras

Port de bras corresponde a todos os movimentos de braços, não apenas as posições, nem a passagem entre elas, mas a conjugação entre ambos – *Port de bras* significa, do francês, porte de braços.

Todos os *port de bras* têm como qualidades serem ligados, contínuos e respirados. O foco e os movimentos da cabeça são muito importantes para a expressão do movimento.

“**Conversas não-bicudas**” – Desde o início do trabalho de *port de bras* que este foi apresentado como forma de comunicação dos bailarinos. Para além da analogia a “conversas bicudas” (como sendo desagradáveis), também terá

funcionado como estratégia para que os alunos não falassem no decorrer da aula.

Para que entendessem o conceito de “conversas bicudas”, utilizou-se a imagem de um dedo que “fura” com uma unha afiada ou, por oposição, com uma área maior do dedo. Ao toque seria sempre mais agradável um dedo com maior área. Por analogia, braços que mostrassem os cotovelos dobrados – “bicudos” – também não seriam agradáveis, razão pela qual se pediam os braços redondos.

O *port de bras* de preparação dos exercícios foi introduzido como sendo um cumprimento e apresentação ao público, pelo que se esse fosse desagradável, ou com expressão enfadonha, o público não teria qualquer interesse em assistir à sua atuação.

“**Dança a pares**” – Nas danças sociais e de salão é característico o abraço dado ao par. Embora em técnica de dança clássica a dança a pares (*pas de deux*) não inclua o abraço, esta imagem é utilizada para que os braços em primeira posição se alonguem e com os cotovelos redondos. A complementar esta imagem o professor colocou-se entre o aluno e as suas mãos, com os braços à sua volta como se fosse o abraço.



Foto 17.1 Dança a pares, vista lateral



Foto 18.2 Dança a pares, vista anterior

“**Mãos na saia**” – Para a posição de *demi-seconde* (linha descendente dos braços com as palmas das mãos viradas para as coxas), se as alunas tiverem uma saia e a agarrarem, os braços ficam colocados na posição correta. Está é

uma posição característica apenas de meninas (para corrida clássica ou *pas marcher*).

“Mãos a dar luz para a cara” – Quando os braços estão colocados nas demais posições e por estarem concentrados nos movimentos das pernas, é comum a posição/colocação da mão ser esquecida. Assim, “é colocada uma luz nas palmas das mãos”, que quando virada para a cara a ilumina. Esta “iluminação” é necessária em *bras bas*, primeira posição, quinta posição e todas as que delas advenham.



Foto 11.1 *Bras bas*, colocação errada



Foto 19.2 *Bras bas*, colocação correta, com mãos a dar luz para a cara

“Cara das beijocas” – No início e final de cada exercício da barra, é pedida a rotação da cabeça para fora da barra. Ao rotar a cabeça, a face fica exposta, como se os alunos estivessem a “receber um beijo”; este é recebido no início do exercício e devolvido ao público no final.

Tratando-se de uma turma de 1º ano e face aos seus limitados conhecimentos técnicos, sempre que foi introduzido um novo elemento foi necessária a demonstração. Esta demonstração foi sempre acompanhada de uma imagem, metáfora, desenho espacial ou sensação que ajudasse os alunos na qualidade de movimento correta pretendida.

Seguindo o sugerido por Barbara Fewster, a composição dos exercícios, em contexto de aula, nunca teve mais do que dois elementos e recorreu-se às três repetições (experimentar, lembrar e melhorar).

A diferenciação de género foi marcada pelo tempo de salto e pelos movimentos da cabeça e dos braços que, no caso dos rapazes, desenham o seu caminho de modo mais direto. As raparigas foram sempre encorajadas a movimentos de braços mais delicados, podendo inclinar ligeiramente a cabeça enquanto acompanham a linha da mão; os rapazes apenas rotam a cabeça na direção do braço com o olhar longo.

Na parte da aula correspondente ao *allegro*, os saltos eram executados em dois grupos: meninas primeiro, em tempo mais rápido, e de seguida os rapazes, num tempo mais lento. Desde início que os rapazes foram incentivados a saltar mais alto que as meninas, preparando-os para o futuro em que as meninas utilizam sapatilhas de ponta e os rapazes têm saltos específicos para si.

12. Outras atividades pedagógicas desenvolvidas

“A Cidade no Jardim” é uma iniciativa da Câmara Municipal de São João da Madeira desde 2003, com o intuito de envolver e relevar as entidades, coletividades e instituições do concelho. É um evento que incluiu artesanato, animação cultural, ações de sensibilização ambiental, entre outros. Dá ainda a oportunidade às instituições de reafirmarem a sua existência em *stands* e *tasquinhas*, num espaço propício à criatividade e cooperação.

Este evento realiza-se no Jardim Municipal, junto ao edifício da Câmara Municipal. Efetuou-se entre os dias 6 e 10 de junho¹⁹ e a apresentação da EDDALM teve lugar no último dia, pelas 20h30.

A EDDALM apresentou os trabalhos realizados ao longo do ano letivo, com turmas do ensino articulado – do 1º ao 5º ano –, cursos livres de jazz e hip-hop e o grupo de alunas que participou na competição Dançarte 2014, aprovadas para o Dance World Cup 2014.

A nossa participação nesta atividade centrou-se na organização e orientação dos alunos nas entradas e saídas de palco, motivando-os para a performance que iriam realizar. Por outro lado, e porque havia alunos que participariam em mais que uma coreografia, tornou-se também necessário auxiliá-los na mudança de figurinos e penteados.

Dado que as atuações d’ “A Cidade no Jardim” se realizaram ao ar livre, tornou-se, por isso, essencial promover o aquecimento dos alunos aquando da sua entrada em palco – tarefa pela qual também fomos responsáveis.

¹⁹ Anexo v

V. Leitura dos dados recolhidos e Conclusões

O trabalho realizado permitiu concluir que o recurso a imagens e metáforas é estratégia pedagógica facilitadora na transmissão de conteúdos complexos, na medida em que torna as aulas divertidas, apelando à criatividade dos alunos. Além destes aspetos favorece a memória, pois é adicionado um estímulo com o qual as crianças se identificam.

Naturalmente, este processo só se revelará positivo se as imagens utilizadas forem adequadas à realidade das crianças (faixa etária, desenvolvimento cognitivo, emocional e físico). Foi nessa perspetiva que trabalhamos; contudo nem sempre foi tarefa fácil encontrar a imagem ideal para uma explicação ou correção.

Foi, ainda, necessário reconhecer a individualidade de cada aluno, na medida em que o estímulo que funcionava para um aluno podia não surtir o mesmo efeito no colega. Nem sempre os alunos entendiam todas as explicações dadas e, nessas situações, era nossa função encontrar outra forma de apresentar o assunto ao aluno adequada à sua realidade.

É por esta razão que, no nosso relatório, são apresentadas tantas imagens para o mesmo fim; a imagem que surtia efeito numa aula, não tinha o mesmo resultado na seguinte e o que resultava com um aluno não resultava com outro – um permanente exercício de criatividade por parte do professor que Andrzejewski corrobora:

(...) educators consistently adapt their strategies to meet the needs of their individual students and that they are purposeful and thoughtful about the messages they send their students regarding the reasons for engaging in the study of dance as an art form. (Andrzejewski et al., 2013, p.173).

Concluimos, assim, que sem o recurso à *imagery* os alunos (especialmente os mais jovens) tendem a copiar os movimentos do professor, sem que os princípios cinéticos sejam plenamente compreendidos, diminuindo, por isso, a sua consciência corporal. O uso da imagem e da metáfora, além de conduzir a uma melhor compreensão dos conteúdos técnicos da dança, potencia a fruição

do movimento e o bem-estar em relação à dança. Assim, os alunos aprendem a “(...) use imagery to enhance her creativity and self-expression without needing the teacher(...)” (Torrents et al., 2013, p. 114). Tornam-se, pois, mais autónomos e confiantes nas suas capacidades.

Como refere Nascimento (2012), é importante que a aprendizagem da dança não se limite à cópia do movimento do professor. O aluno tem de conhecer o funcionamento do seu corpo e saber de onde deverá partir cada movimento; para tal têm de lhe ser oferecidas ferramentas que lhe permitam fazê-lo. Nesse sentido, o recurso à *imagery* pode ser uma das estratégias a adotar, uma vez que, perante uma dificuldade, permite ao aluno “supera[-la] com segurança, serenidade, autonomia e responsabilidade.” (Nascimento, 2012, p.11).

Naturalmente, o professor não pode apenas depender das imagens e metáforas para transmitir os conteúdos a que se propõe lecionar. Terá sempre de recorrer a outras estratégias, desde explicações anatómicas e motoras, trabalho de grupos, utilização de objetos até pequenas correções com recurso ao toque.

Complementarmente, na perspetiva de Andrzejewski, “(...) teachers have tremendous influence over their students goals, beliefs about learning, and learning strategies.” (Andrzejewski et al., 2013, p.164). O professor deve conduzir a sua prática para a boa aprendizagem dos seus alunos e para o seu bem-estar; deve promover a cooperação ao invés da competição, e reconhecer os seus sucessos. Ao reconhecer sucessos, são dadas provas de competência para a execução de uma tarefa, elevando a autoconfiança e autoeficácia do aluno, o que o motiva. Por sua vez, do aluno motivado e confiante o professor obterá maior capacidade de entrega e de esforço. É, pois, desta espiral ascendente de motivação, trabalho e persistência, suportada pelas competências pedagógicas, relacionais e artísticas do professor, que nasce o sucesso do aluno, o futuro bailarino.

Em face dos resultados obtidos com esta prática, considera-se pertinente o recurso à *imagery*, às imagens e às metáforas para a transmissão de conteúdos em técnica de dança. É-nos, ainda, possível inferir que os alunos aproveitam melhor as suas capacidades e compreendem o movimento com

maior facilidade e bem-estar. Seria, pois, importante alertar os professores em formação para os benefícios pedagógicos do recurso à *imagery*, pois é uma forma de conduzir os alunos a um melhor conhecimento do movimento técnico.

Finalmente, acreditamos que Técnica de Dança Clássica, muitas vezes apontada pela sua exigência e pela postura algo autoritária de alguns dos seus professores, muito ganharia em fazer uso deste recurso facilitador das aprendizagens, cujas mais-valias se mostram relevantes, a um tempo, no plano do desenvolvimento técnico-artístico, no plano criativo e no plano do crescimento emocional do futuro bailarino.

Referências Bibliográficas

- Andrzejewski, C. E., Wilson, A. M., Henry, D. J. (2012). Considering motivation, goals, mastery, orientation in dance technique. *Research in Dance Education*, Vol 14(2), 163-175.
- Arends, R. L. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Copeland, R. & Cohen, M. (org.) 1983. *What is Dance? Readings in theory and criticism*. Oxford: Oxford University Press.
- Coutinho, C. P. et al, (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia educação e cultura*, 8(2), 455-479.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., Cardoso, C. C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem-Martins: Publicações Europa-América, Lda.
- Esteves, L. Maximo (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Flehming, I., (2005). *Texto e atlas do desenvolvimento normal e seus desvios no lactente: diagnóstico e tratamento precoce do nascimento até o 18º mês*. São Paulo: Atheneu.
- Franklin, E. (1996). *Dance Imagery for technique and performance (Second edition)*. Champaign: Human Kinetics.
- Homans, J. (2012 – tradução). *Os Anjos de Apolo: Uma história do ballet*. Lisboa: Edições 70.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Lieury, A., Fenouillet, F., (1997), *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção com suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, Vol 2(2), 66-83.

- Minden, E. G. (2005). *The Ballet Companion; dancer's guide to the technique, traditions, and joys of ballet*. Nova Iorque: Fireside.
- Miranda, G. L., Bahia, S. (2005). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Nascimento, N. (2012). A (in)visibilidade dos Professores de Técnica de Dança: manifesto reflexivo.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D (2001 – tradução). *O Mundo da Criança (8ª Edição)*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Pasi, M. (1991). *A Dança e o Ballet*. Lisboa: Ed. Caminho.
- Royal Academy of Dance. (s/d). *The foundations of Classical Ballet Technique*. (s/l).
- Ryman, R. for Royal Academy of Dance. (2002). *The Progressions of Classical Ballet Technique*. London: Perivan.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Spessato, B. C., Valentini, N. C., (2013). Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental. *Ver. Educ. Fic/UEJ*, 24(3), 475-487.
- Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Editoria McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Torrents, C., Castañer, M., Dinušová, M., Angera, M. T., (2012). Dance divergently in physical education: teaching using open-ended questions, metaphors, and models. *Research in Dance Education*, Vol 2 (2), 104-119.
- Xarez, L., (2012). *Treino em Dança: Questões Pouco Frequentes*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

A metáfora e a imagem: estratégias para a transmissão de conteúdos técnicos na aula de Dança Clássica com alunos do 1º ano da Escola de Dança de ana luísa mendonça

Recursos eletrónicos

- Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, IP;
<http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono=562258815915AAAAAAAAAAAA> recuperado em 19 de Agosto de 2014, às 22h00.
- Ribeiro, F. (2001). Motivação e aprendizagem no contexto escolar. *Profforma*, Revista 3. http://www.cefopna.edu.pt/revista_03/es_05_03_FR.htm recuperado em 20 de Junho de 2014.

Anexos

- i. Enquadramento legal MED**
- ii. Enquadramento legal do Ensino articulado privado-cooperativo**
- iii. Conteúdos programáticos do 1º ano**
- iv. Exame de Técnica de Dança Clássica – 2º período**
- v. Recurso auditivo para o exame de 2º período**
- vi. Alinhamento do espetáculo “A Cidade no Jardim”**
- vii. Autorização de uso de imagem**

i. Enquadramento legal MED

Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Dança

Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança

ii. Enquadramento legal do Ensino articulado privado-cooperativo

Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho

Declaração de Retificação n.º 57/2012

iii. Conteúdos programáticos do 1º ano

Exercícios na Barra

- 1.1. Demi-plié - em 1ª, 2ª e 3ª posições
- 1.2. Grand-plié - em 1ª, 2ª, 3ª posições; (4ª aberta se adequado aos alunos)
- 1.1. Battements tendus - de 1ª e 3ª posições
- 1.3. Battements glissés - de 1ª e 3ª posições
- 1.2. Battements jetés - de 1ª e 3ª posições
- 1.4. Passé par terre
- 1.3. Rond de jambe à terre
- 1.5. Pas (battement) soutenus
- 1.4. Assemblé soutenu
- 1.6. Petit retiré/retiré
- 1.5. Battement fondu
- 1.7. Battement frappés - simples
- 1.6. Petit Battement sur le cou de pied
- 1.8. Rond de Jambe en l'air - frente para a barra
- 1.7. Grand Battement
- 1.9. Battement relevé lent de 1ª e 3ªª posição
- 1.8. Developpé
 - 1.9. Temp lié
2. **Port de bras**
 - 1.10. Port de Bras Preparatório
 - 1.11. 1º Port de Bras Vgnv (Full PdB (bb; 1ª; 5ª; 2ª; bb)
 - 2.1. Port de Bras de coté (side bend)
 - 2.4. Port de Bras en avant (forward bend)
 - 1.12. Port de bras en arrière (back bend)
2. **Demi-point**

- 3.1. Rises = Elevé
- 2.2.** Relevé = Sou-sou
- 3.2. Echappés relevé para 2ª
- 2.3.** Demi-detourné
- 3.3. Relevé devant; derrière
- 3.4. Posé relevé com petit retire

4. Alongamento

Centro

Os exercícios do centro podem ser executados em face, croisé, effacé ou écarté

1. Port de Bras

1.1. Port de Bras Preparatório (Vaganova)

1.2. 1º Port de Bras Vgnv (Full PdB (bb; 1ª; 5ª; 2ª; bb)

1.3. 2º PdB

2. Center Practice

Os passos da barra são repetidos no centro na mesma ordem da barra; com alinhamentos e combinados em sequências.

2.1. Demi-plié; Grand plié e rises (1ª; 2ª e 3/5ª)

2.2. Battements tendus

Consultar restantes conteúdos nos exercícios da barra, seguindo a mesma lógica acima descrita

3. Adágio

2.3. Temp Lié en avant e à lá seconde (à terre)

2.6. Chassé

Ver restantes conteúdos da barra; combinar passos entre si.

3. Passos de rotação

3.1. Preparação para pirouettes sur le cou de pied ou ½ posição

3.2. Demi-detourné

4. Allegro

4.1. Petit sautés - em 1ª e 2ª posições

4.2. Echappés sautés para 2ª posição

4.3. Soubresaut

4.4. Changements

4.5. Coupés

4.6. Sissonne ordinaire

4.7. Petit Assemblé - devant e derrière

4.8. Pas de chat

4.9. Glissade

4.10. Pas de bourée

4.11. Pas de bourée souvi (courru)

4.12. Jetés ordinaire

4.15. Posé Temps levé

4.16. Pas de basque

4.17. Tour en l'air - 1/2 (rapazes)

5. Batterie

5.1. Echappé battu

5.2. Changement battu

6. Pontas

6.1. Relevés em 1^a, 2^a e 5^a posição

6.2. Echappé relevé para 2^a posição

6.3. Cœurs

iv. Exame de Técnica de Dança Clássica – 2º período

CORRIDA CLÁSSICA DA DIAGONAL PARA A BARRA

BARRA

(Todo o trabalho da barra é executado de lado para a barra exceto os exercícios *rond de jambe à terre en dehors e en dedans, battement frappé, battement fondu.*)

PLIÉ

MÚSICA		
Intro 1-2 3-4	1a posição	Bras bas 1a posição, mão na cintura
1-4	Plié	1a posição, cintura
5-8	Plié	1a posição, cintura
1-6	Grand-plié*	
7-8	Dégagé para 2a posição	
1-4	Plié	1a posição, cintura
5-8	Plié	1a posição, cintura
1-6	Grand-plié*	
7-8	Dégagé para 3a posição	
1-12	3 pliés	
13-16	Dégagé pra 1a posição	
1-8	Rise (balance)	1a posição
1-2		Pousa mão da barra
3-4		2a posição
5-8	Desce	Bras bas

*Grand plié do tempo 1' ao 4' pousa calcanhar 5' e alonga 6'

BATTEMENT TENDU com transferência de peso

MÚSICA		
Intro	1a posição	Bras bas
1-2		
3-4		1a posição, mão na cintura
1-2	Dégagé devant	
3-4	Transfere para 4a posição	
5-6	Fecha slide para 1a posição	
7-8	Alonga	
1-2	Dégagé devant	
3-4	Plié em 4a posição	
5-6	Alonga	
7-8	Fecha slide para 1a posição	
9-64	% en croix	Bras bas

BATTEMENT GLISSÉ

MÚSICA		
Intro 1-2 3-4	3a posição	Bras bas 1a posição, mão na cintura
1-12 13 14-15 16 9-64	3 battements glissés repartidos Plié Relevé Desce % en croix	Bras bas

ROND DE JAMBE À TERRE _ en dehors

MÚSICA		
Intro 1-2 3-4	1a posição	Bras bas Coloca as mãos na barra
1-2 3-6 7-8 1-2 3-6 7-8 1-8 1-4 5-8 1-32	Dégagé devant Rond de jambe en dehors até à 2a posição Fecha 1a posição Degagé para à la seconde Rond de jambe en dehors Fecha 1a posição Rond de jambe en dehors Plié Rise % outro lado	Bras bas

ROND DE JAMBE À TERRE _ en dedans

A estrutura do exercício é igual ao do Rond de Jambe à terre en dehors

BATTEMENT FRAPPÉ _ Dégagé

MÚSICA		
Intro 1-2 3-4	3a posição	Bras bas Coloca as mãos na barra
1-2 3-4 5 6-7 8 1 2-3 4 5-7 8	Plié Cou-de-pied flex devant Battement frappé dégagé à la seconde Fica Volta cou-de-pied flex devant Battement frappé dégagé à la seconde Fica Volta cou-de-pied flex devant Battement frappé dégagé à la seconde Fecha derrière	Bras bas

ADÁGIO _ Battement fondu e battement relevé lent

MÚSICA		
Intro	3a posição	Bras bas
1-2		
3-4		Coloca mãos na barra
1-8	Battements fondus à terre fecha	
1-8	devant	
1-2	Battements fondus à terre fecha	
3-4	derrière	Mão na cintura
5-6	Rise	
7-8	Vira fora da barra (lado da perna de	
1-8	trás)	
1-16	Desce 1a posição	
1-16	Alonga	
	Side bend fora da barra	1a posição, 5a alongé
	2 battements relevé lent devant	(raparigas);
	2 battements relevé lent à la	1a posição, mão da barra
	seconde	cintura, mão de fora demi-bras
		(rapazes)

GRAND BATTEMENT

MÚSICA		
Intro	1a posição	Bras bas
1		
2		1a posição
3		Mão na cintura
4		Espera
1-12	3 grands battements repartidos devant	
13-16		Port de bras preparatório, Mão na barra e outra na cintura
1-12	% à la seconde	
13-16	Vira paralelo para a barra e abre outro lado	
	1a posição	
1-32	% outro lado	Bras bas

CENTRO

ADÁGIO

MÚSICA		
Intro	1a posição	Bras bas
1-4	Coloca mãos na cintura	
1-8	Plié	
1-4	Rise	
5-8	Dégagé para 2a posição	
1-16	% em 2a posição	
1-8	Plié em 3a posição	
1-8	1º port de bras	1º port de bras
1-2	Chassé en avant	1º arabesque
3-4	Estica	5ª posição
5-8	Slide	
	% à la seconde e fecha 1ª posição	

BATTEMENT TENDU

MÚSICA		
Intro	1ª posição	Bras bas
1-4	Coloca mãos na cintura	
1-8	2 battements tendus devant	
1-2	Battement tendu	
3-4	Battement fondu	
5-6	Estica	
7-8	Fermé	
1-16	% à la seconde	Bras bas

SAUTÉ

MÚSICA		
Intro	1a posição	Bras bas
1 - 4	Coloca mãos na cintura	
e1	Plié	
e2	Relevé	
e3	Plié	
4	Sauté	
5-8	%	
9-11	3 sautés	
12	Estica	
13-16	Dégagé para 2ª posição	
1-12	% em 2ª posição	
13-16	Dégagé e fecha 3ª posição	
1-16	% com soubressaut, cou-de-pied passé	
1-16	derrière	
	% outra perna	Bras bas

ECHAPPÉ SAUTÉ

MÚSICA		
Intro	1a posição	Bras bas
1-4	Coloca mãos na cintura	
e1	Plié	
e2	Relevé	
e3	Plié	
e4	Echappé sauté para 2a posição	
5-8	% inverso	Bras bas

PARTY STEPS _ POLKA (cada professor constrói aquele que desejar)

PROPOSTA PARA 1ºA1

MÚSICA		
Intro	P.I. 1ª posição	Grupos, mãos dadas a cruzar à frente do corpo
1-4	Dégagé Devant	
&	Hop preparatório	
1-4	2 Polkas en avant	
5-8	4 Spring Points, <i>trocando sempre</i>	
9-16	%	
1-8	4 polkas de côté, <i>formando 4 filas</i>	
1-4	2 polkas de côté en tournant	Mãos na cintura
5-8	Corre para centro, <i>formando 4 filas</i>	
1-2	Heel toe	
3-4	Rocking	
5-7	3 Spring Points en tournant	
8	Junta em 1ª posição	
9-16	%	
1-4	3 Jetes to back kicking tail – 4 fica no	
5-16	plié	
1-2	% 3 vezes	
3	2 Skips	
4	Junta 1ª posição	
5-6		Bate palmas nas pernas Palma
7	2 Pas marcher	
8	Pony Gallop	1ª Demi Bras
	Acaba em 6ª posição	

REVERÊNCIA

MÚSICA		
Intro	1ª posição	Bras bas
1-4	1º port de bras	
5-8	1º port de bras en dedans	
1-4	Corre	
5-8	Reverência	
1-4	Reverência	
5-8	Pas marcher	Sai e prepara outro grupo

Nota: Todos os exercícios podem ser alterados caso as características e evolução da turma o justifique.

v. Recurso auditivo para o exame de 2º período

Faixa	Exercício	Faixa	Exercício
1	Corrida clássica da diagonal para a barra	8	Barra – <i>Grand battement</i>
2	Barra – <i>Plié</i>	9	Centro – Adágio
3	Barra – <i>Battement tendu</i> com transferência de peso	10	Centro – <i>Battement tendu</i>
4	Barra – <i>Battements glissé</i>	11	<i>Allegro</i> – <i>Sauté</i>
5	Barra – <i>Rond de jambe à terre</i> (<i>en dehors</i> e <i>en dedans</i>)	12	<i>Allegro</i> – <i>Echappé sauté</i>
6	Barra – <i>Battement frappé pour dégagé</i>	13	<i>Allegro</i> – <i>Party Steps</i>
7	Barra - Adágio	14	Reverência

vi. Alinhamento do espetáculo “A Cidade no Jardim”

ESPETÁCULO CIDADE NO JARDIM

Tema	Turma	Duração	Prof Responsável
“Fly in white”	Competição	3’02	Pepe Lizama
Varição RAD <i>Intermediate Foundation</i>	Alunas propostas ao exame da RAD	1’05	Ana Luísa Mendonça
Festa dos Deuses	Rapazes, 3ºA; 3ºB; 4ºA; 5ºA	12’	Ana Luísa Mendonça
	Jazz Teens SJM	4’45	Mário G.
“Hope”	Solo Diana Rocha – Competição	3’	Mafalda Deville
Dançar em Português	1ºA	16’	Cláudia Eiras
Contemporâneo	3º; 4º; 5º	8’	Mafalda Deville
Pompons	2º A e 2ºB	4’01	Mário G.
	Jazz Twinys SJM	3’46	Mário G.
Teen Beach Moovie	3º A	3’22	Mário Gonçalves
	N’Dance 1ºA, 1ºB, 2ºC	14’53	Elisabete
“No stress”	Competição	2’32	Mafalda Deville

vii. Autorização de uso de imagem

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DE MENORES

Andreia de Silva Lavoua, portadora do
CC/BI n.º 11591878, valido até 03/12/2014, na qualidade de
encarregado de educação de Catarina Lavoua Gonçalves,
declara que autoriza a utilização da imagem em fotografias da sua educanda,
preservando a sua identidade, no relatório de estágio da mestranda Sofia da Cruz
Pontes Guimarães Pacheco, com vista à obtenção do grau de mestre no curso de
Mestrado em Ensino da Dança, pela Escola Superior de Dança – Instituto
Politécnico de Lisboa.

São João da Madeira, 11 de Julho de 2014

Andreia de Silva Lavoua
(assinatura)

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DE MENORES

Andreia da Silva Lavouca, portadora do
CC/BI n.º 11591878, valido até 03/12/2014, na qualidade de
encarregado de educação de Beatriz Lavouca Gonçalves,
declara que autoriza a utilização da imagem em fotografias da sua educanda,
preservando a sua identidade, no relatório de estágio da mestranda Sofia da Cruz
Pontes Guimarães Pacheco, com vista à obtenção do grau de mestre no curso de
Mestrado em Ensino da Dança, pela Escola Superior de Dança – Instituto
Politécnico de Lisboa.

São João da Madeira, 11 de Julho de 2014

Andreia da Silva Lavouca
(assinatura)