



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

**O reforço positivo como estratégia pedagógica para o
incremento da motivação e autoestima, com alunas do 1º
ano do ensino vocacional, no contexto da aula de dança
moderna, na Escola de Dança Ana Manjerição**

Mestranda: Paula Marques

Orientadora: Professora Cristina Graça

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

Setembro 2015



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

**O reforço positivo como estratégia pedagógica para o
incremento da motivação e autoestima, com alunas do 1º
ano do ensino vocacional, no contexto da aula de dança
moderna, na Escola de Dança Ana Manjerição**

Mestranda: Paula Marques

Orientadora: Professora Cristina Graça

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

Setembro 2015

Resumo

As nossas linhas orientadoras para o estágio com o 1º ano do ensino vocacional, na disciplina de técnica de dança, na Escola de Dança Ana Manjerição (EDAM) visaram reforçar e consolidar as competências técnico-artísticas no âmbito da dança moderna, de acordo com os objetivos propostos pelo método da ISTD e pela própria escola, com recurso a uma estratégia pedagógica de motivação, reforço positivo e relação pedagógica não autoritária, promovendo desta forma um bom ambiente de trabalho, propício à aprendizagem.

Para além da consolidação das competências técnico-artísticas, foi nosso objetivo avaliar se, com a nossa estratégia de intervenção e/ou de lecionação, seria possível haver repercussões ao nível da autoestima a muito curto prazo, considerando apenas o tempo de estágio permitido no âmbito do mestrado.

Procedeu-se ainda à recolha de dados sobre a opinião, da amostra em questão, no que diz respeito aos fatores considerados como motivadores assim como as principais características de um professor imaginado como “ideal” com o intuito de adequar estratégias pedagógicas.

O método de recolha de dados foi misto, qualitativo e quantitativo. Os instrumentos de medida qualitativos incluíram grelhas de observação (geral e específica) e questionários sob a forma de perguntas escritas abertas (opinião da amostra), assim como diários de bordo (utilizados não meramente para a planificação de aulas, como também para recolher dados qualitativos com o intuito de adequar estratégias, indo ao encontro do propósito e lógica da investigação-ação) Os instrumentos de medida quantitativos utilizados foram dois questionários validados, ambos traduzidos e adaptados para a realidade da nossa amostra no âmbito do estudo. Foram eles, um questionário sobre a autoestima e outro sobre a motivação.

Como reflexão final e em jeito de conclusão, procurou-se relacionar o programa de moderno da ISTD com outras técnicas de dança moderna e contemporânea, fazendo ainda sugestões para outros estudos futuros.

Palavras Chave

Reforço positivo, autoestima, motivação, dança moderna, relação pedagógica

Abstract

Our guidelines for our professional internship with the 1st year of vocational education, regarding the subject of dance technique, at Dance School Ana Manjerição (EDAM), aimed at strengthening and consolidating the technical and artistic skills in the context of modern dance, according to the objectives proposed by the ISTD method and by the school, using a motivational pedagogical strategy, positive reinforcement and a non authoritarian pedagogical relationship, thus promoting a good working environment conducive to learning.

In addition to the consolidation of technical and artistic skills, it sets out to assess whether, with our intervention strategy and/or teaching, there could be repercussions in terms of self-esteem in a very short term, considering only the permitted time of our internship whilst undergoing our masters degree.

We also proceeded to the collection of data on the opinion, of our sample of population in question, regarding factors considered to be motivators as well as the main features of a teacher considered as "ideal".

The data collection method was mixed, qualitative and quantitative. The qualitative measurement instruments included were observation grids (general and specific) and questionnaires in the form of open written questions (in order to obtain the samples opinion), as well as logbooks (used not merely for planning lessons but also to collect qualitative data in order to tailor strategies to suit the purpose and logic of our action-research). The quantitative measuring instruments used were two validated questionnaires, both translated and adapted to the reality of our sample under study. They were a questionnaire on self-esteem and another on motivation.

As a final thought and in conclusion, we attempted to relate the ISTD modern program with other modern and contemporary dance techniques, as well as suggestions for other future studies.

Key Words

Positive reinforcement, self-esteem, motivation, modern dance, pedagogical relationship

ÍNDICE

Resumo	2
Palavras Chave	2
Abstract	3
Key Words	3
Índice de Figuras, Tabelas, Quadros e Gráficos	7
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	8
INTRODUÇÃO	9
I- ENQUADRAMENTO GERAL DO ESTÁGIO	11
1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO (EDAM)	11
1.1. Localização e Instalações.....	11
1.2. Historial e Contexto Educativo.....	12
1.3. Objetivos gerais.....	12
1.4. Oferta Formativa	12
1.5. Conteúdos programáticos do 1º ano de dança moderna.....	13
1.6. Objetivos de aprendizagem e parâmetros de avaliação da disciplina de técnica de dança moderna no 1º ano na EDAM	14
2. TURMA ALVO	15
3. IDENTIFICAÇÃO DOS OBJETIVOS DO ESTÁGIO	15
3.1. Objetivos	15
3.2. Pertinência do estudo	15
II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
1. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA DANÇA MODERNA	17
2. IMPERIAL SOCIETY TEACHERS OF DANCE (ISTD)	20
2.1. Caracterização da <i>Imperial Society Teachers of Dance</i>	20
2.2. Oferta formativa	21
2.3. <i>Modern Theatre</i> Segundo a ISTD	21
3. AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE DANÇA	24
3.1. Ser professor	24
3.2. O autoritarismo.....	29
3.3. Ética e Deontologia na Docência.....	32
3.4. A importância das regras.....	33
3.5. Incentivar a aprendizagem utilizando estratégias de motivação e reforço positivo	34
4. CARACTERIZAÇÃO DA FAIXA ETÁRIA DO PÚBLICO ALVO	41
4.1. Desenvolvimento físico	43
4.2. Desenvolvimento cognitivo	44
4.3. Desenvolvimento social e emocional	46
5. ENQUADRAMENTO DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	48
5.1. A técnica e o treino em dança	48
5.2. Os elementos da dança e a progressão do movimento	50
5.3. Questões orientadoras na planificação de aulas.....	52
5.4. Estratégias pedagógicas utilizadas durante a implementação das aulas	54
III- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	59
1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	59

2.	AMOSTRA	59
3.	PROCEDIMENTOS	60
4.	INSTRUMENTOS DE MEDIDA E RECOLHA DE DADOS	62
IV-	RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS.....	68
1.	NO INÍCIO DO ESTÁGIO	68
1.1.	Questionário sobre a autoestima	68
1.2.	Questionário- Pergunta aberta: Como é uma professora de dança ideal para ti?.....	69
1.3.	Observação geral	70
1.4.	Observação específica	71
2.	NO FINAL DO ESTÁGIO	73
2.1.	Questionário sobre a autoestima	73
2.2.	Questionário- Pergunta aberta: “O que gostei mais dos exercícios e aulas da Professora Paula foi...”	73
2.3.	Questionário sobre a motivação para as aulas lecionados pela estagiária	75
2.4.	Observação específica	76
V-	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	77
VI-	CONCLUSÕES	82
1.	Conclusões do estudo	82
2.	Limitações do estudo	86
3.	Recomendações para estudos futuros	87
4.	Reflexão pessoal.....	88
	BIBLIOGRAFIA	90
	APÊNDICES.....	i
	Apêndice A	ii
	Grelha de observação geral.....	ii
	Apêndice B	iii
	Grelha de observação específica.....	iii
	Apêndice C.....	iii
	Questionário sobre autoestima (Traduzido e adaptado) e pergunta aberta 1 (Início)	iii
	Questionário sobre autoestima (Traduzido e adaptado) e pergunta aberta 2 (Final)	iv
	Apêndice D	v
	Questionário sobre a motivação- Instrumento traduzido e adaptado	v
	Apêndice E.....	vi
	Diários de Bordo- 1º período	vi
	Diários de Bordo- 2º período	x
	Diários de Bordo- 3º período	xiii
	Apêndice F.....	xiv
	Planificação de aulas.....	xiv
	Apêndice G	xxxv
	Tabela de técnicas- para reflexão no final do estágio.....	xxxv
	ANEXOS	xxxvi
	Anexo A	xxxvii
	Conteúdos programáticos da disciplina de moderno leccionada na EDAM no âmbito do 1º ano de ensino vocacional.....	xxxvii
	Anexo B	xlii

Parâmetros gerais de avaliação da EDAM.....	xlii
Anexo C.....	xliii
Parâmetros de avaliação e Plano de estudos do 1º ano de moderno do EAE na EDAM	xliii
Anexo D	xlvi
Exames e Conteúdos programáticos referentes ao Grau 3 da ISTD	xlvi
Anexo E.....	l
Áreas de estudo da ISTD	l
Anexo F.....	li
Questionário sobre a auto-estima-Instrumento validado.....	li
Anexo G	lii
Questionário sobre a motivação- Instrumento validado.....	lii
Anexo H.....	liii
The IADMS Bulletin for Teachers Handout 3(2)A 2011	liii

Índice de Figuras, Tabelas, Quadros e Gráficos

Figura 1- Escola de Dança Ana Manjerição	Pg. 10
Figura 2- Mapa de Localização	Pg. 10
Tabela 1- Plano de Estudos Curricular	Pg. 12
Tabela 2- Calendarização do Estágio	Pg. 60
Tabela 3: Resultados da observação geral (Estratégias pedagógicas utilizadas)	Pg. 70
Quadro 1- O reforço positivo verbal	Pg. 54
Quadro 2- O reforço positivo não verbal	Pg. 55
Quadro 3- O toque como reforço positivo	Pg. 56
Quadro 4- Estratégias de motivação	Pg. 56
Gráfico 1: Resultados do questionário sobre a autoestima (Inicial)	Pg. 67
Gráfico 2: Resultados da pergunta aberta 1 (Professora ideal)	Pg. 68
Gráfico 3: Resultados da observação geral (Reforço positivo e negativo)	Pg. 69
Gráfico 4: Resultados da observação específica (Inicial)	Pg. 71
Gráfico 5: Resultados do questionário sobre a autoestima (Final)	Pg. 72
Gráfico 6: Resultados da pergunta aberta 2 (Aspetos motivacionais)	Pg. 73
Gráfico 7: Resultados do questionário sobre a motivação	Pg. 74
Gráfico 8: Resultados da observação específica (Final)	Pg. 75
Gráfico 9: Gráfico comparativo- Observação Específica Inicial e Final	Pg. 79

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

DD- Decúbito Dorsal

DL- Decúbito Lateral

Dta- Direita

DV- Decúbito Ventral

EAE- Ensino Artístico Especializado

EDAM - Escola de Dança Ana Manjerição

ESD – Escola Superior de Dança

Esq.- Esquerda

Fte.- Frente

IADMS- *International Association for Dance Medicine and Science*

IDTA- *International Dance Teachers Association*

ISTD – *Imperial Society Teachers of Dancing*

LDB- *Left Diagonal Back*

LDF- *Left Diagonal Front*

MED- Mestrado em Ensino de Dança

OFQUAL- *Office for Qualifications and Examinations Regulation*

Prof.- Professora

RDB- *Right Diagonal Back*

RDF- *Right Diagonal Front*

INTRODUÇÃO

A investigação que esteve na base do relatório que agora se apresenta, foi desenvolvida no âmbito do estágio do Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança e visava conhecer as vantagens de uma estratégia de ensino baseada na motivação, reforço positivo e relação pedagógica não autoritária, e quais as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem e repercussões ao nível da autoestima, no âmbito da técnica de dança moderna na EDAM.

O tema foi por nós escolhido pelo facto de acreditarmos que uma pedagogia que assenta no autoritarismo afeta negativamente a autoestima, a imagem corporal do aluno, a sua motivação assim como as suas escolhas profissionais e de vida. A tradição autoritária é um ciclo que se perpetua, por imitação, alunos que se tornam, também eles, professores de dança autoritários. Este é um ciclo que habitualmente se aceita na dança. A aprendizagem, na nossa opinião, deverá passar por uma preocupação em melhorar as competências técnicas e artísticas e não meramente por uma preocupação em obedecer para evitar repreensões. No nosso entender, os alunos do ensino artístico especializado são altamente empenhados, sendo ainda mais suscetíveis às influências dos seus professores de dança, ainda mais se considerarmos a grande carga horária que exige o currículo de dança vocacional e as tenras idades que abrange. Foi por considerarmos em como sendo da responsabilidade do professor, o ambiente criado em sala de aula e conseqüente contribuição para a eficácia do processo ensino-aprendizagem, que neste relatório abordámos questões como o reforço positivo, estratégias de motivação e a capacidade de adequar estratégias pedagógicas, diferenciando-as de acordo com as necessidades de cada aluno, alertando o leitor para a importância da humanização no âmbito do ensino de dança.

Uma implementação prática (com supervisão e acompanhamento) e a realização do respetivo relatório, de acordo com normas de investigação adequadas e respeitando regras éticas e deontológicas universalmente aceites, alerta os mestrandos para a relevância da investigação na análise de fenómenos educativos no ensino especializado da dança com todas as suas repercussões para o reconhecimento e validação da profissão de docente no ensino vocacional e noutros contextos de dança.

O presente relatório está organizado em seis secções. Na primeira faz-se o enquadramento geral do estágio e da entidade acolhedora, e apresentam-se os objetivos e pertinência do estudo. A segunda parte refere-se ao enquadramento teórico com uma breve referência histórica da dança moderna, uma caracterização da ISTD, uma descrição das competências de um professor de dança com referência à interação pedagógica no contexto de aula e ao papel do reforço positivo e motivação, uma caracterização da pré-adolescência (a faixa etária da nossa amostra) e uma descrição das estratégias pedagógicas utilizadas no âmbito do nosso estudo. Segue-se, na terceira parte, a metodologia de investigação em que se descreve o tipo de estudo, a amostra, os procedimentos, os instrumentos de recolha de dados e de avaliação da intervenção pedagógica. A quarta seção diz respeito à recolha e tratamento de dados. A análise e a discussão de dados são apresentadas na quinta secção. Por último, termina-se com a sexta secção, referente às conclusões, limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.

I- ENQUADRAMENTO GERAL DO ESTÁGIO

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO (EDAM)

Figura 1: Fachada da EDAM

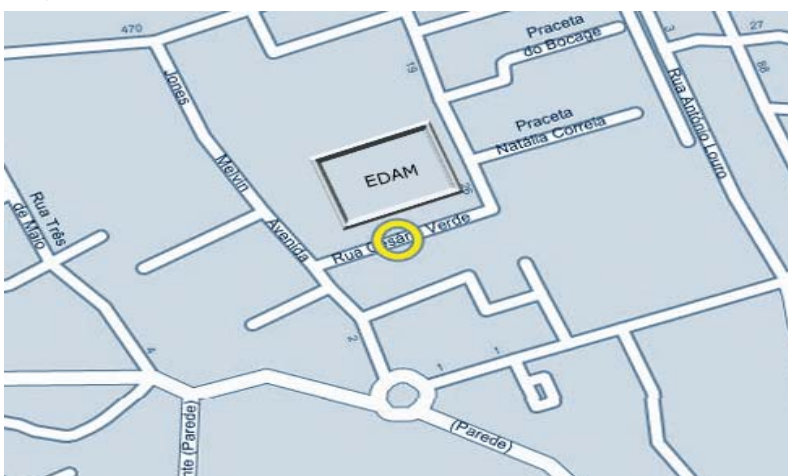


Fonte: Escola de Dança Ana Manjerição. (2014). *Instalações*. 1 fotografia, color. Consultado em Abril 27, 2014 em <http://www.edam.pt/Novo/default.asp?pagina=INSTALACOES&LINK1=34> [Fotografia publicada na Internet]

1.1. Localização e Instalações

De acordo a EDAM (2014), as instalações foram construídas de raiz e especificamente para a dança. Os estúdios de maior dimensão destinam-se à dança e às aulas de expressão dramática, enquanto que os estúdios de menores dimensões se destinam às aulas de música e de estudo. A EDAM localiza-se na Rua Cesário Verde, 26, Urbanização do Buzano 2785-342 em São Domingos de Rana.

Figura 2: Mapa de Localização



Fonte: Escola de Dança Ana Manjerição. (2014). *Instalações*. Consultado em Abril 27, 2014 em <http://www.edam.pt/Novo/default.asp?pagina=INSTALACOES&LINK1=34>

1.2. Historial e Contexto Educativo

Segundo a EDAM (2014), A Escola de Dança Ana Manjerição foi criada no ano letivo de 1977/78, ministrando-se, desde então, conhecimentos técnicos de Dança Clássica, Dança Moderna, Expressão Dramática e Música. É um estabelecimento de ensino particular e funciona ao abrigo da Portaria nº 1047/99 de 26 de Setembro, gozando das prerrogativas de pessoa coletiva de utilidade pública, reconhecida pelo despacho do Secretário de estado dos Ensinos Básico e Secundário, de 29/07/92. A escola beneficia do Contrato de Patrocínio da DRELVT - Ministério da Educação e recebe o apoio técnico-científico através dos programas de Dança Clássica e Moderna da Royal Academy of Dance (RAD), da Imperial Society of Teachers of Dancing (ISTD) e da Dance Arts International (DAI). Utilizando os programas das organizações mencionadas, segue os seus processos de avaliação. A RAD, a ISTD e a DAI conferem certificados por cada exame efetuado, o que possibilita o ingresso dos alunos em escolas filiadas.

1.3. Objetivos gerais

De acordo com a mesma entidade (2014), a escola foi criada com o intuito de incutir nos alunos o sentido básico da Arte e desenvolve projetos nas áreas de formação artística e cultural. Tem como objetivo sensibilizar as crianças para a dança, teatro e música como complementos educacionais ao nível da escolaridade básica, dar apoio na orientação vocacional, aproveitar os tempos livres introduzindo novas atividades artísticas e sociais e rentabilizar as mais valias inerentes aos protocolos estabelecidos com instituições congéneres.

1.4. Oferta Formativa

O plano de estudos da EDAM (2014), inclui o ensino artístico sob forma de iniciação a partir dos 3 anos, desenvolvendo-se através do Ensino Básico da dança até ao 3º Ciclo. A transição, de um ciclo para o seguinte, é sujeita a audição e entrevista. O 2º e 3º Ciclo, pode ser frequentado sob a forma de aulas livres para os candidatos que pretendam concluir os estudos por módulos. O acesso às aulas livres é também sujeito a audição. As disciplinas lecionadas englobam as modalidades de iniciação ao movimento, técnica de dança clássica e de dança moderna, sapateado, expressão dramática, expressão criativa, música e práticas complementares da dança, como se depreende pela tabela abaixo.

Tabela 1: Plano de Estudos Curricular

Plano de Estudos Curricular			
Ciclos Escolares	Graus de aprendizagem	Disciplinas lecionadas com métodos de ensino	Condições de acesso com idades mínimas
Pré-Escolar	Nível 00	Iniciação ao movimento	3 e 4 anos
	Nível 0		5 anos
1º Ciclo	Nível 1	Iniciação à Técnica de Dança Clássica – RAD (a)	6 anos e nos níveis seguintes e conformação de aprendizagem
	Nível 2	Técnica de Dança Moderna (b)	
	Nível 3	TAP Dance – ISTD (c)	
	Nível 4	Expressão Dramática (c)	
2º Ciclo	1º ano Ens. Bas. Voc.	Tec. Dança Clássica Tec. Dança Moderna Música Expressão Criativa	Ao abrigo da portaria 5/12, 30 de Julho
	2º ano Ens. Bas. Voc.	Tec. Dança Clássica Tec. Dança Moderna Música Expressão Criativa	Ao abrigo da portaria 225/12, 30 de Julho
3º Ciclo	3º ano Ens. Bas. Voc.	Tec. Dança Clássica	Ao abrigo da portaria 225/12, 30 de Julho
	4º ano Ens. Bas. Voc.	Tec. Dança Moderna	
		Música	
	5º ano Ens. Bas. Voc.	Práticas Complementares de Dança	
5º ano Ens. Bas. Voc.	Tec. Dança Clássica	Tec. Dança Moderna	Música
	Tec. Dança Moderna		

Fonte: Escola de Dança Ana Manjerição. (2014). *Plano de estudos curricular*. Consultado em Setembro, 7, em <http://www.edam.pt/Novo/default.asp?pagina=Contactos&LINK1=46>

Para além do plano curricular, a escola oferece ainda serviços no âmbito das atividades extracurriculares sendo estas relacionadas com as artes plásticas, a expressão dramática, movimento e drama, sapateado, estudo acompanhado assim como aulas para séniores. Procura ainda realizar ações em parceria com a Comunidade em que se insere, desenvolvendo atividades como workshops e espetáculos.

1.5. Conteúdos programáticos do 1º ano de dança moderna

No 1º ano de dança vocacional, os alunos têm formação nas áreas da dança moderna, dança clássica, música e expressão criativa. Especificamente na disciplina de dança

moderna, os alunos aprendem o Grau 3 da ISTD cujos conteúdos programáticos¹ incluem os seguintes itens: *Leg positions, Arm positions, Floor Work, Stretches, Bends/ Rolls, Swings, Pliés/ Rises, Tendus, Transfer of Weight, Arm Movements, Isolations, Rhythm Section, Walks/Runs, Turns, Swivels, Kicks, Bounces, Jumps e Steps of Elevation*. No âmbito do nosso estágio, os conteúdos programáticos foram sempre levados em consideração, principalmente ao nível da nossa planificação de aulas. Houve grande preocupação e rigor, da nossa parte, a este nível, com o intuito de ir ao encontro dos objetivos da escola no que diz respeito ao cumprimento do programa e também à correta aquisição de conhecimentos e competências técnicas das alunas no seu devido tempo, ou seja, foram considerados quais os conteúdos programáticos a lecionar de acordo com o plano de estudos e respetivo período letivo².

1.6. Objetivos de aprendizagem e parâmetros de avaliação da disciplina de técnica de dança moderna no 1º ano na EDAM

Pretende-se que o aluno adquira as seguintes competências e valores:

- 1- Assimilação da técnica implícita na disciplina
- 2- Expressividade, criatividade e capacidade de comunicação
- 3- Capacidade de memorização
- 4- Condição física
- 5- Atitudes e valores que incluem aspetos como a assiduidade e pontualidade, apresentação pessoal, autonomia e responsabilidade, cooperação com colegas e professores.

Valoração:

- 1- 25%, 2- 10%, 3- 5%, 4- 35%, 5- 25%.

Os parâmetros gerais de avaliação da EDAM³, assim como a avaliação específica referente ao 1º ano do EAE⁴, não foi, por nós, utilizada no âmbito do estágio, no entanto, e dados os objetivos gerais do estágio, considerou-se relevante e pertinente remeter a respetiva informação para anexo como informação complementar e como exemplo de uma avaliação possível ao nível do EAE.

¹ Os conteúdos programáticos da disciplina de moderno, leccionados na EDAM, no âmbito do 1º ano de EAE encontram-se no **Anexo A** assim como os conteúdos programáticos de moderno referentes ao Grau 3 da ISTD-equivalente ao 1º ano de EAE no **Anexo D**.

² Informação sobre o Plano de Estudos da disciplina de Moderno na EDAM, referente ao 1º ano do EAE e respectivos conteúdos programáticos leccionados por trimestre (**Anexo C**).

³ Os parâmetros gerais de avaliação da EDAM encontram-se disponíveis no (**Anexo B**).

⁴ Parâmetros de avaliação da EDAM no âmbito do 1º ano do EAE na disciplina de Moderno (**Anexo C**).

2. TURMA ALVO

A turma do 1º ano de ensino vocacional era constituída por treze elementos do género feminino, três das quais eram alunas novas na EDAM.

3. IDENTIFICAÇÃO DOS OBJETIVOS DO ESTÁGIO

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivo Geral

Contribuir para a consolidação de competências técnicas básicas associadas à dança moderna com recurso a uma estratégia pedagógica de motivação, reforço positivo e relação pedagógica não autoritária.

3.1.2. Objetivos Específicos

- A. Elaborar e implementar aulas técnicas de dança moderna com base em estratégias de reforço positivo, motivação e relação pedagógica não autoritária, respeitando os conteúdos programáticos do Grau 3 da ISTD e linhas orientadoras da EDAM.
- B. Reforçar as competências técnico-artísticas dos alunos de moderno do 1º ano de ensino vocacional da EDAM mediante o reforço positivo.
- C. Avaliar as repercussões, a curto prazo, de uma estratégia pedagógica baseada no reforço positivo, ao nível da autoestima.
- D. Recolher a opinião da amostra no que diz respeito fatores considerados como motivadores, assim como a sua opinião no que diz respeito às principais características de um professor considerado como “ideal”.
- E. Procurar relacionar o programa de moderno da ISTD com outras técnicas de dança moderna e contemporânea.

3.2. Pertinência do estudo

Considerámos pertinente a realização deste estudo em virtude de não existir nenhuma investigação desenvolvida na área da motivação, reforço positivo e autoestima no contexto específico da EDAM.

Acreditamos, também, que a relação pedagógica não autoritária, que assenta na motivação e no reforço positivo, traz vantagens ao processo de ensino-aprendizagem. Foi por esse motivo que se desenvolveu, de uma forma criativa, a nossa planificação, intervenção prática e estudo com base nessa premissa, com o intuito de otimizar a aquisição de conhecimentos e competências da turma em questão.

A avaliação das repercussões da nossa estratégia pedagógica ao nível da autoestima, a muito curto prazo, apesar das limitações⁵, considera-se pertinente pela forte ligação existente, na nossa opinião, entre a autoestima, o desenvolvimento físico, psicológico, social e emocional da criança, a forma como esta encara, executa e exprime a dança, desenvolve o gosto pela mesma, levando-a a prosseguir (ou não) uma carreira profissional na área, influenciando ainda o seu perfil enquanto pessoa e profissional, a longo prazo.

Considerámos ainda importante recolher a opinião (não dirigida), da amostra considerada, no que diz respeito a fatores motivacionais e principais características de um professor considerado como “ideal”, sem qualquer espécie de influência da nossa parte, ou seja, a opinião sincera de uma criança, com idade média de 10 anos, inserida no EAE, com o intuito de moldar e fundamentar a nossa estratégia, planificação, reflexão e também pelo facto de haver falta de bibliografia⁶ concreta que mencione a opinião de pré-adolescentes no que diz respeito aos fatores motivacionais e ideacionais mencionados no âmbito do ensino vocacional.

Considerámos também ser relevante relacionar o programa de moderno da ISTD com outras⁷ estratégias metodológicas, técnicas de dança moderna e dança contemporânea, contribuindo desta forma para a valorização e reconhecimento não só do método em si como também da própria EDAM, fundamentando a sua escolha pedagógica e linha de orientação/ensino.

⁵ As limitações do nosso estudo encontram-se descritas na Secção VI do nosso relatório.

⁶ O sujeito mais jovem, incluído na amostra do estudo de Van Rossum (2004), que é mencionado adiante, teria já 15 anos de idade. No estudo de Sousa (2000), a opinião recolhida de crianças dizia respeito a uma faixa etária mais jovem do que a da nossa amostra e num contexto de escolaridade obrigatória e não de EAE.

⁷ **Apêndice G.**

II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA DANÇA MODERNA

Faz sentido fazer um breve enquadramento teórico e histórico do estilo por nós selecionado no âmbito do estágio. Como, quando e porque surge? Quem foram os principais pioneiros? Quais as suas influências? É no início do século XX que surge a dança moderna, estilo que preconiza a interpretação e expressividade do próprio bailarino em vez da mera execução de passos, rompendo desta forma com a estrutura rígida do ballet clássico.

It was called “modern” because it broke away from traditions and disciplines of the stiff formality of the ballet of the nineteenth century. At the beginning, modern dance was a way of life, an expression of the freedom of the spirit, unfettered by outdated traditions and worn-out beliefs. Modern dance was in its adolescence at the time of the women’s suffrage movement, Prohibition, World War I, and new movements in art. One such art movement was called expressionism. Expressionism, which originated in painting, is a subjective expression of the artist’s personal reaction to events or objects through distortion, abstraction, or symbolism. It was a dominating influence on modern dance. (...) Three dance pioneers influenced approaches to modern dance. These three Giants were Isadora Duncan, Denishawn (the dance company created by Ruth St. Denis and Ted Shawn), and Mary Wigman. (...). As modern dance developed through the second generation of dancer/choreographers (...) - including Martha Graham, Doris Humphrey (through her protégé José Limón), and Lester Horton. (Penrod & Plastino, 2005, pg. 64-65)

Com o surgimento da dança moderna, o ponto de vista do próprio indivíduo passa a ser valorizado.

Every art form has its innovators, people who see art in a new way, and are able to add a new point of view. Dance is no exception; the history of ballet is filled with names of great artists who added their own personal ideas to enrich art itself. (Cohan, 1986, pg. 20)

Desta forma, a dança moderna abre caminho para a pesquisa, inovação e variedade.

Numa perspetiva antropológica, as técnicas de dança inserem-se num conjunto de técnicas corporais, modos de utilização do corpo que ao longo da história da humanidade se foram aperfeiçoando, criando-se modelos, padrões que estão

enraizados nas culturas dos povos e que por tradição se mantêm até caírem em desuso, por tédio ou fadiga estética (um conceito interessante que explica que os géneros e os estilos artísticos podem deixar de ser usados apenas por saturação, incapazes de resistir à necessidade humana de variedade). (Xarez, 2012, pg. 125)

Para Penrod & Plastino (2005), muitos artistas do século XIX procuravam uma forma de exprimir a sua individualidade e preocupações em relação à humanidade. De início não havia uma técnica exata. Ela foi sendo construída mediante tentativa e erro, mentes geniais e princípios do movimento. Artistas do sexo masculino como Rudolf von Laban (1879-1958) e Kurt Joss (1901-1979) na Europa, e Ted Shawn (1891-1972) nos Estados Unidos, contribuíram para o início da dança moderna, no entanto, foram as mulheres as principais pioneiras: Isadora Duncan (1878-1927) foi a primeira a introduzir a dança moderna ao público em geral com grande aceitação por parte do mesmo e Louie Fuller (1862-1928) ficou conhecida como a *butterfly of light* pela sua contribuição no âmbito da produção, desenho de luz e figurinos. A pesquisa no âmbito do movimento natural, realizada por Duncan, levou-a na direção da natureza. Comparava o movimento natural com o balançar de árvores ou o movimento das ondas e em harmonia com a terra. Inspirada na Grécia antiga, Duncan utilizava o corpo todo. Não desenvolveu uma técnica propriamente dita. “*Her dance stemmed from her soul and spirit.*” (Penrod & Plastino, 2005, pg. 66). Ela também dispensou o guarda-roupa rígido e substituiu-o por túnicas Gregas, pés descalços e cabelos soltos. Ela utilizou grandes sinfonias (Beethoven e Wagner) nas suas criações, o que não era usual na época. Ruth St. Denis (1877-1968), por sua vez, inspirou-se no Este e Oriente para descobrir uma nova forma de movimento. “*She was interested (...) in virtuosity in dance (...) in communicating an idea. She did not develop a technique (...) she believed music was to be “visualized” in order to produce dance movements.*” (Penrod & Plastino, 2005, pg. 67). Ainda de acordo com os mesmos autores, a companhia Denishawn foi uma parceria e um casamento entre Miss Ruth (como era chamada - o espírito da companhia) e Ted Shawn (codiretor). A companhia foi bem-sucedida e autofinanciada durante dezasseis anos. Após a sua extinção em 1931, Ted Shawn dirigiu uma companhia de bailarinos ex-atletas do sexo masculino entre 1933 e 1940. Ele foi influenciado por François Delsarte que desenvolveu uma técnica de *pantomime* no início do século XIX. Promoveu o status e as características masculinas do bailarino através das suas criações. Ted Shawn também fundou uma residência artística para bailarinos, a *Jacob’s Pillow Centre*, onde estes podiam estudar e atuar. Mary Wigman (1886-1973) foi considerada um génio e a líder da dança moderna Alemã entre 1924 e 1943. Ela estudou com Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950) cujo legado, *eurythmics*, se baseia no ensino da coordenação da música e do movimento do

corpo. Estudou também com Rudolf von Laban que desenvolveu a *Labanotation*- o registo gráfico dos movimentos e ações do corpo. Wigman preocupava-se com a autoexpressão e as suas contribuições incluíram abordagens criativas do foro psicológico e emocional. Ela explorou o uso de espaço e acreditava que a dança deveria ser só movimento, pelo que criou peças sem música, algumas descritas como sombrias e deprimentes. Hanya Holm (1908-1992) foi aluna de Mary Wigman. Ela adaptou a dança moderna alemã às necessidades e características dos bailarinos americanos. É autora do musical *My fair lady* e foi bem-sucedida na Broadway. Grande parte das criações da época e o desenvolvimento de uma técnica, surgiram de Martha Graham (1894-1991). Ela foi membro da *Denishawn Company* e a protegida de Ted Shawn, tendo deixado a companhia em meados de 1920 para formar o seu próprio grupo. A sua técnica baseou-se no ciclo respiratório do corpo inteiro e no seu princípio de *contraction and release*. Ela utilizou o largo espectro da vida como temas para as suas criações, servindo-se frequentemente de temas da mitologia Grega para simbolizar as qualidades intrínsecas do ser humano. Doris Humphrey (1895-1958) foi a protegida de Ruth St. Denis e os seus movimentos tinham uma qualidade lírica. Também ela deixou a *Denishawn Company* para formar a sua própria companhia. Baseou-se nos princípios do *fall e recovery*. Ela formou uma aliança com Charles Weidman (1901-1975), igualmente ex-membro da *Denishawn Company* e conhecido pelas suas criações com forte sentido satírico e pelas suas capacidades enquanto bailarino. As obras mais conhecidas de Humphrey foram desenvolvidas para José Limón (1908-1972), um importante coreógrafo, com a sua própria companhia hoje dirigida por Carla Maxwell. Lester Horton (1906-1953) foi professor e coreógrafo. A sua técnica de dança é uma das três a sobreviver desses pioneiros da dança moderna. As outras duas técnicas são as de Martha Graham e a de Doris Humphrey. Horton foi conhecido pelo seu uso da forma e da cor e pela teatralização de formas de dança étnicas. Foi mentor de artistas com grande significado como: Alvin Ailey, Carmen DeLavallade, James Truitte, Rudi Gernreich e Bella Lewizky. As gerações seguintes incluem nomes como o de Alwin Nikolais (1910-1993), Anna Sokolow (1910-2000), e Merce Cunningham (1919-2009), que coreografava "*by chance, holding the idea that any movement can follow any other movement*" (Penrod & Plastino, 2005, Pg. 71). Cunningham foi conhecido também pelo uso de vídeo e tecnologia digital.

A dança moderna é influenciada também por questões de ordem social e política e encontra-se em constante mutação.

As dancers and choreographers explore new ways of moving and create more meaningful ways to communicate with the audience, modern dance changes, incorporates, and adopts these new ideas. The difference between the pioneers and

the dancers of today is that today's dancers have strong, proven Foundation from which to work. (...) Modern dance continues to change, evolve, and reflect the time in which it is created. It is influenced by societal issues, political concerns, the history of the art form, evolutions in other arts, and the expansion and development of dance technique. Modern dance continually grows, develops, and reflects the moment of its creation and creator. This is the amazement and excitement of the art form. (Penrod & Plastino, 2005, pg. 77-78)

2. IMPERIAL SOCIETY TEACHERS OF DANCE (ISTD)

2.1. Caracterização da *Imperial Society Teachers of Dance*

De acordo com as orientações da ESD, é relevante para o mestrando o desenvolvimento de um estágio numa área do seu interesse e de acordo com a sua área de conhecimentos e/ou prática profissional. No nosso caso, optou-se pelo desenvolvimento do estágio e estudo na área da técnica de dança moderna, especificamente segundo o método de ensino da *Imperial Society of Teachers of Dancing* (ISTD), dado ser um programa com equivalência com a *International Dance Teacher's Association* (IDTA), a nossa atual área de trabalho e lecionação. Outro motivo que contribuiu para o nosso interesse surgiu aquando da nossa observação de aulas, no âmbito do 1º ano do MED, foi nos possível constatar que o programa de moderno da ISTD tem semelhanças significativas com o programa de modern jazz da IDTA.

A ISTD (n.d) é, de acordo com a informação disponibilizada na sua página oficial da internet, uma das principais entidades responsáveis por exames de dança em todo o mundo, englobando toda a gama de gêneros e há mais de 100 anos. Como entidade educativa, a sua missão é educar o público para a dança, treinar bailarinos para a profissão, manter e melhorar os padrões de ensino, permitir que professores e examinadores submetam os seus alunos a exames⁸ e que desenvolvam novas técnicas e/ou estratégias para espalhar a alegria da dança. A *Imperial Society of Dance Teachers* (como foi conhecida inicialmente), foi fundada a 25 de Julho de 1904 em Londres. O Conselho de Gestão surgiu sob a presidência de Robert Morris Crompton e em 1906 foi realizado o primeiro congresso. Em Setembro de 1907 foi lançada a primeira revista intitulada *Dance Journal* (agora conhecida como *Dance Magazine*). No ano 1924 estabeleceu-se a atual estrutura da ISTD com diferentes áreas de estudo. Em 1925 a sua designação social foi alterada para *The*

⁸ Mais informações, sobre os exames realizados pela ISTD, encontram-se disponíveis no **Anexo D**.

Imperial Society of Teachers of Dancing. Formaram-se novas áreas de estudo. Apesar da guerra, as atividades, mesmo reduzidas, continuaram. Em 1953 formou-se o *Grand Council* da ISTD. Com a expansão da profissão nos anos pós-guerra, surgiu a necessidade de uma formação cada vez mais especializada (agora chamado *faculties*). Atualmente a ISTD tem mais de 7,500 membros em mais de 50 países em todo o mundo e possui 250.000 exames por ano.

2.2. Oferta formativa

Segundo a mesma fonte (n.d), a estrutura dos exames da ISTD é projetada com o intuito de atender, de igual forma, aqueles que desejam fazer da dança a sua profissão, como professor ou intérprete, e ainda aqueles que perseguem a dança meramente como uma atividade de lazer. As habilitações para a docência são estruturadas de forma dar ao professor a melhor base possível a partir da qual poderá trabalhar, com ênfase na prática de dança segura e respeitando as necessidades da criança em crescimento. Os exames são realizados sob a forma de *grades* nas diferentes áreas de formação mencionadas acima. Também se fazem avaliações nas aulas, as *class examinations* na área do ballet, clássico grego e moderno. As *medal tests* progridem do *Bronze* para *Silver*, *Gold*, *Gold Star* e outros mais avançados, *Dancesport medals*. Os graus vocacionais são acreditados pelo *Office for Qualifications and Examinations Regulation* (OFQUAL) e incluem *Intermediate Foundation*, *Intermediate*, *Advanced 1* e *Advanced 2*. As diferentes áreas de formação englobam doze *faculties*⁹, que cobrem muitas formas de dança teatral, recreativo e social. Cada *faculty* é distinta e é representada por uma determinada cor. Os Comitês das *faculties* são responsáveis pelo desenvolvimento de sua técnica específica através de cursos e atualizações dos planos de estudos, bem como a organização de várias competições, bolsas de estudo assim como outras atividades. Comissões do corpo docente são eleitos por voto dos seus membros a cada três anos.

2.3. Modern Theatre Segundo a ISTD

Ainda de acordo com a ISTD (n.d.), o *Modern Dance Theatre* é um estilo de dança que se originou na América e ficou conhecido através de produções musicais com características e qualidades teatrais. O estilo utiliza *travelling steps*, *high kicks*, *leaps* e *turns*, que requerem força e flexibilidade. É um estilo altamente enérgico.

O programa de moderno da ISTD engloba uma forte componente de *modern jazz*.

⁹ As diferentes áreas de formação da ISTD (*Faculties*) encontram-se disponíveis no **Anexo E**.

O Modern jazz:

O *modern jazz* é descrito pela *International Dance Teachers Association* (2009) como um estilo divertido, em que se aprende uma grande variedade de movimentos ao som ritmos e estilos musicais vastos. As aulas são estruturadas para preparar a força física e flexibilidade necessárias para demonstrar emoção através da interpretação de qualquer género musical. É uma disciplina que permite explorar o contraste entre a expansão e o relaxamento, o isolamento, a expressividade e a interação com o outro.

Para Traguth (1983), os principais exercícios de *modern jazz* são os da barra (como orientadores do corpo, necessários ao equilíbrio e estabilização do centro do corpo), os exercícios realizados no chão (criados para melhorar a mobilidade e capacidade de expansão utilizando a resistência oferecida pelo chão), os isolamentos (em que o corpo é dividido por secções ou campos de movimento, que envolve a consciência corporal, a coordenação, os reflexos e reações através de um treino sistemático e intensivo. Através do isolamento, o princípio da multiplicação é desenvolvido de forma intuitiva e sem esforço) e, por último, o espaço (tudo o que se aplicou nas três secções anteriores, aplica-se também aqui num treino consciente de coordenação, inteligência no movimento, dinâmicas e sensações de espaço. A forma, a cinética, o equilíbrio, padrões de movimento, o tempo e o ritmo são aspetos a consolidar nesta fase da aula).

Dadas as características do programa de moderno da *ISTD*, e a nossa opinião no que diz respeito à correlação com outras técnicas de dança moderna e contemporânea, para além do *modern jazz*, apresentamos abaixo algumas breves considerações sobre as técnicas que nos parecem mais relevantes¹⁰.

São elas:

- Técnica de Lester Horton
- Técnica de Martha Graham
- Técnica de Cunningham

Lester Horton, segundo Perces, Forsythe & Bell (1992), desenvolveu uma técnica de dança que permite preparar o bailarino para usar o seu corpo como instrumento para a dança expressiva. “*With Horton, every muscle of the body is lengthened, and each section of the body is isolated.*” (Perces, Forsythe & Bell, 1992, pg. 7). A técnica utiliza planos espaciais e diferentes níveis de movimento, para além de diferentes ritmos, amplitudes e

¹⁰ As técnicas foram selecionadas após a nossa observação de aulas na EDAM nos dias 4 e 5 de Junho 2014. (Apêndice G).

padrões de movimento assim como acentos. Existe um foco na mobilidade articular, no balançar, atirar e desenvolver para além de movimentos fora do eixo assim como a componente expressiva do arredondar e arquear da coluna. Este conceito assemelha-se ao conceito de *contraction and release theory* de Martha Graham. O tronco é considerado a origem de todo o movimento e outros impulsos surgem do ombro, esterno, diafragma e cintura pélvica. *“Horton’s slow movements were exaggeratedly slow- his fast, exaggeratedly fast-demanding incredible effort and control. Open posture and spread arms predominated- every body part stretched to its physical limit.”* (Perces, Forsythe & Bell, 1992, pg. 7).

De acordo com o site [Martha Graham](#) (2012), a sua visão revolucionária e enorme capacidade artística teve um profundo e duradouro impacto na arte e cultura Americana. Ela era destemida no que diz respeito aos temas abordados e as suas atuações caracterizavam-se pela sua forte componente emocional. Graham definiu a dança contemporânea como uma forma de arte única e criou uma linguagem de movimento baseada na capacidade expressiva do corpo humano, recorrendo à exploração de movimentos elementares de *contraction* e *release*. Inspirando-se nas atividades básicas do corpo humano e em movimentos diretos; ela transformou o estilo predominante da sua época.

Segundo Horosko (2002), o número de execuções ou o pormenor de se ensinar todo o vocabulário ou parte dele, é uma decisão que cabe ao professor. A sequência de movimentos é que deve, no entanto, ser respeitada e deve ser ensinada sempre pela mesma ordem: trabalho de chão, trabalho de centro na posição de pé, trabalho de barra e deslocamentos no espaço. Marta Graham frequentemente descrevia o movimento usando termos técnicos do ballet clássico. O princípio da *contraction and release* eram, e são, usados durante toda a aula e em quase todos os exercícios.

A técnica de [Cunningham](#) distingue-se de Graham pelo seu carácter de ‘alerta’, postura alta, cabeça flexível, pés ‘ultra-articulados’, o nível do olhar e serenidade.

With Cunningham, body sculpture is not just a matter of which direction the dancer is traveling but also which way the performer faces while moving there. (...) The most distinctive thing about the Cunningham company’s collective intelligence was the sensuous way it manifested itself in movement. Cunningham wasn’t the only member of the group who exhibited a kind of cunning. (...) There was something ambidextrous about them. The isolation of one part of the body from another made them masters of rubbing the head while patting the stomach. (Copeland, 2004, pg. 29-31)

3. AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE DANÇA

3.1. Ser professor

No nosso entender, o ambiente de trabalho numa sala de aula é fundamentalmente da responsabilidade do professor. O professor, de acordo com a sua personalidade e estratégias pedagógicas, é o principal responsável por fomentar (ou não) um ambiente propício à aprendizagem. Entendemos que os alunos que optam pelo ensino artístico especializado, à partida, pretendem seguir uma carreira profissional na área e são indivíduos altamente empenhados e dedicados. É precisamente por este motivo que são muito mais suscetíveis às influências dos seus professores. A sua vontade extrema em aprender e evoluir tecnicamente, apesar de poder ser benéfica no que diz respeito à aquisição de conhecimentos, também os torna mais `vulneráveis´ e `moldáveis´ no sentido em que a procura constante pela perfeição pode conduzi-los a focarem-se demasiado nas críticas e nos aspetos negativos e é neste sentido que o professor deverá ter alguma cautela e muito bom senso. Sem ser nossa intenção menosprezar a importância da disciplina no percurso profissionalizante da dança e na construção de uma carreira profissional, é importante haver consciência de que o aluno é um ser humano, com sentimentos e emoções, cuja autoestima pode ser lesada pela crítica destrutiva constante. O papel do professor é vital e as suas expectativas devem manter-se realistas e personalizadas para cada aluno em questão, como afirmam Cone & Cone: *“You must see learning from your student’s perspectives and develop content that is developmentally appropriate and meaningful to students.”* (2012, pg. 67)

A influência do professor de dança é importantíssima, não meramente pelos motivos mencionados acima, como também pelo número de horas que passam com os seus alunos, resultado da grande carga horária exigida pelo ensino artístico especializado.

Segundo a *Australian Professional Standards for Teachers*: *“Teachers share a significant responsibility in preparing young people to lead successful and productive lives.”* (2012, Pg. 2)

Day (2004) refere que os professores são potencialmente o trunfo mais importante na realização da visão de uma sociedade de aprendizagem justa e democrática. Também é da opinião de que os professores são mais do que meros transmissores de conhecimento pois desempenham papéis complexos para que os alunos se possam tornar mais criativos e intelectualmente curiosos, contribuindo para a sua saúde emocional. São os professores

que detêm a chave para o aumento ou diminuição da autoestima dos alunos, para a sua realização pessoal e visões de aprendizagem futuras através do seu comprometimento, conhecimento e destreza. Os melhores professores são aqueles que têm identidades emocionais e intelectuais fortes e um comprometimento tanto para as suas disciplinas como para os seus alunos.

O exemplo que demonstramos como adultos apaixonados permite-nos ligarmo-nos às mentes e espírito (dos alunos) de forma a gerar um impacto positivo e duradouro nas suas vidas...trabalhando com (os alunos) no limite das suas próprias experiências individuais e coletivas, dos seus sentimentos e opiniões.

(Fried citado por Day, 2004, pg. 33)

No nosso entender, o carinho pela profissão, o gosto sincero pelo ensino, o entusiasmo e criatividade quer na planificação de aulas, quer na lecionação, são todos eles aspetos `sentidos`, facilmente captados, apreciados e imitados pelos alunos, muito mais por crianças, que consideramos como verdadeiras `esponjas`, com grandes capacidades `plásticas` no que diz respeito ao desenvolvimento de interesses e à aquisição e consolidação de conhecimentos.

Na ótica de Day (2004), a paixão pelo ensino também significa esperança, uma preocupação verdadeira pelos alunos, a compreensão, a capacidade de ser justo, divertido e encorajador. A paixão: "É um guia, uma força motivadora que emana da força da emoção. (...) Ser ou estar apaixonado gera energia, determinação, convicção, comprometimento e, até mesmo, obsessão. (...) é essencial para todo o bom ensino". (Day, 2004, pg. 35).

As três características chave de um bom professor, segundo Haavio citado por Day (2004) são:

- discernimento pedagógico, ou seja, a capacidade de usar um tipo de ensino adequado a cada indivíduo,
- amor pedagógico- desejo de ajudar, proteger e apoiar, a consciência vocacional
- capacidade de dar o melhor pela profissão e encontrar nela uma gratificação interna.

De acordo com a *Teach.com* (n.d):

As some of the most influential role models for developing students, teachers are responsible for more than just academic enrichment. If you want to be a great educator, you must connect with your pupils and reach them on multiple levels,

because the best teachers are committed to their students' well being both inside and outside¹¹ the classroom. (<http://teach.com/what/teachers-change-lives>, Setembro 14, 2014)

Para Perrenoud (2000), existem dez competências que ele considera como sendo prioritárias para professores:

- 1- **Organizar e dirigir situações de aprendizagem.** Como exemplos específicos desta competência de referência: conhecer os conteúdos da disciplina e qual a sua tradução em objetivos de aprendizagem, conseguir trabalhar a partir das representações dos alunos ou a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem, construir e planejar sequências didáticas, ter a capacidade de envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento.
- 2- **Administrar a progressão das aprendizagens.** O professor deve ser capaz de administrar situações-problema ajustadas ao nível e capacidades dos alunos e adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. Deve ainda fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
- 3- **Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.** Por este item entende-se a capacidade para administrar a heterogeneidade dentro da turma e ampliar a gestão de aula para um espaço mais vasto. O professor deve fornecer um apoio integrado e ter a capacidade de trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. Outra competência específica do professor é conseguir desenvolver a cooperação entre os alunos assim como promover formas simples de ensino mútuo.
- 4- **Envolver os alunos nas aprendizagens e no seu trabalho.** É fundamental o professor suscitar o desejo de aprender e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação. Ao negociar contratos e/ou regras com os alunos, oferecer atividades opcionais à formação ou estimular projetos pessoais dos alunos, o professor está a envolver os alunos na sua aprendizagem.
- 5- **Trabalhar em equipe.** A capacidade de trabalhar em equipe pode ser desenvolvida elaborando projetos de equipe com representações comuns, dirigindo grupos de trabalho ou conduzindo reuniões, formando ou renovando equipas pedagógicas. É importante saber enfrentar e analisar situações complexas e/ou problemas profissionais em conjunto assim como gerir crises e/ou conflitos interpessoais.

¹¹ Apesar de considerarmos importante o conhecimento dos alunos fora do contexto de aula, pelos motivos mencionados acima e ainda mais devido ao nosso tema de estudo, este aspecto não foi possível ser explorado no âmbito do estágio por razões que se prendem com o funcionamento da própria EDAM, razões essas que se encontram descritas, adiante e mais pormenorizadamente, nas limitações do estudo- **Secção VI-** do nosso relatório.

- 6- **Participar na administração da escola.** O professor deve ter a competência de conseguir elaborar e negociar um projeto da instituição, administrar os recursos da escola, coordenar e dirigir uma escola com todos os seus parceiros, parceiros esses que incluem associações de pais, serviços paraescolares, o bairro, a cultura de origem, etc.
- 7- **Informar e envolver os pais.** Esta competência pode ser desenvolvida dirigindo reuniões de informação e debate, fazendo entrevistas e envolvendo os pais na construção dos saberes.
- 8- **Utilizar novas tecnologias.** Por este item entende-se a utilização de editores de texto, a exploração das potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino, comunicar à distância por telemática e utilizar ferramentas multimídia no ensino.
- 9- **Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.** O professor deve ter a capacidade de prevenir a violência dentro e fora da escola, lutar contra preconceitos e discriminações sexuais, étnicas e sociais, participar na criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação de conduta. Deve ainda analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula e desenvolver o seu sentido de responsabilidade, solidariedade e justiça.
- 10- **Administrar a sua própria formação contínua.** A esta competência de referência pode-se dar exemplos de competências específicas tais como: saber explicitar as próprias práticas, estabelecer o seu próprio balanço de competências e o seu próprio programa pessoal de formação contínua, negociar projetos de formação comuns com os colegas, equipe, rede, etc., envolver-se em tarefas do sistema educativo e acolher a formação dos colegas ou participar nelas.

O autor considera que os aspetos acima mencionados não são imutáveis. As suas transformações estão relacionadas com as novas competências adquiridas pelo trabalho realizado com outros profissionais, com a evolução da própria didática e dos programas educacionais, com a crescente heterogeneidade dos efetivos, etc. As dez famílias de competências que constituem o seu “referencial” foram escolhidas pelo facto de serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial e com as ambições das políticas educativas.

Por competência entende-se: “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.” (Perrenoud, 2000, pg. 15)

O mesmo autor considera que essa definição consiste em quatro aspetos:

- 1- As competências não são saberes, mas mobilizam e integram recursos

- 2- Essa mobilização de recursos faz sentido numa determinada situação, sendo cada situação singular
- 3- O exercício da competência passa por operações mentais complexas (esquemas de pensamento) que permitem determinar e realizar uma ação adaptada à situação
- 4- As competências profissionais constroem-se na formação inicial, mas também com a experiência (navegação).

Relativamente à dança, existem diversas formas de ensinar:

- *Imitation*: o professor lidera todos os movimentos e os alunos imitam
- *Natural follow-up*: o professor demonstra e pede que os alunos pratiquem
- *Problem solving teaching*: os alunos criam ou reorganizam movimentos
- *Exploration*: solicita-se diversas formas para realizar um determinado movimento
- *Improvisation*: é uma resposta espontânea a uma tarefa. (Cone & Cone, 2012, pg. 67)

Como refere a Teach. Com (n.d): “*Teachers who help us grow as people are responsible for imparting some of life’s most important lessons.*” (<http://teach.com/what/teachers-change-lives/teachers-are-role-models>, Setembro 14, 2014).

Segundo a mesma entidade, os professores são um exemplo a seguir, são pessoas que nos inspiram, encorajam o nosso sucesso e que nos levam a utilizar todo o nosso potencial vendo o que há de melhor em nós. Um modelo pode ser qualquer pessoa, é alguém que admiramos e cujos exemplos gostamos de seguir. Aprendemos através dos nossos modelos e confiamos nos seus conselhos para nos conduzir. Os professores são, muitas vezes, os nossos modelos mais comuns e com maior influência na nossa vida.

Segundo Estrela et al.:

A docência lida com um dos aspetos mais delicados do ser humano, o carácter. O professor age junto dos alunos por forma que eles adquiram hábitos, costumes, valores. Por forma a que fortaleçam o carácter, se tornem pessoas que orientem a sua vida para o bem. A educação é um dos fatores de formação da consciência moral, que se pretende autónoma e livre. (1997, pg. 163)

Ainda segundo Segundo Estrela et al. (1997), a docência tem uma dimensão socializadora e uma dimensão política atribuindo desta forma, à natureza da função do professor, a qualidade de um serviço público, ou seja, “(...) a docência é uma atividade ao serviço dos interesses gerais da sociedade.” (*ibidem*, pg. 163). Os autores também

defendem a liberdade e autonomia do professor: “O que se pede ao professor é que ele seja verdadeiramente livre e identifique, a escolha e interprete os fins que com a educação se pretendem alcançar” (*ibidem*, pg. 163). Os mesmos autores referem que: “(...) a ideia de que o professor é, pela própria natureza das funções que lhe são cometidas, um profissional autónomo. Tem que ser.” (*ibidem*, pg. 164). Salientam ainda que (...) ser professor obriga a um modo particular de ser e de estar. Ser professor obriga a uma autoridade moral. Vocação, autonomia, regulação ética: é o perfil a que a docência se deve ajustar. Sob pena de ser usada como instrumento ao serviço dos poderes” (*ibidem*, pg. 164).

Para Cone & Cone (2012), um ensino eficaz implica conhecer as características dos alunos a nível físico, cognitivo, emocional e social. Os autores sugerem que o professor observe os alunos nas aulas, que fale com outros professores de forma a identificar os seus pontos fortes e fracos, melhore estratégias, etc. Recomendam ainda que se fale diretamente com os alunos de forma a conhecer os seus interesses e necessidades e que se crie expectativas altas para todas as crianças de uma maneira geral. Consideram que o ato de convidar elementos da família para observar e partilhar a experiência em dança serve para tornar a criança “*empowered and view their ideas as equally valuable to other’s ideas. (...) Believe all children can learn, be leaders, help others, take responsibility, and have a perspective that needs to be acknowledged.*” (Cone & Cone, 2012, pg. 66).

A observação, para além das vantagens mencionadas acima, é também importante na avaliação da nossa intervenção. “A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (Reis, 2011, pg.13.)

3.2. O autoritarismo

Um aspeto importante a ter em conta é que alunos que recebem uma educação autoritária, mais facilmente se tornam, também eles, professores autoritários.

Without examination of their underpinnings, destructive teaching behaviors are fated to be perpetuated and continually replicated in the dance field. The teacher carries within him – or herself unexamined agendas and points of view, or masked awareness of what exactly is guiding his or her conduct and choices as a teacher.
(Lakes, 2005, pg. 9)

Lakes refere ainda que:

There is a risk, too, of these uncovered inequities and oppressive practices being carried on by students when they themselves become teachers. Within a mentoring system which, through modeling, transfers teaching behaviors part and parcel with the transference of the dance subject matter, young teachers can become imprinted with and reproduce an approach to teaching that they unconsciously received, never examined, and are now perpetuating regardless of its effectiveness or value. (2005, pg.16)

Se os professores inevitavelmente incutem regras e ideologias nos seus alunos e, como refere Lakes (2005): *“Teaching behaviors and methods of the teacher teach a set of rules, beliefs, and ideologies as powerfully as does the curriculum, syllabus, or the lesson plan”*. (pg.4), então estes aspetos podem, de alguma forma, justificar o porquê de um ciclo, uma perpetuação de métodos e estratégias pedagógicas autoritárias, e que são, por sua vez, habitualmente aceites na dança. *“To the dance insider, these teacher behaviors will not shock or surprise. Often they are seen as “going with the territory” of dance training and rehearsals”*. (ibidem, pg. 7)

Fernandes (2008) refere, e acertadamente no nosso entender, que “O professor é, acima de tudo, uma pessoa. Uma pessoa que pensa, sente e age. O aluno é, acima de tudo, uma pessoa. Uma pessoa que pensa, sente e age. As pessoas são como os diamantes, lapidam-se mutuamente.” (Pg. 11)

É sabido que uma pedagogia autoritária pode afetar a autoestima e imagem corporal do aluno e, considerando as tenras faixas abrangidas pelo ensino artístico especializado, ainda mais relevante se torna este aspeto. Todas as crianças sofrem influências dos pais, dos professores, entre outras figuras autoritárias, mas, na dança, os alunos são muito mais ‘submissos’, na nossa opinião, às exigências e expectativas dos professores, não só no que diz respeito à disciplina em si, mas também por questões que se prendem com aspetos técnicos e estéticos da dança e no que diz respeito ao seu instrumento de trabalho- o seu corpo. A aprendizagem, no nosso entender, deverá passar pela preocupação em melhorar a técnica e não pela preocupação em obedecer e não ser repreendido. Deverá haver respeito pela individualidade do aluno enquanto ser pensante, independente, com capacidade de decisão e necessidade de exploração, prevenindo distúrbios psicológicos de ‘extremos’, praticamente opostos, e que vão desde alunos inseguros, com problemas de autoestima e distúrbios ao nível da auto-perceção corporal; a alunos demasiado centrados em si, no seu

sucesso, com sentimentos de superioridade e personalidades cujos traços se podem definir como arrogantes e egoístas. Considera-se esta última descrição, a do aluno com um 'complexo de superioridade', como fruto de alguma valorização conseguida finalmente por parte do aluno, proveniente de um professor cuja pedagogia se encaixa no autoritarismo.

Segundo Lakes (2005), uma personalidade autoritária traduz-se em características tais como: pouco respeito pela natureza humana, capacidade de punir, fatalismo, desprezo pela fraqueza, cinismo, agressividade, submissão irónica à autoridade e intolerância perante a ambiguidade.

Um método de ensino autoritário engloba comportamentos tais como:

(...) rote imitation and repetition over time with unchanging verbal prompts from the teacher. They can escalate to humiliation of students for making errors, screaming, sarcasm, mocking, belittlement, barbed humor, and bullying. Questions are often dismissed or squelched and the questioners demeaned. Some teachers exhibit preoccupation with arbitrary behavioral control, engage in unfair or negative comparisons to other students, encourage rivalries, refer to adult students as "girls" and "boys", and use other forms of infantilization or patronization. Others employ inappropriate personal attributions not based on fact, or comments that violate privacy codes, including some shaming or denigrating comments about students' weight, build or body type. Then there is the alternative of silence or withholding feedback and responses or, at the least, giving only backhanded compliments. Teachers exhibit frustration and impatience if there is not immediate and continued mastery of the material presented; some ignore certain students, or storm out of the room in an exasperated rage out of disappointment or anger. Some even engage in physical abuse in the form of hitting, slapping, or punching body parts with a hand or stick. Both physical actions and verbal attributions that seek to render the student powerless are often delivered in a demeaning fashion. These messages can be transmitted to dance students through direct verbal language, adjunct verbal asides, and tone of voice, or through unspoken forms such as the use of silence, eye movements, and eye contact (or lack thereof). They can be transmitted through body language, as in particular kinds of posture or gesture. They can also be conveyed through the choice of classroom activities. (Lakes, 2005, pg. 4)

"The dance teacher may be an expert, but that does not relegate everyone else in the room to the status of nonexpert." (Lakes, 2005, pg. 10)

Para Lakes, um ambiente de ensino baseado no autoritarismo:

(...) have the potential to create fear, anxiety, stress, or lack of affect in dancers, which does not foster an environment where deep learning can take place. Learners who are full of fear and intimidation are less able and willing to investigate, question, play, explore and take risks. How does this approach prepare dancers for the kinds of versatility required by the dance field in this era? (2005, pg. 16)

3.3. Ética e Deontologia na Docência

Na nossa opinião, não é possível abordar a docência sem abordar questões de ordem ética (por ética entende-se um comportamento considerado correto ou incorreto) e deontológica (por deontologia entende-se um conjunto de deveres de um grupo profissional).

Para Estrela et al (1997), o ensino é uma ação eminentemente ética, pela sua vocação de projetar no aluno finalidades educativas, mas também pelas exigências de um desempenho profissional responsável. Os mesmos autores consideram que “A regulação ética do desempenho profissional surge, a par (...) de uma escolarização prolongada, da profissionalização daqueles que exercem a atividade, da existência de associações de classe (...)”. (pg. 165). Referem ainda que a docência “torna imperioso que a conduta profissional se oriente por uma ética. Os professores devem agir por referência a uma deontologia e esta deve ser uma expressão da autonomia profissional.” (pg. 165)

Especificamente no que diz respeito à lecionação na área da dança e de acordo com a *Australian Dance Council- Ausdance Inc.* (2012), o código ético e deontológico do diretor de uma escola de dança e de um professor de dança inclui itens como:

- estabelecer objetivos concretos e ter a capacidade de os comunicar aos alunos
- ter a capacidade para prestar os serviços preconizados
- empregar professores qualificados, com experiência e com as devidas habilitações
- treinar e supervisionar criteriosamente professores estudantes
- fazer avaliações contínuas aos quais os pais e alunos deverão ter acesso
- respeitar o número de alunos por aula
- dividir as aulas por níveis e idades
- adequar as condições de trabalho tais como: respeitar os requisitos mínimos de segurança e de espaço
- promover um amor pela dança utilizando metodologias e pedagogias flexíveis

- demonstrar atitudes profissionais como a pontualidade e responsabilidade pelos alunos
- encorajar o apoio individual
- apresentar conceitos gerais de movimentos assim como conceitos mais específicos
- ter a capacidade de reconhecer anomalias físicas e adaptar a sua intervenção
- ensinar de forma segura, respeitando as capacidades anatómicas dos alunos
- o professor deverá ainda investir na formação contínua de uma forma responsável

3.4. A importância das regras

Apesar das reflexões que dizem respeito a uma pedagogia assente no autoritarismo, com todas as suas repercussões menos positivas mencionadas acima, entendemos que as regras e a disciplina não deixam de ter um lugar importantíssimo na dança, como é evidente. É importante o professor estar em controle da aula dado que *“Rules establish guidelines for responsible behaviour that foster learning.”* (Brady, Forton, Porter & Wood citado por Cone e Cone, 2012, pg. 71)

Ter o controle sobre a turma requer, segundo Pressley & McCormick (2007), um posicionamento na sala de aula que permita monitorizar adequadamente os alunos, o estabelecimento de regras e procedimentos na sala de aula, uma correta clarificação das expectativas e que o professor sirva de exemplo no que diz respeito ao autocontrole e comportamento.

“Creating rules begins with the awareness for you as the teacher and each student about the goals for learning (...) establishing classroom protocols is a worthy investment that will establish a positive environment for teaching and learning.” (Cone & Cone, 2012, pg. 72).

Os autores acima fazem algumas sugestões no que diz respeito a regras de conduta, protocolos e medidas de segurança¹²:

- O sinal de stop: os alunos devem parar e prestar atenção mediante um sinal ou a pausa de uma música, etc.,
- Deverá haver uma forma de iniciar e acabar cada aula,
- O professor deve comunicar o plano de aula e estudar/avaliar a reação dos alunos,

¹² Foi-nos possível constatar, durante o estágio, a grande relevância que a EDAM dá aos aspectos mencionados pelos autores Cone & Cone (2012).

- As regras devem ser revistas e praticadas,
- Medidas de segurança e cuidados na sala devem ser providenciados. É importante o aluno ter a noção do seu espaço pessoal e do espaço em geral para evitar colisões e acidentes,
- O aluno deve apresentar-se com o equipamento adequado para a aula,
- Deverá haver regras de deslocação na sala de aula,
- O professor deverá investir na técnica de forma a evitar lesões nos alunos,
- Deverá haver sempre um aquecimento prévio assim com um *cool down* adequado em cada aula,
- O professor deve ter a capacidade de prever problemas ou riscos de lesões, evitá-los ou trata-los de imediato.

3.5. Incentivar a aprendizagem utilizando estratégias de motivação e reforço positivo

3.5.1. A aprendizagem

A aprendizagem é um processo constante e que acontece ao longo de toda a vida. Por aprendizagem entende-se, segundo Nogueira (2011), "(...) toda a modificação mais ou menos permanente do comportamento ou do conhecimento devida à experiência." (pg.3.). Segundo o autor, muito do que aprendemos não é voluntário e um exemplo disto é quando deixamos de gostar de algo. "Fala-se de aprendizagem relativamente a comportamentos motores ou verbais, mas também a gostos e a emoções." (2011, pg. 3.).

Segundo Fernandes (2008):

Num jovem em idade escolar, a capacidade de aprendizagem é uma das primeiras a ficar afetada sempre que há uma perturbação emocional, quer ela seja transitória, ou seja, relativa a circunstâncias exteriores sentidas como adversas (divórcios, mortes, mudanças de escola ou de casa) ou permanentes, quando as dificuldades já são estruturais (dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima). (...). Os problemas dos professores podem evocar os problemas dos alunos, por exemplo, os medos do professor em relação a ser ou não competente podem repercutir no medo que o aluno tem de não ser competente. Neste caso, o professor pode funcionar como agente de ressonância e transformação para o problema do aluno. Se o professor tomar consciência desta relação, estará mais atento e apto a agir no sentido de se melhorar, podendo dessa forma ajudar o aluno a melhorar-se também. O

autoconceito do professor repercutirá no autoconceito do aluno, que projetará nele as suas emoções e o resultado da interação entre ambos, dará o saldo da qualidade das relações interpessoais entre estes estabelecidas. (pg. 73)

A personalização do ensino e o respeito pelo aluno, no sentido em que é dirigido ao aluno em questão, respeitando as suas características individuais, exige alguma criatividade e sensibilidade.

“Every child is unique. They all learn differently which requires you to adapt content and pedagogy to help all children to be successful learners. (...) There is no one-size-fits-all approach to teaching.” (Cone & Cone, 2012, pg. 65-66)

Ou seja, o professor não é, ou pelo menos não deve ser, um mero transmissor de conhecimento. O professor é responsável pelo desenvolvimento global do aluno, como tal deve conhecer e procurar aprofundar os seus conhecimentos no que diz respeito ao estágio de desenvolvimento do aluno, em função da sua faixa etária, de forma a adequar as suas expectativas e exigências.

Ainda a respeito da versatilidade de um professor, de acordo com a população alvo e especificamente em relação ao ensino na dança: *“(...) the art of teaching resides in the ability to break things down into simple, understandable units. In an advanced class one can assume many things, but beginners demand that the teacher know how to pare things down to basics.”* (Erkert, 2003, pg. 25)

Sousa (2000) defende que na formação de professores: “a aposta deve ser feita em torno da valorização da pessoa humana (...)” (pg. 257). A autora considera que grande parte do crescimento pessoal de professores acontece durante a sua formação. Por este motivo a formação não deve ser negligenciada. No âmbito do desenvolvimento global da pessoa, a autora refere na mesma obra:

Desempenhando o papel de uma motivação reguladora de Ação, a “cognitização” terá o condão de levar o sujeito em formação a alterar, de facto, a sua atitude e o seu comportamento, conscientemente, porque motivado pelo desejo de atingir estádios mais elevados de realização pessoal. (...) ele quer ser pessoa, pessoa com tal dimensão pessoal partilhada, que se respeita e respeita o outro. E a dimensão pessoal não se outorga, ela adquire-se, ela conquista-se, ela forja-se pelo exercício dos valores humanos, em cumplicidade com os outros. (pg. 257)

Acreditamos que o reforço positivo e a motivação favorecem a autoestima, contribuindo positivamente para o processo de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento e melhoria da própria execução técnico-artística, podendo estimular e fazer desabrochar características únicas e qualidades consideradas como positivas nos alunos. Como diz Estanqueiro (2010): “A motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso.” (pg. 11)

3.4.2. A motivação

Para estimular a motivação dos alunos e garantir o sucesso das aprendizagens, segundo Estanqueiro (2010), é necessário analisar algumas boas práticas. Como não existem alunos padrão, é importante haver um respeito pela diferença. Há que haver bom senso no que diz respeito ao nível de exigência dado que as tarefas demasiado exigentes podem ameaçar o sucesso, a autoestima do aluno e podem ainda provocar ansiedade. Inversamente, as tarefas demasiado fáceis são pouco cativantes e desmotivantes. De forma a facilitar o sucesso, professor deve ensinar para além da matéria, estratégias de estudo. A competição individual pode travar o desenvolvimento pessoal e social e não garante a aprendizagem enquanto que a cooperação pode ajudar o aluno a aprender a resolver eventuais conflitos de forma construtiva e a tratar os colegas como companheiros e não como rivais, logo é papel do professor promover essa cooperação. O elogio sincero é uma forma de motivação extrínseca e que funciona a curto prazo. Apesar das limitações, os estímulos positivos são instrumentos pedagógicos úteis em determinadas circunstâncias. O elogio ineficaz torna o aluno dependente da aprovação alheia enquanto que o elogio eficaz reforça a autoestima e autonomia do aluno. Quando um professor tem uma expectativa positiva acerca do aluno, interage mais com ele e vice-versa, portanto é importante o professor manter uma expectativa positiva dos seus alunos. As expectativas não determinam o sucesso, mas condicionam-no. A expectativa negativa leva o aluno a sentir-se incapaz enquanto que a expectativa positiva promove a autoconfiança, que por sua vez aumenta a motivação e melhora o seu desempenho. O entusiasmo com que o professor ensina condiciona a motivação dos alunos, é importante o professor não perder o seu entusiasmo.

Fernandes (2008) refere que:

A motivação dos professores para o seu próprio sucesso e realização profissional fornece estímulos para que também os alunos se motivem. Ninguém motiva ninguém, só se consegue fornecer estímulos para que os outros se motivem e, neste

aspecto, o entusiasmo e a dedicação genuína do professor aos alunos são elementos fundamentais. (pg. 75-76)

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, algumas estratégias de motivação segundo Cone & Cone (2012), incluem o elogio sincero e generoso, levando o aluno a confiar na ajuda que o professor pode oferecer. O conversar no final das aulas e o ouvir atentamente os alunos não só mostra um interesse verdadeiro e sincero como leva o aluno a exprimir-se e a transmitir uma opinião. Os autores sugerem que se encontre *hooks*¹³, ou seja, ter uma música ou um vídeo a passar antes do início da aula, uma imagem sugestiva da aula a realizar, solicitar um adereço, etc. A motivação pode ser estimulada mediante um convite, uma oportunidade concedida aos alunos para fazer escolhas. A fase inicial da aula é também relevante, interessa criar um ambiente positivo logo no início. Um professor que exhibe um entusiasmo sincero à medida que se vai introduzindo os conteúdos programáticos também serve de inspiração.

As crianças valorizam a oportunidade de terem uma voz ativa e de sentirem que as suas ideias são respeitadas. Skinner (2007, pg.6) revela que:

Studies of child development have revealed that children must have the opportunity to produce representations that reflect their own experiences, thoughts and feelings. Offering young children the opportunity to explore a rich range of creative experiences will help to develop a child who is able to:

- *Make connections with others by `speaking` feelings in verbal/non-verbal ways*
- *Express thoughts and possibilities on a given subject*
- *Challenge ideas and problem solve in a variety of situations*
- *Develop a personal definition of aesthetic beauty*
- *Consider cultural issues*
- *Demonstrate good self-esteem*
- *Extend physical skills*

Para a Teach.com (n.d):

One of the most difficult aspects of becoming a teacher is learning how to motivate your students. It is also one of the most important. Students who are not motivated will not learn effectively. They won't retain information, they won't participate and some of them may even become disruptive. A student may be unmotivated for a

¹³ A palavra *hook* é utilizada pelos autores no sentido de incentivo ou estímulo, algo que capte o interesse do aluno.

variety of reasons: They may feel that they have no interest in the subject, find the teacher's methods un-engaging or be distracted by external forces. It may even come to light that a student who appeared unmotivated actually has difficulty learning and is in need of special attention. While motivating students can be a difficult task, the rewards are more than worth it. Motivated students are more excited to learn and participate. (<http://teach.com/what/teachers-change-lives/teachers-motivate>, Setembro 14, 2014)

A criatividade do professor é considerada relevante para a motivação dos alunos:

Creative teachers and creative teaching are key components in fostering creativity in young children. Many writers such as Tegano et al, Mallou, Craft, Runco and Edwards and Springate, highlight the role of the teacher in providing optimum balance between structure and freedom of expression for young children. They explain that teachers and other early childhood workers can encourage creativity by behaviors such as:

- *asking open-ended questions*
- *tolerating ambiguity*
- *modelling creative thinking and behaviour*
- *encouraging experimentation and persistence*
- *praising children who provide unexpected answers.* (Sharp, 2004, Pg. 8)

Educational psychologists often define motivation as an internal process that activates, guides and maintains behaviour overtime. (...). No matter what motivation the teacher of a class attempts to engender in her students, or the nature of her plans to foster achievement, motivation is always an interaction between an individual and an environment. In other words, students are constantly negotiating their personal goals and the goals suggested by their instructors. (Anderman & Anderman, 2010, citados por Andrzejewski, Wilson & Henry, 2013, pg.163-164)

Segundo a *Teach.com* (n.d): existem cinco formas de motivar os alunos. A primeira tem a ver com o encorajamento direto dos alunos. Os alunos procuram a aprovação e o reforço positivo nos professores e necessitam de saber que o seu trabalho é reconhecido e valorizado. O professor deve encorajar a comunicação e raciocínio livre, ser entusiasta e elogiar os alunos com frequência. Um comentário como “bom trabalho” ou “muito bem” podem ter um efeito muito positivo. O segundo aspecto relaciona-se com a capacidade de envolver os alunos ativamente, ensinar responsabilizando-os. A terceira forma de motivação

tem a ver com os incentivos oferecidos. É necessário estabelecer expectativas e exigências razoáveis e por vezes os alunos necessitam de um incentivo. O incentivo pode tornar a aprendizagem divertida e contribui para a motivação, encorajando o aluno a trabalhar para atingir um determinado objetivo. O quarto aspecto prende-se com a criatividade do professor. O professor deve evitar a monotonia. O quinto e último ponto relaciona-se com a capacidade de o aluno fazer a ponte entre a aprendizagem e o contexto de vida real.

3.5.2. O reforço positivo e negativo

A dimensão social e a personalidade do professor, como característica individual mas com repercussões coletivas, é um tema de interesse para Sousa (2000), levando-a recolher dados sobre as representações¹⁴ de alunos (formandos¹⁵ e crianças¹⁶) sobre o professor ideal. Confirmou a sua ideia de um professor idealizado em termos de qualidades pessoais.

Os alunos-formandos imaginavam alguém que estivesse na profissão por vocação, que tivesse confiança em si, que soubesse buscar o conhecimento por si, que fosse inovador, criativo, que gostasse de crianças e da sua profissão, que fosse responsável, sensível, paciente, tolerante, compreensivo, que tivesse uma boa relação e que soubesse trabalhar em equipa. (Sousa, 2000, pg. 135)

Ou seja, as representações dos alunos-formandos sobre o professor ideal, são de natureza socio afetiva. No que diz respeito às representações das crianças no mesmo estudo e perante a pergunta: “Em tua opinião, como deve ser um bom professor?”, o resultado foi, depois de categorizado pela autora como “alguém que é amigo” e “alguém que dá bem as aulas”.

Outros estudos apontam para resultados semelhantes. Alguns resultados do estudo de Van Rossum (2004), indicam que o ponto de vista de alunos de dança e professores de dança são semelhantes no que diz respeito ao professor ideal. Ambas as amostras consideram que um professor deve acima de tudo ser detentor de grande conhecimento e experiência e também ambas consideram o reforço positivo como um instrumento valioso.

¹⁴ O termo “representação” foi encarado neste estudo como modo de explicação e de interpretação individual dos dados da experiência, ligado a estereótipos sociais baseados na percepção imediata.

¹⁵ Por “alunos-formandos” entende-se alunos de cursos de formação inicial- de professores de ensino básico e de educadores de infância.

¹⁶ Por “crianças” entende-se alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade.

Com o intuito de melhor definir o reforço positivo, deixamos abaixo as considerações da Athabasca University (2013):

*Positive reinforcement is one of the key concepts in **behavior analysis**, a field within psychology. Positive reinforcers are something like rewards, or things we will generally work to get. However, the definition of a positive reinforcement is more precise than that of reward. (<http://psych.athabasca.ca/html/prtut/definition.shtml>)*

De acordo com a mesma entidade, o reforço positivo é eficaz quando uma consequência depende de um determinado comportamento, quando o comportamento se torna mais provável de acontecer e, mais concretamente, quando o comportamento torna-se mais provável apenas porque a consequência depende do comportamento.

Esta ideia é complementada por Nogueira (2011). O autor considera que o efeito das consequências é que é importante na noção do reforço e que o elogio deve ser utilizado no âmbito de sucessos e progressos genuínos, do aluno em questão, e sem o comparar com outros. Alerta ainda para o facto de a atenção do professor ser um reforçador muito potente.

O *feedback* do professor e a forma como ele é transmitido, é essencial para o aluno. Os seus comentários são muito valorizados pelos alunos e estes dependem deles para se reassegurarem do seu progresso.

When using corrective comments, acknowledge the positive aspects of the movement first, and then add a comment to help the child improve performance. (...) It is also helpful to say a child's name first before commenting. Doing so will gain their attention so they are ready to hear the comment. (...) Children also want the opportunity to talk about their experiences. (...) When a child answers a question or makes a comment, you should refrain from rephrasing the comment every time. Doing so can send a message to children that their comments are not valued and that you can say it more effectively. (...) In dance, value is placed not only on student's abilities to create and learn movement but also on what they think and say about movement. (Cone & Cone, 2012, pg. 74).

Segundo Nogueira (2011), há duas maneiras de manter ou aumentar a frequência de um comportamento e a mais comum é a de associar esse comportamento a algo agradável ou desejável. Para o autor, é o alívio que se sente quando nos afastamos de algo desconfortável, que torna mais provável esse mesmo afastamento.

Existem, portanto, duas categorias gerais de reforço: reforço positivo e reforço negativo: *“The occurrence of both of these types of reinforcers following behaviour increases the likelihood of that behaviour. (...) Positive reinforcement involves the presentation of a stimulus following a response, negative reinforcement involves the cessation of an aversive stimulation following a response.”* (Pressley & McCormick, 2007, pg. 127)

O professor, portanto, pode moldar o comportamento e aprendizagem do aluno mediante o reforço positivo e negativo, mas como é que estimula um comportamento ainda não exibido? Segundo Nogueira (2011), o professor deve começar por reforçar qualquer intervenção do aluno mesmo que a resposta seja inadequada em termos de conteúdos, mas desde que seja um esboço do comportamento final. Estando este comportamento já garantido, e o aluno já foi elogiado por isso, há que aperfeiçoá-lo. Ou seja, aos poucos o professor deverá exigir um pouco mais e só elegia as intervenções adequadas do aluno.

Teachers can do this through a process called shaping, by reinforcing behaviours that become closer and closer to the desired behaviour. (...) Teachers can also vary the delivery of reinforcements. Typically, reinforcements occur intermittently rather than after every response. Learning that occurs via intermittent reinforcement is more resistant to extinction than learning that occurs under continuous reinforcement. (...) Reinforcement can be intermittent in two ways. In a ratio¹⁷ reinforcement schedule (...) or on an interval reinforcement schedule. (...) Negative reinforcement is often confused with punishment, even though negative reinforcement and punishment result in different outcomes. Negative reinforcement increases the likelihood of behaviour, punishment decreases the likelihood of behaviour. (Pressley & McCormick, 2007, pg. 127-128)

Resumindo: *“Children must know that they are dancing and that the learning and feelings of success and joy they experience are a result of a dance experience”* (Cone & Cone, 2012, pg. 71)

4. CARACTERIZAÇÃO DA FAIXA ETÁRIA DO PÚBLICO ALVO

Considerando que a faixa etária sobre a qual incidiu o nosso estágio abrangeu crianças dos 10-11 anos, que se encontravam numa fase importante e crítica do seu desenvolvimento social e psico-motor, entendeu-se que deveria haver alguns cuidados no

¹⁷ Relação proporcional

que diz respeito à autoestima, comunicação e expressão, cultura do aluno/a, entre muitos outros fatores, que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Segundo a *Raising Children Network* (2011):

Young people are busy working out who they are and where they fit into the world. So you might notice that your child is searching for identity. This search can be influenced by gender, peer group, cultural background and family expectations.

(http://raisingchildren.net.au/articles/preteens_development_nutshell.html/context/1153)

Segundo a *Parenting and Child Health* (2014): *"From 10 to 12 years of age, children start to move from "childhood" to a view of a more adult world that they will clearly want, or be forced to join, in the near future."*

(<http://www.cyh.com/HealthTopics/HealthTopicDetails.aspx?p=114&np=122&id=1865#2>)

O desenvolvimento humano é um processo físico, cognitivo, social e emocional que dura a vida toda.

A adolescência inicial, a transição para fora da infância, oferece oportunidades de crescimento- não só nas suas dimensões físicas, mas também na competência social e cognitiva, autonomia, autoestima e intimidade. Também está associada a grandes riscos. Alguns jovens têm dificuldade em lidar com muitas mudanças de uma só vez e podem precisar de ajuda a ultrapassar os perigos no percurso.

(Papalia, Olds & Feldman, 2001, pg. 508)

De acordo com os autores acima mencionados, a puberdade abrange um vasto leque de idades, dura cerca de 4 anos e é desencadeada por mudanças hormonais que podem afetar o comportamento e o humor.

A nossa amostra encontrava-se no início da puberdade (a puberdade acontece usualmente entre os 9 e 14 anos de idade). Encontrava-se, portanto, numa fase em que a mudança pode ser difícil de aceitar, como já foi referido, logo uma caracterização mais aprofundada desta etapa das suas vidas parece-nos relevante.

4.1. Desenvolvimento físico

No que diz respeito ao crescimento e amadurecimento das características sexuais primárias (órgãos reprodutores) assim como das secundárias, de acordo com a *Raising Children Network* (2011):

For girls, you might start to see early physical changes from about 10-11 years – but this can be seen as young as 8, or as old as 13. Physical changes around puberty include breast development, changes in body shape and height, growth of pubic and body hair, and the start of periods (menstruation).

For boys, physical changes usually start around 11-12 years – but this can be seen as young as 9, or as old as 14. Physical changes include growth of the penis and testes (testicles), height increase, change in body shape, erections with ejaculation, growth of body and facial hair, and changes to voice.
(http://raisingchildren.net.au/articles/preteens_development_nutshell.html/context/1153)

Segundo a *Parenting and Child Health* (2014), as raparigas apresentam os primeiros indícios do desenvolvimento dos seios aos 10 ou 11 anos, as ancas começam a alargar e podem menstruar por volta dos 11-12 anos de idade. O início da menstruação pode gerar sentimentos de orgulho, porque é relacionado com o facto do estar a crescer, ou, contrariamente, também pode gerar sentimentos de grande preocupação e ansiedade (principalmente se os exemplos de vida das mulheres que rodeiam a pré-adolescente, não são das mais felizes). Para os rapazes, as alterações não são tão dramáticas. Atingem a maturidade física mais tarde do que as raparigas. No entanto, alguns rapazes, por volta dos 12 anos de idade, experienciam a masturbação e ejaculação noturna. Os rapazes nestas idades podem ser altamente competitivos, principalmente no que diz respeito ao desporto.

Segundo Papalia, Olds & Feldman (2001), os adolescentes são sensíveis no que diz respeito à sua aparência física e as raparigas com maturação precoce tendem a adaptar-se menos facilmente do que os rapazes com maturação precoce. A orientação sexual parece ser influenciada pela interação dos fatores biológicos e ambientais. A atração sexual parece iniciar-se com a maturação das glândulas suprarrenais (por volta dos 10 anos de idade) que acontece antes da maturação das gónadas.

De acordo com a *Raising Children Network* (2011): “*Your child’s body is maturing physically, but his brain development, thinking skills and emotional development are happening at their own speeds. What you see on the surface doesn’t always match what’s happening on the inside.*” (http://raisingchildren.net.au/articles/preteens_development_nutshell.html/context/1153)

Como descrito acima, as transformações físicas são mais do que muitas; estas são facilmente observáveis. Consideramos fundamental não cair no erro de valorizar o exterior, ou seja, a valorizar a aparência física destes pré-adolescentes em prejuízo de outros aspetos subjacentes e mais intrínsecos do seu desenvolvimento. Com isto, reforçamos a ideia acima referida de que `nem tudo o que parece, é’. Um professor interessado, atento e responsável tem obrigação de aprofundar os seus conhecimentos nas mais diversas áreas e não meramente em áreas que se prendem diretamente e/ou unicamente com a técnica da dança em si. No nosso caso em concreto, foi importante conhecer o desenvolvimento normal desta faixa etária e o que seria expectável, com o intuito de adequar a intervenção pedagógica corretamente.

A *Raising Children Network* (2011) também faz uma reflexão sobre a relação direta entre a aparência física do pré-adolescente e a autoestima, uma das preocupações do nosso estudo:

Your child is likely to be more self-conscious, especially about his physical appearance and changes. Adolescent self-esteem is often affected by appearance, or by how teenagers think they look. As your child develops, he might compare his body with those of his friends and peers. (http://raisingchildren.net.au/articles/preteens_development_nutshell.html/context/1153)

Se a nível físico existem muitas mudanças, que acontece a nível cognitivo?

4.2. Desenvolvimento cognitivo

Para a *Parenting and Child Health* (2014), o desenvolvimento cognitivo nesta faixa etária tem implicações ao nível da sua perceção geral, a capacidade de `ver o quadro maior’, desenvolvem ainda a capacidade de negociar e de resolver os problemas.

As reflexões da *Raising Children Network* (2011) complementam esta ideia: “(...) *your*

*child is likely to be **thinking more about 'right' and 'wrong'**. He'll start developing a stronger individual set of values and morals. He'll question more things."*
(http://raisingchildren.net.au/articles/preteens_development_nutshell.html/context/1153)

Segundo Papalia, Olds & Feldman (2001), no que diz respeito aos aspetos de maturação cognitiva, nos estádios das operações formais descritos por Piaget podem envolver-se em raciocínios hipotético-dedutivos. Ou seja, por volta dos 12 anos de idade, desenvolve-se a capacidade para o pensamento abstrato, vê-se o mundo como ele pode ser e não simplesmente como ele é. Existe, portanto, uma maior capacidade em manipular/operar a informação.

O pensamento categorial (9-11 anos) envolve um conjunto de transformações progressivas do pensamento e da ação, onde se opera uma redução do sincretismo e emerge um sistema de relações, com novos planos de discriminação e regulação, introduzindo mesmo hierarquias estáveis nas operações mentais. (...) Este equipamento do pensamento e da Ação da criança permite-lhe substanciais avanços na sua psicomotricidade (...) na sua personalidade e da sua afetividade, assumindo um conhecimento de si própria mais sociável e responsável, posicionando-se melhor em situações conflituosas, resolvendo situações e problemas com mais flexibilidade, tomando melhor consciência dos papéis que ocupa em diferentes grupos, quer na família, quer na escolar ou na comunidade. (...) A projeção no universo da abstração, adquire então neste período, cada vez mais distância interior e mental, a assimilação de conceitos torna-se mais cristalina e pura, e o estabelecimento de pontes e de generalizações entre a experiência concreta e a ideia geral que dela emana, são agora mais viáveis. O desenvolvimento pessoal e social atinge um equilíbrio afetivo específico, pois prepara-se para uma metamorfose complexa, ou seja, a transição da personalidade infantil (...) para a personalidade pubertária. Em contraste, o desenvolvimento psicomotor (...) ilustra um equilíbrio postural que vai dar suporte a muitas praxias, cuja eficácia, melodia e automatização coordenativa, podem já atingir níveis de aperfeiçoamento notáveis em muitas expressões, quer na música, quer na arte. (Fonseca, 2005, pg. 93-95)

A faceta emocional e social dos pré-adolescentes é importantíssima, acarretando riscos como já foi alertado acima pelos autores Papalia, Olds & Feldman.

4.3. Desenvolvimento social e emocional

Segundo a *Parenting and Child Health* (2014), ao nível do seu desenvolvimento social e emocional, é frequente haver um melhor amigo com quem partilham algumas atividades, no entanto, as relações começam a ser mais complicadas, competitivas e alteráveis. As raparigas têm relações sociais menos estáveis enquanto os rapazes tendem a concentrar-se mais nos detalhes do que fazem do que propriamente com quem fazem.

Aos onze anos de idade, o pré-adolescente interessa-se mais pelas `normas` dos amigos e é possível observar os primeiros momentos de maior autonomia. Podem começar a ter preocupações com a roupa e menos interesse em desenvolver atividades em família. São também menos recetivos aos cuidados e carinhos dos pais.

A *Raising Children Network* (2011) reforça esta ideia: “*You’ll probably find your child is influenced more by friends, especially when it comes to behaviour, sense of self and self-esteem*”

(http://raisingchildren.net.au/articles/preteens_development_nutshell.html/context/1153) e descreve as transformações a nível emocional da seguinte forma:

*You might notice that your child **shows strong feelings** and intense emotions at different times. His moods might seem unpredictable, and these emotional ups and downs can lead to increased conflict. This is partly because your child’s brain is still learning how to control and express emotions in a grown-up way. Young people get better at reading and processing other people’s emotions as they get older. This means your child might be **more sensitive to your emotions**. But while she’s developing these skills, your child can sometimes misread facial expressions or body language.*

(http://raisingchildren.net.au/articles/preteens_development_nutshell.html/context/1153)

Também se debruça sobre a questão da autonomia e independência: “*Seeking more independence is common. This is likely to influence the decisions your child makes and the relationships your child has with family and friends. Your child might want more responsibility too, both at home and at school.*”

(http://raisingchildren.net.au/articles/preteens_development_nutshell.html/context/1153)

Segundo a *Parenting and Child Health* (2014), é natural haver um maior afastamento das mães no caso dos rapazes, e as raparigas tornam-se um pouco mais distantes dos pais.

Por vezes as raparigas encontram alegria num novo período de relacionamento com a mãe e, no caso dos rapazes, com o pai. Consideram importante para esta faixa etária:

- Encorajar a atividade física com o intuito de promover uma boa relação com o seu corpo
- Observar e prestar atenção às atividades desenvolvidas e aos seus interesses
- Verificar como estão a responder às mudanças
- Tornar a imagem da vida adulta apelativa
- Não entrar em pânico se o pré-adolescente se torna distante.

Alertam ainda para os seguintes aspetos:

- Pode haver um aumento significativo da ansiedade ou do entusiasmo por volta dos 11-12 anos. Por vezes, crianças que até à data se desenvolveram sem percalços, podem, nesta fase, mostrar algumas fraquezas dada a grande demanda ao nível da exigência e dos desafios
- Por vezes é nesta fase que se despista algumas dificuldades ao nível da escrita e leitura, é aconselhável manter um bom diálogo com os professores e recorrer a profissionais de saúde sempre que haja suspeitas de alguma alteração ao nível do desenvolvimento considerado como normal
- É importante perceber que, apesar do pré-adolescente parecer mais distante, o nível de apoio que necessita é igual ou superior. É importante guiar permitindo, no entanto, alguma liberdade e independência.

Kassing & Jay (2003) fazem uma caracterização desta população e uma correlação direta com os seus interesses e capacidades para a dança. Os pré-adolescentes dos 9 aos 14 anos, para os autores mencionados acima, caracterizam-se por serem mais aptos ao nível da motricidade geral e fina, interessam-se por regras e são intensos e emocionais. Esta faixa etária depende da aprovação do grupo, compreende as relações casuais e a sua capacidade de concentração aumenta. Os rapazes são fisicamente mais fortes e as raparigas mais flexíveis. Existem nesta fase alterações físicas e emocionais complexas. Tanto os rapazes como as raparigas reagem fisicamente e verbalmente. Entre as idades dos 10 e 12 anos, podem ser descoordenados, inibidos, inseguros e desajeitados devido ao crescimento esporádico. As diferenças ao nível dos interesses e personalidade são mais aparentes. Os pré-adolescentes aprendem através de exploração, movimento, conexões linguísticas, execução, criação e observação. A mesma população necessita de ter interesse nas atividades propostas, uma certa ação e entusiasmo, assim como a possibilidade de participar ativamente. As suas necessidades emocionais precisam de ser atingidas (ou

recusam-se a participar), precisam de sentir que são respeitados, valorizam a justiça assim como um papel responsável, contribuindo desta forma para uma maior sensação de maturidade. Os elogios e o reforço positivo também são importantes, precisam de saber ouvir e observar para contribuir para as atividades e necessitam de serem envolvidos em situações para resolver problemas. Esta faixa etária consegue relacionar-se com uma variedade de atividades propícias à aprendizagem e motivação, à criação em dança, aos mais diversos tipos de música e adereços, desenvolvimento de passos e ensaios, aparência pessoal e aos colegas. Ao nível das capacidades motoras, adquirem *skills* locomotores, não-locomotores, conceitos de condicionamento/treino, desenvolvem a força ao nível da parte superior do corpo, agilidade, equilíbrio e velocidade. No que diz respeito às atividades diretamente relacionadas com a dança, estas idades são propícias ao aperfeiçoamento dos passos, esquemas coreográficos e combinações, à criação em pequenos grupos, à coreografia (da professora e/ou colegas), à apresentação pública das mesmas, às aulas de dança só pela diversão e desenvolvimento pessoal, são sensíveis à dança enquanto carreira profissional e/ou formação específica, têm interesse em assistir a espetáculos e aprender mais sobre a dança, são mais suscetíveis a apreciar a dança em si. As formas de dança adequadas para as idades em questão são: o ballet, o sapateado, moderno, jazz iniciado, danças tradicionais, *square dance* e danças sociais.

5. ENQUADRAMENTO DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

5.1. A técnica e o treino em dança

Considerando os objetivos do mestrado, que visa a formação específica e especializada ao nível do ensino de dança, é desejável refletirmos, no âmbito do estágio, sobre o nosso desempenho e contributo para a aquisição e consolidação das competências técnico-artísticas de futuros profissionais ou profissionais da dança, visando estratégias e métodos de ensino que permitam a maior segurança e longevidade possível das suas carreiras. Como tal, parece-nos relevante abordar os conceitos de técnica de dança e treino em dança.

5.1.1. O conceito de técnica de dança

Segundo Xarez (2012), a noção de técnica assenta no conceito de eficiência, na habilidade de realizar uma determinada tarefa e também no conceito de tradição, tendo em

conta que diferentes culturas adotam determinados modelos de execução e que passam de geração em geração.

(...) as diferentes técnicas de dança (...) constituem formas de utilização do corpo (...) muito específicas, que se transformam em padrões motores que se podem imitar, apropriar e reproduzir de forma rigorosa. Podemos então dizer que quanto mais fiel, ou seja, quanto menor for a diferença entre o padrão estipulado e a execução dessa habilidade, maior será o domínio da *técnica* (...). E, nesse sentido, poderemos até afirmar que a técnica de dança avança num caminho de convergência e objetividade, oposto ao modelo de produção divergente que caracteriza a criatividade, a imaginação e as propostas artísticas que beneficiam de grande subjetividade. (Xarez, 2012, pg. 126)

5.1.2. O conceito de treino em dança

Segundo o mesmo autor, a idade ideal para iniciar um treino técnico, dada a sua especificidade, é por volta dos 8 a 10 anos, isto porque a especialização implica uma escolha em detrimento de outras variantes de especialidade que podem ser fundamentais para a atividade escolhida.

Por treino em dança entende-se: “todos os processos que envolvem a preparação do bailarino para a *performance* artística” (Xarez, 2012, pg. 9)

O treino será o conjunto de atividades planeadas para pessoas saudáveis (sem lesões), que procuram um alto nível de rendimento em dança- que, no fundo, querem superar-se e alcançar a excelência nesse domínio. (...). A partir das quatro a seis horas semanais, convenientemente distribuídas pelos dias da semana, estamos perante uma prática continuada que pode ser considerada como treino e os seus praticantes podem e devem usufruir dos conhecimentos produzidos nesta área de estudo designada por Treino em Dança. (Xarez, 2012, pg. 9-10)

São três as grandes finalidades do treino em dança segundo o mesmo autor:

- a melhoria contínua do rendimento e da *performance* artística
- a prevenção de lesões
- o alargamento das carreiras dos bailarinos profissionais.

As componentes do treino em dança são:

- treino físico (melhoria da condição física mediante outras variáveis do fitness)
- treino psicológico (controlo da ansiedade, desenvolvimento da motivação e atenção focalizada-concentração)
- treino biológico (atenção à nutrição, sono e processos de recuperação)
- treino técnico (conjunto de meios que permitam o domínio da execução das habilidades motoras específicas)
- treino coreográfico (ensaios ou preparação de um repertório)

A técnica, na ótica de Erkert (2003), é: *“For the dancer, technique is a harness that provides the necessary control to fly and spin, allowing the dancer to rebound in and out of the earth with unseen wings”* (pg.3). Ainda na opinião do autor, a técnica controla:

- Ponto de vista- a técnica providencia um ponto de vista filosófico na investigação dos princípios de movimento, baseado nas tradições e sabedoria dos antepassados
- Arte- a técnica suporta a singularidade do individuo
- Objetivos- providencia uma progressão de treino do movimento com objetivos claros e bem definidos
- Rituais- oferece rituais que favorecem a aprendizagem neurológica e reeducação do movimento
- Condicionamento- a técnica constrói resiliência do corpo e mente, adaptabilidade, mobilidade, estabilidade e capacidade de resposta
- Dançar- a técnica molda os skills para a dança através do movimento específico
- Sequenciar- a técnica introduz os exercícios sequencialmente favorecendo a aquisição do conhecimento baseado em princípios científicos.

5.2. Os elementos da dança e a progressão do movimento

Os elementos da dança¹⁸ segundo Cohan (1986) são, o *Centering*- a noção do centro do corpo durante o movimento, *Gravity*- a força que nos mantém no chão e que inibe o movimento, *Balance*- o equilíbrio não é meramente unipodal mas sim inerente ao corpo todo, *Posture* – o alinhamento corporal encontra-se intimamente ligado ao ‘centro’, *Gesture* – o corpo é um instrumento da expressividade, *Rhythm* – sentido de ritmo, *Moving in space* –

¹⁸ Os elementos descritos por Cohan (1986) foram tomados em consideração aquando a nossa planificação de aulas, assim como no âmbito da elaboração da nossa grelha de observação, isto porque, na nossa opinião, aliam-se à auto-estima do aluno, como iremos explicar adiante na **Secção III** do nosso relatório.

a noção do espaço e, por último, *Breathing* – a sua importância reside na oxigenação do corpo e fluidez do movimento.

São muitos os estudos que se baseiam em padrões do desenvolvimento infantil para melhor entender a progressão e complexidade do movimento. Existem três padrões neuromusculares necessários ao movimento segundo Erkert (2003) e são eles: o Homólogo (movimentos de flexão e extensão num plano sagital), o Homolateral (coordenação do mesmo lado) e o Contralateral (coordenação cruzada).

O professor de dança tem que ser versátil e ter a capacidade de adaptar a sua intervenção pedagógica ao nível que irá lecionar. Para Erkert (2003), os quatro níveis de ensino são:

- **Iniciado**- é necessário recorrer ao movimento `cru`. É necessário trabalhar a coordenação passando pelas fases¹⁹ descritas acima. Habitualmente estes alunos apreciam a sua fisicalidade, improvisam, para eles certos pormenores não são relevantes, trabalham ritmos simples, são apaixonados. Com as corretas diretrizes e utilização adequada de imagens, os seus corpos adaptam-se neurologicamente. *“A beginning teacher needs a gentle heart in the body of a drill sergeant.”* (Erkert, 2003, pg. 28)

- **Intermédio**- Os corpos dos alunos necessitam de repetições infinitas e os alunos por vezes ficam aborrecidos com os longos períodos sem evolução significativa. É uma fase em que o professor apesar de exigente, tem que ser também paciente. Os alunos têm uma atenção mais focada, uma maior perceção do mundo que os rodeia e uma melhor capacidade para executar alterações mais minuciosas. A energia de principiante é substituída por um melhor aproveitamento do espaço, ritmo e musicalidade. *“They can learn that they can suspend the leap a little longer if they reach through space. They can get there faster with rhythmic accents.”* (Erkert, 2003, pg. 28)

- **Avançado**- O corpo de um aluno avançado progrediu no que diz respeito às suas capacidades no entanto os níveis de confiança não traduzem ainda essas capacidades. Cabe ao professor estabelecer os desafios corretos com padrões que exigem dinâmicas, ataques rítmicos, precisão e complexidade, de forma a estimular o crescimento e motivação do aluno.

- **Profissional**- Nesta fase, o aluno pode experimentar a `perda` no sentido em que as aulas já não são tão desafiantes nem difíceis. *“Professionals perform movement so easily with deep connections that their muscles relax”* (Erkert, 2003, pg. 28). A simplicidade devolve a extrema concentração à sua prática e permite a redescoberta dos detalhes. A

¹⁹ Referimo-nos aos três padrões neuromusculares necessários ao movimento, baseados nos padrões do desenvolvimento infantil, segundo Erkert (2003).

improvisação também é importante para desenvolver a individualidade e vocabulário. Os objetivos do professor devem acompanhar este “*natural flow of the learning cycle.*” (Erkert, 2003, pg. 29).

Com o intuito de reforçar a ideia das mais-valias de um professor versátil e que age com consciência de que cada caso é um caso, a reflexão do autor, citado abaixo, parece-nos pertinente.

Stressing nuances with beginners frustrates both student and teacher. Beginning students are not ready to perform movements requiring intrinsic control. An intermediate teacher must repeat and repeat. And as the students become impatient; the teacher must find a way past the frustration. An astute advanced teacher challenges students with complexity, subtlety, or dynamics. Professionals require a teacher brave enough to be simple. (Erkert, 2003, pg. 29).

5.3. Questões orientadoras na planificação de aulas

Como já foi referido acima, a nossa planificação e lecionação teve como base os conteúdos programáticos de moderno no âmbito do 1º ano do EAE da EDAM. O objetivo foi ir ao encontro das necessidades da própria escola mas sem perder de vista os objetivos específicos do nosso estudo.

Como diz Erkert (2003), tudo flui do principal objetivo aquando a planificação. A nossa planificação, no nosso entender, cumpriu os requisitos quer da escola, quer do nosso estudo, no sentido em que foram lecionados os conteúdos programáticos pretendidos pela escola mas com particular atenção à fase de desenvolvimento da amostra (com todas as suas implicações ao nível da autoestima e consequente prestação técnico-artística), assim como à nossa relação pedagógica baseada no reforço positivo e motivação, com o intuito de recolher dados concretos (antes e depois do nosso estágio) que permitissem fundamentar e valorizar o nosso tema e investigação.

Entendemos que cumprimos o descrito abaixo:

Effective teaching begins with planning a learning experience based on knowledge of children’s growth and development, the ways in which children learn, the content in the dance program, and lesson development and implementation. The goal is to

provide a meaningful learning experience that integrates the need of the children with the content of the dance program. (Cone & Cone, 2012, pg. 65)

A nossa planificação levou em consideração aspetos **psico-motores** (Os conteúdos programáticos lecionados foram adequados para a faixa etária em questão, houve uma preocupação em promover a aprendizagem e em melhorar as competências técnicas²⁰ das alunas), **cognitivos** (Houve o cuidado em apelar às capacidades cognitivas das alunas permitindo momentos de criação, momentos de memorização, reflexão e participação ativa, também com o intuito de motivar, manter a atenção e interesse das mesmas) e **afetivos** (Este aspeto é o cerne do nosso estudo. Toda a intervenção foi baseada numa relação pedagógica não-autoritária, afetuosa, recorrendo ao reforço positivo e motivação, como já foi referido, com a intenção clara de melhorar a autoestima e, como pretendíamos provar no âmbito da nossa investigação, com conseqüente melhoria do desempenho técnico-artístico).

Tal como refere a autora indicada adiante, o papel do professor é criar conceções entre o físico, o cognitivo e o afetivo. Nas aulas do dia a dia, o professor concentra-se em tudo mas o foco num princípio ou conceito, surte resultados mais profundos. *“Identifying a principle to teach each day gives clarity to movement patterns, class structure, and corrections.”* (Erkert, 2003, pg. 30).

A autora, acima referida, considera que na planificação de aulas, o professor deve estabelecer qual o princípio da aula, estabelecer uma estratégia de intervenção, reconciliar os sonhos individuais com os objetivos das aulas, e avaliar. Para a autora, o princípio de uma aula pode ser:

- psicomotor (físico- o aluno executa o movimento com determinado ritmo, padrão, alinhamento, dinâmica, etc.)
- cognitivo (mental- o aluno reconhece os três padrões neuromusculares necessários ao movimento²¹, as formas de locomoção, as cinco posições das pernas²², etc.)
- afetivo (emocional- o aluno tem a capacidade de se movimentar com confiança ou de forma pessoal).

²⁰ Os conteúdos programáticos da ISTD promovem competências técnicas como a coordenação motora, a força muscular, a flexibilidade, o equilíbrio, capacidade de memorização, capacidade de expressão, etc. Todas as competências técnicas mencionadas foram levadas em consideração no âmbito da nossa planificação de aulas. A leccionação foi levada a cabo com o intuito de consolidar competências técnicas, para além do objetivo principal do nosso estudo, o de promover um aumento da auto-estima e motivação da turma mediante uma estratégia pedagógica não autoritária e com base no reforço positivo.

²¹ Homólogo, Homolateral e Contralateral.

²² Cinco posições básicas do ballet.

Seguindo a linha de raciocínio de Erkert (2003), uma estratégia é uma série de pequenos passos até atingir um determinado objetivo (princípio escolhido) e que determina uma progressão de *skills* físicos, cognitivos e afetivos. Por vezes o princípio escolhido por um dia pode ser explorado durante dias, semanas, meses, etc.

Esta estratégia foi por nós implementada com cuidado. A planificação, os objetivos propostos, as progressões foram realizadas de forma cuidadosa, no nosso entender.

No que diz respeito à reconciliação entre os sonhos individuais e os objetivos da aula, o professor deve conhecer os seus alunos²³ e quais os seus objetivos de forma a preparar as aulas adequadamente. *“Knowing student goals helps designing the focus, but it doesn’t lessen the responsibility to challenge each student.”* (Erkert, 2003, pg. 34).

A avaliação pode dar algumas respostas valiosas a um professor interessado. Os métodos para recolher dados vão desde o registo de vídeo (um registo de imagem antes e depois de um período ou curso permite uma comparação²⁴ de *skills*), a avaliação dos próprios alunos (questionários, por exemplo), visualizar a adaptabilidade dos alunos a um novo professor ou estilo (permite perceber a aprendizagem aprofundada).

Consideramos que a avaliação, na dança, pode e deve ser analisada, cuidada, pode e deve remeter para a discussão no que diz respeito a expectativas, alterações ao nível curricular, preparação de professores, etc. Entendemos que a lecionação deve evoluir de acordo com as necessidades e objetivos, sem receio de promover a mudança, desde que essas mesmas mudanças melhorem a qualidade do ensino, a pedagogia dos professores, e a humanização, em todos os contextos de dança, mas principalmente no EAE, por todos os motivos já abordados²⁵.

5.4. Estratégias pedagógicas utilizadas durante a implementação das aulas

Tomando em consideração toda a nossa pesquisa bibliográfica e fundamentação teórica, assim como a nossa própria experiência profissional e opinião pessoal, a nossa estratégia pedagógica foi elaborada e implementada como se descreve abaixo.

²³ Como já foi referido, este aspeto foi considerado como uma limitação do nosso estudo, daí a sua inclusão na Secção VI do nosso relatório.

²⁴ Limitação do estudo- Secção VI. O registo de imagem autorizado foi concretizado apenas no final do estágio, não existindo portanto um registo inicial que permita uma comparação de dados.

²⁵ Aspetos já mencionados no nosso enquadramento bibliográfico e que dizem respeito às competências do professor de dança.

Houve uma clara preocupação em manter uma certa energia e ritmo que consideramos como positivo durante a nossa leção. Como tal, não houve grandes momentos de pausa, tendo havido o cuidado de comunicar de forma clara e concisa, mas sempre com uma energia positiva e com um certo dinamismo associado. Os exercícios criados, apesar de respeitarem criteriosamente os conteúdos programáticos do 1º ano, foram lecionados, na nossa opinião, com uma componente pessoal, de forma criativa, com o intuito de despertar o interesse e motivar as alunas. As progressões também foram introduzidas de acordo com a adaptabilidade e capacidades das alunas. Houve o cuidado intencional de demonstrar entusiasmo mediante as diversas prestações e esforços das alunas. O reforço positivo foi a nossa principal preocupação mas sem nunca menosprezar correções individuais (ou de grupo) necessárias, nem chamadas de atenção por causa do comportamento ou distrações na sala de aula. Tentou-se chamar sempre as alunas pelos seus nomes, mostrando interesse em cada uma delas.

Como expressões verbais que podem ser consideradas como reforço positivo, foram fundamentalmente utilizadas as seguintes:

Quadro 1- Reforço positivo verbal

Boa!	Bem!	Muito bem!	Está melhor mas tenta ainda....	Aha!
Ahhh!	Estavas certa, continua....	Não faz mal errar, continua...	Não te preocupes, está bem... continua	Isso!
Com mais personalidade agora!	Com mais “estilo” ainda...	Lindo!	Original!	Gostei!
Está bonitinho...	Muito melhor!	<i>Boa qualidade...</i>	<i>Boa expressividade...</i>	<i>Boa movimentação...</i>

Como se pode verificar acima (a *bold*), houve o cuidado de incluir expressões que dão indicação ao aluno que errar faz parte do processo de aprendizagem, e que o errar não constitui problema²⁶. A intenção foi a de levar as alunas a arriscar, explorar, sem receios, promovendo uma melhor aquisição de conhecimentos, promovendo uma melhor qualidade e amplitude de movimento. Foi nosso objetivo também apurar as competências performativas

²⁶ De acordo com os itens elaborados pela IADMS Education Committee (2011).

da amostra, levando as alunas a `disfarçar` o erro, a dar continuidade à execução de forma serena, aspetos que consideramos como importantes no âmbito dos exames de dança e apresentações públicas. O facto de acharmos que é importante o aluno estar atento à qualidade do movimento, à sua expressividade, à projeção e amplitude de movimento, levou-nos a incluir as últimas três expressões do quadro acima (em itálico). Estes 3 itens fazem parte da nossa grelha de observação específica por entendermos haver uma relação direta entre estes aspetos técnicos mencionados e a confiança, autoestima do aluno.

Como refere Fernandes (2008), a linguagem verbal e não verbal utilizada pelos professores é um instrumento poderoso, que pode contribuir para a melhoria da relação pedagógica e para aumentar a sua influência sobre os alunos, através de laços de identificação. Ainda como reforço positivo mas sob a forma de linguagem não verbal, incluem-se os seguintes procedimentos:

Quadro 2- Reforço positivo não verbal

Piscar de olhos	Sorrisos	<i>Thumbs up</i> ²⁷
Troca e cumplicidade no olhar	Outros gestos de aprovação	Expressão facial de surpresa- indicando uma evolução positiva ou algo considerado criativo

No que diz respeito ao toque, foi-nos possível observar que o toque foi bastante utilizado pela professora titular com o intuito de fazer correções técnicas individuais. Da nossa observação contínua, foi possível concluir que as alunas em questão encaram o toque com naturalidade. Nenhuma demonstrou desagrado, aversão ou qualquer outra reação negativa ao toque. Como tal, entendemos que o habitual e recomendado pedido de autorização e consentimento da aluna no que diz respeito ao toque, seria desnecessário dentro da amostra considerada. Foi nossa opção incluir o toque na nossa estratégia pedagógica, não meramente para estimular alguma correção pontual, mas também no sentido de estimular o reforço positivo e também demonstrar alguma afetuosidade e ternura

²⁷ Sinal afirmativo realizado com a mão fechada e o polegar orientado para cima.

para com as alunas. O toque pontual (e ao de leve) enquanto reforço positivo foi aplicado como descrito abaixo:

Quadro 3- O toque como reforço positivo e estratégia motivadora

Face	Ombro	Cabelo
Parte superior das costas	Mão	*

* O toque foi utilizado por si só e/ou associado aos itens mencionados acima nos quadros 1 e 2.

Como forma de motivação, para além do toque mencionado acima, utilizou-se as seguintes estratégias:

Quadro 4- Estratégias de motivação

Palmas	Estalar de dedos	Cantarolar	Vocalizações
Músicas variadas	Momentos de criação por parte das alunas	Movimentação pela sala, acompanhando o movimento da aluna para estimular dinâmica ou qualidade	Comunicação dinâmica e enérgica
Ritmo de aula mantido e sem pausas	Exercícios criativos e com progressões adequadas	Exercícios com progressões	Trabalhos de casa
Diferentes timbres ou volumes de voz	Correções individuais e de grupo ²⁸	Brincadeiras	Trocadilhos de palavras
Mostrar entusiasmo a ensinar ou exemplificar	Utilização de acessórios ²⁹	Inclusão de alguns movimentos mais livres, extra ao programa de conteúdos	Apelo à emoção, expressividade em contexto criativo

²⁸ Consideramos as correções individuais e de grupo como forma de motivação, desde que realizadas com positivismo, por entendermos que o aluno ao ser corrigido, sente que é importante e que o professor está atento a ele.

²⁹ Utilizou-se uma rosa como acessório para a *lyrical amalgamation* descrita no **Apêndice F- N°3**.

Todas as estratégias mencionadas visaram melhorar o desempenho artístico, quer ao nível da execução técnica, quer ao nível da qualidade e amplitude de movimento, quer em termos de expressividade.

Não descurámos as chamadas de atenção para a necessidade de uma correta execução técnica, muitas vezes em cooperação e em sintonia com a professora titular, cujos conhecimentos, ao nível do programa de moderno da ISTD, são inegáveis, logo uma mais-valia para o nosso percurso de um modo geral e concretamente para a eficácia da nossa intervenção prática a este nível.

Sentimos que, apesar de não ter sido viável para a escola, poderia ter sido vantajoso, para a nossa relação pedagógica com as alunas, ter havido maior oportunidade para as conhecer fora do contexto de aula, com o intuito de conhecer os seus interesses, preocupações, dificuldades e incluir estes dados nas nossas estratégias pedagógicas, tornando-as mais eficazes e contribuindo de forma mais positiva para os objetivos do estudo, da autoestima, confiança e motivação das alunas.

A nível de comportamento e ordem dentro da sala de aula, não foi nosso objetivo alterar, muito menos perturbar, o normal funcionamento dentro da sala de aula, pelo que todas as normas ao nível da ordenação por filas, modo de deslocação dentro da sala de aula, modo de colocação de perguntas, etc., foram respeitadas, mantidas e estimuladas à semelhança da professora titular.

Foram proporcionados alguns momentos de criação, como por exemplo, algumas poses ou pequenas sequências de passos, de forma a apelar à criatividade das alunas e, também pelos motivos que já foram mencionados e que se prendem com as questões relacionadas com a cooperação, assim como as necessidades de a criança ser ouvida e estimulada. Também se procurou apelar à expressividade facial, recorrendo à utilização de estímulos ideacionais como as emoções. Houve alguma responsabilização das alunas, com o intuito de motivar também, pelo que foram solicitados alguns trabalhos de casa e que incluíram alguma criação ou o registo escrito de ritmos realizados e aprendidos em aula. O último foi avaliado pela professora titular.

III- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A nossa metodologia de investigação é uma investigação-ação.

(...) uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e de investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes: **Ação** (Para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa) e **Investigação** (No sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade).

(Sousa e Baptista, 2011, pg. 65)

Ou seja, a investigação-ação é orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de ação. Pressupõe, portanto, a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, havendo um envolvimento ativo de todos os implicados.

2. AMOSTRA

A nossa amostra era constituída pelas alunas do 1º ano de ensino vocacional, disciplina de moderno, da EDAM. O 1º ano vocacional (grau elementar), corresponde ao 2º ciclo de ensino básico, mais concretamente ao 5º ano de escolaridade obrigatória. Estas alunas encontravam-se a aprender o Grau 3 de moderno da ISTD e a sua idade variava entre os 9-11 anos. A turma do 1º ano de ensino vocacional do ano letivo 2014/2015 era constituída por treze elementos do género feminino, sendo apenas três alunas novas na EDAM. Três alunas da referida amostra tinham como antecedentes escolares a conclusão do nível 4B e seis alunas, o nível 4A. Apenas uma frequentava as aulas livres. No início do ano letivo, ou seja em Setembro, oito alunas tinham já completado os dez anos de idade, as restantes cinco tinham nove anos. Apenas duas tinham irmãs na EDAM, uma a frequentar o nível 2B e outra no 3º ano do EAE. Um dos elementos do grupo sofria de dislexia. Segundo a diretora da escola, e também referido pela professora titular, no início do ano, uma das alunas encontrava-se psicologicamente abalada pela doença do seu pai. Todas as referidas alunas eram de nacionalidade Portuguesa.

3. PROCEDIMENTOS

Num momento anterior ao início do estágio, e com o intuito de conhecer melhor o contexto de lecionação, aproximando a teoria da realidade prática, assistimos a duas aulas na EDAM:

- 4º ano de ensino vocacional, equivalente ao grau 6 da ISTD no dia 3 de Junho 2014.
- 1º ano de ensino vocacional, equivalente ao grau 3 da ISTD no dia 4 de Junho 2014.

Esta nossa iniciativa pareceu-nos estar em linha com o estipulado no regulamento do mestrado em ensino de dança pois segundo o Decreto lei nº 107/2008 de 25 de Junho, um estágio de natureza profissional deve ser objeto de relatório final, consoante objetivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respetivas normas regulamentares. Por outras palavras, o estágio pressupõe a vinculação entre aspetos teóricos e práticos, em que a prática questiona a teoria, busca-se respostas para problemas e há uma aproximação entre a teoria e a realidade prática. O estágio é de natureza profissional, tem um carácter individual e é objeto de um relatório final, como já foi referido.

Segundo a ESD (2012), no âmbito do regulamento de estágio do curso mestrado em ensino de dança, o estágio decorre no 3º e 4º semestre, visa o desenvolvimento dos estudantes em contexto de trabalho e corresponde a 1350 horas de trabalho anual distribuídas da seguinte forma:

- 60 horas de orientação tutorial
- 60 horas de prática pedagógica distribuídas ao longo dos 2 semestres
- 1230 horas de trabalho autónomo de preparação de aulas e elaboração do relatório final.

A avaliação do estágio prático incide sobre o desempenho dos mestrados nos domínios de:

- observação estruturada (8h)
- participação acompanhada (8h)
- lecionação (40h)
- colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola cooperante (4h).

Tabela 2- Calendarização do Estágio:

Horas	Datas	Atividade	Descrição e Objetivos	Instrumentos
9h	13 Out 2014- 1º A 15 Out - 1º A 21 Out -2º A 24 Out -2ºA 27 Out - 1ºA 28 Out - 1ºA	Observação estruturada	- Conhecer a turma - Conhecer o programa de moderno da ISTD - Conhecer a pedagogia do professor cooperante - Identificar as principais premissas/conceitos das técnicas de dança moderna e contemporânea inerentes ao programa de moderno da ISTD	- Grelha de observação geral - Grelha de observação específica
12h	3 Nov. 5 Nov. 10 Nov. 12 Nov. 17 Nov. 19 Nov. 24 Nov. 27 Nov.	Participação acompanhada	- Estabelecer uma relação com os alunos e professor cooperante - Conhecer o nosso papel enquanto estagiária e ir ao encontro das expectativas e requisitos da escola e do programa de moderno lecionado - Dar início à planificação de aulas - Dar início à recolha de dados específicos	- Questionário sobre a autoestima - Pergunta aberta 1 - Grelha de observação geral - Grelha de observação específica - Diários de Bordo (Planificação de exercícios)
18h	7 Jan 2015 14 Jan 21 Jan 28 Jan 4 Fev 11 Fev 25 Fev 4 Março 11 Março 18 Março 8 Abril 15 Abril	Lecionação	- Planificar e lecionar aulas de acordo com os objetivos e conteúdos programáticos da ISTD, introduzindo ainda conceitos/premissas das principais técnicas de dança moderna e contemporânea codificadas - Apelar à motivação dos alunos mediante o reforço positivo - Avaliar a aquisição de conhecimentos técnicos por parte dos alunos - Avaliar a sua motivação e questões relacionadas com a autoestima - Concluir a recolha de dados específicos para o nosso estudo no final do estágio	- Diários de Bordo (Planificação de exercícios e aulas) - Grelha de observação específica - Questionário sobre a autoestima - Pergunta aberta 2 - Questionário sobre a motivação
4h	29 Abril	Colaboração em outras atividades pedagógicas	Lecionação de aula de Danças Africanas no âmbito das Comemorações do Dia Mundial da Dança	- Registo de Imagem

4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA E RECOLHA DE DADOS

A nossa recolha de dados foi realizada através de uma combinação de métodos qualitativos³⁰ (grelhas de observação e questionários com perguntas abertas escritas) e quantitativos³¹ (questionários sobre a autoestima e motivação). Consideramos aconselhável esta combinação de métodos para atingir a maior precisão e fiabilidade de resultados possível no âmbito da nossa investigação, tomando em consideração as vantagens e desvantagens de ambos os métodos. A combinação de métodos, no nosso entender, serviu para diminuir as desvantagens que dizem respeito à falta de objetividade que pudesse advir da nossa falta de experiência e/ou sensibilidade na aplicação das grelhas de observação geral e específica, e por outro lado, permitir uma observação mais minuciosa e uma posterior análise mais detalhada dos produtos escritos obtidos pelo método qualitativo³². No que diz respeito à recolha de dados quantitativos, sendo a recolha de dados independente de juízos de valor e impessoal, seria possível generalizar³³ os dados (no âmbito de outro tipo de estudo e no caso de uma amostra maior³⁴), mas mesmo assim, é possível analisá-los e integrá-los nos resultados de um conjunto mais ou menos alargado de investigações já realizadas sobre o tema. Por outro lado, torna-se um pouco mais difícil controlar as variáveis independentes³⁵, aspeto que tentámos colmatar com o método qualitativo.

Segundo Sousa e Baptista (2011), a investigação qualitativa surge como alternativa à investigação quantitativa, ineficaz para a análise e estudo da subjetividade inerente ao comportamento e à atividade das pessoas e das organizações. Centra-se na compreensão dos problemas, analisando comportamentos, atitudes ou valores. A investigação quantitativa apresenta como objetivo a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. É apropriado quando existe a possibilidade de recolher medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de população e permite a generalização dos resultados obtidos a partir da amostra.

Entendemos que os instrumentos de medida, por nós utilizados, foram adequados. Consideramos que houve rigor ao nível da nossa recolha de dados apesar de alguns dos

³⁰ Apêndices A e B.

³¹ Apêndices C e D.

³² Segundo Sousa e Baptista (2011), o método qualitativo permite ao investigador desenvolver conceitos e chegar à compreensão de fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados.

³³ De acordo com Sousa e Baptista (2011), estudos quantitativos tem uma forte validade externa uma vez que os resultados obtidos são generalizáveis para a população.

³⁴ Uma das características inerentes à investigação-ação é uma amostra relativamente pequena, logo os dados não são generalizáveis neste tipo de estudo.

³⁵ Para Sousa e Baptista (2011), este tipo de variável é independente dos procedimentos de investigação mas pode influenciar os resultados de forma determinante. Existe uma debilidade da validade interna nos estudos quantitativos dado que nem sempre medem o que se pretende medir.

aspectos avaliados serem, necessariamente, mais subjetivos. Com o intuito de atingir a máxima fiabilidade possível no âmbito da recolha de dados mais subjetivos, tivemos uma grande preocupação em basear a nossa grelha de observação, geral e específica, na nossa pesquisa bibliográfica. Alguma informação recolhida aquando a nossa observação geral, e que diz respeito às estratégias pedagógicas mais utilizadas, foram categorizadas, como exemplo as de reforço positivo, negativo e negativo/avaliação, sendo o número de ocorrências contabilizado. Os restantes instrumentos de recolha de dados, os questionários sobre a autoestima e motivação, foram cuidadosamente baseados em instrumentos pré-existentes e já validados³⁶, e que foram adaptados à realidade do nosso estudo. Os questionários sob a forma de perguntas abertas serviram como complemento de informação e de avaliação à nossa estratégia de intervenção.

Os instrumentos de medida e recolha de dados por nós utilizados foram, portanto, os seguintes:

- Questionário sobre a autoestima (início e final do estágio)
- Questionário sobre a forma de pergunta aberta escrita para recolher a opinião das alunas acerca das qualidades de uma professora de dança “ideal” (início do estágio)
- Questionário sob a forma de pergunta aberta escrita sobre a opinião das alunas acerca dos aspetos que mais apreciaram nas aulas da estagiária (final do estágio)
- Grelha de observação geral (início do estágio)
- Grelha de observação específica: aspetos relacionados com a autoestima e competências técnicas inerentes à técnica de dança moderna (início e final do estágio)
- Questionário sobre a motivação (final do estágio).
- Diários de bordo³⁷ (planificação das aulas lecionadas)

Os questionários sobre a autoestima³⁸ e a motivação³⁹ são instrumentos de avaliação já validados, tendo sido o segundo adaptado para a realidade da dança no âmbito dos estudos desenvolvidos pela *Hampshire Dance and Laban*⁴⁰. Estes instrumentos de medida foram

³⁶ **Anexos F e G.**

³⁷ Os diários de bordo foram considerados como um instrumento de recolha de dados porque continham uma coluna para observações. As observações foram registadas por escrito com o intuito de adequar estratégias pedagógicas, indo ao encontro da lógica da investigação-ação.

³⁸ **Anexo F-** O *Rosenberg Self-Esteem Scale*, do autor Rosenberg (1965), foi utilizado pelas investigadoras Quin, E.; Redding, E. & Frazer, L. (2007), no âmbito do seu estudo, pela *Hampshire Dance and Laban*, e foi aplicado a adolescentes entre os 11 e 14 anos de idade.

³⁹ **Anexo G-** O questionário sobre a motivação utilizado e adaptado à realidade da dança pelas investigadoras Quin, E.; Redding, E. & Frazer, L. (2007), no âmbito dos estudos desenvolvidos pela *Hampshire Dance and Laban* indicado acima, foi baseado nos itens do questionário desenvolvido pelos autores McAuley, E., Duncan, T & Tammen. (1989).

⁴⁰ (2007). Edell Quin é professora e investigadora em *Laban*, Lucy Fraser é diretora da *Hampshire Dance* e Emma Redding pertence ao *Programme Leader MSc Dance Science, Laban*.

traduzidos e sofreram algumas adaptações de forma a melhor se adequarem à nossa realidade.

No caso do questionário sobre a autoestima, acrescentou-se a palavra “sim” antes do item “concordo” e “não” antes do item “discordo”, para evitar alguma confusão por parte das alunas. (Tradução e adaptação nossa: Apêndice C).

No caso do questionário sobre a motivação, também foi traduzido e foram removidas duas questões por não as termos considerado como relevantes para o nosso estudo. Elas foram as questões: 2 e 10. As palavras “programa de dança” foram substituídas por “aulas de dança” e as frases foram, quase todas, ligeiramente simplificadas para melhor se adequarem à nossa faixa etária. Mais uma vez, foi acrescentada a palavra “sim” antes do item “concordo” e “não” antes do item “discordo”, pelo mesmo motivo mencionado acima. Para além do mencionado, removeram-se duas colunas de respostas possíveis, as respostas: Concordo um pouco e Discordo um pouco, com o intuito de simplificar o preenchimento e evitar uma leitura eventualmente confusa por parte da amostra. (Tradução e adaptação nossa: Apêndice D).

Os questionários foram preenchidos pela turma toda na mesma altura, foi explicado o objetivo e finalidade dos mesmos, todas as dúvidas foram devidamente esclarecidas antes e durante o seu preenchimento e foi garantido o anonimato das participantes.

Numa ou noutra situação pontual, abordou-se alguns elementos da turma individualmente para esclarecer perguntas que foram respondidas duas vezes ou que ficaram sem resposta.

A nossa grelha de observação geral⁴¹ foi baseada em itens elaborados pela *IADMS Education Committee* (2011)⁴². Fundamentalmente, para a entidade mencionada, os aspetos mais relevantes que levam ao sucesso e motivação dos alunos são os seguintes:

- O foco na auto-melhoria (é importante dar mais ênfase ao processo de aprendizagem do que ao resultado final. Os objetivos devem ser centrados na auto-melhoria e não dependentes de uma aprovação externa)
- O errar não constitui problema⁴³ (o bailarino deve ser tolerante consigo mesmo de forma que se sinta motivado para aprender e não ter medo de errar)

⁴¹ Apêndice A

⁴² Anexo H

- Dar opções de escolha ao bailarino (para criar, para escolher um parceiro, para dar a sua opinião)
- Enfatizar a colaboração (é importante haver rotatividade e não trabalharem sempre com os mesmos parceiros, devem ter oportunidade de colaborar e aprender em conjunto)
- Promover o reforço positivo (deve-se dar maior ênfase ao reforço positivo, mais do que ao negativo)
- Todos são importantes (todos têm igual importância para o sucesso da escola ou espetáculo)
- Todos são dignos da mesma atenção (deve-se distribuir a atenção de forma equitativa pela turma, todos devem contribuir, e todos podem aprender uns com os outros).

O preenchimento da grelha de observação geral foi efetuado dando entrada de diversos registos escritos mediante as nossas observações (posteriormente categorizados⁴⁴ e contabilizados⁴⁵), e com base nos itens acima referidos, com o intuito de fazer um levantamento das estratégias pedagógicas mais frequentemente utilizados pela professora titular. Também foram efetuados registos das reações das alunas, com o intuito de conhecer melhor a turma, as suas atitudes perante o erro e o seu modo de cooperar com a professora titular e colegas.

A grelha de observação específica⁴⁶ inclui itens relacionados com fatores comportamentais, capacidades cognitivas e artísticas tais como a cooperação e a comunicação com colegas e professores, a expressão (expressividade⁴⁷ e expressão facial⁴⁸), a criatividade na tomada de decisões pelos alunos, a amplitude/ capacidade de projeção do movimento⁴⁹, a capacidade de memorização. Os referidos itens foram incluídos na grelha pelo facto de entendermos que são aspetos que, direta e indiretamente, são influenciados pela autoestima e confiança dos alunos. Os restantes itens pretendem avaliar o desempenho técnico dos alunos e englobam aspetos como o ritmo e a musicalidade, a

⁴³ Este aspeto foi levado em consideração no âmbito das estratégias pedagógicas desenvolvidas durante o estágio, verificável pelo **Quadro. 1.** da pg. 54.

⁴⁴ Categorização utilizada: Reforço positivo, reforço negativo, reforço negativo-avaliação, tipo de correções utilizadas e foco na aprendizagem.

⁴⁵ As entradas escritas foram contabilizadas, sendo o resultado final quantificado e apresentado sob a forma de percentagens.

⁴⁶ **Apêndice B**

⁴⁷ Por expressividade entende-se a expressão corporal geral do aluno (que consideramos distinta da expressão facial).

⁴⁸ Por expressão facial entendemos a emoção ou o sentimento demonstrado pela face do aluno.

⁴⁹ Por amplitude e capacidade de projeção do movimento entende-se o grau de expansão, a capacidade do aluno para ampliar, expandir e projetar o movimento.

movimentação no espaço⁵⁰, a respiração⁵¹ e a mobilidade geral⁵². Estes aspetos técnicos foram selecionados por entendermos que, também eles, traduzem a confiança, a autoestima, assim como motivação do aluno. No que diz respeito aos pré-requisitos⁵³ para a prática da dança, somos da opinião de que este aspeto pode influenciar fortemente a autoestima e autoconfiança.

Consideramos que a nossa grelha de observação específica é um instrumento de avaliação bastante subjetivo. O seu preenchimento depende obviamente da sensibilidade, experiência e expectativas do observador/avaliador.

No nosso caso em concreto, fomos nós que fizemos a observação inicial e final pelo que o método utilizado foi o mesmo com o intuito de obter dados comparáveis e o mais fidedignos possível. Apesar de ser complicado avaliar a expressividade, baseamo-nos no que consideramos aceitável e expectável para a faixa etária em questão, na nossa experiência enquanto professora, no nosso parecer pessoal e ideia do que são requisitos mínimos e aceitáveis para a interpretação artística (seja em termos de ambiente de exame ou mesmo de espetáculo). Escolhemos ainda uma legenda/ escala de avaliação com intervalos que consideramos abrangentes, com o intuito de minimizar a margem de erro na sua aplicação. Por esse motivo optámos pelos seguintes termos:

- Pouco/ fraco⁵⁴
- Razoável/ adequado⁵⁵
- Muito adequado⁵⁶.

⁵⁰ Por movimentação no espaço entende-se a capacidade de utilizar adequadamente o espaço na sala de aula, a capacidade de deslocação e aproveitamento do espaço físico.

⁵¹ Por respiração entende-se uma capacidade respiratória que acompanha o movimento, em que se observa a expansão da caixa torácica com a execução de movimentos mais abertos e/ou expansivos; e uma expiração, com diminuição do tamanho da caixa torácica, nos movimentos mais pequenos e/ou fechados sobre si mesmos.

⁵² Por mobilidade geral entende-se a fluidez do movimento e a coordenação motora.

⁵³ Por pré-requisitos para a prática da dança entende-se: peso adequado, capacidades mínimas no que diz respeito à força e flexibilidade.

⁵⁴ Por **pouco/fraco** entende-se o seguinte: Os aspetos a avaliar/observar tais como: A) Expressão facial, amplitude de movimento, cooperação e comunicação, expressividade, respiração e movimentação no espaço não são perceptíveis ou são pouco perceptíveis. B) No que diz respeito ao ritmo, significa que o aluno tem dificuldade em acompanhar a música ou *set rhythms* e engana-se com frequência. C) Relativamente à criatividade, o aluno não cria ou tem pouca iniciativa para criar, seguindo meramente os seus colegas. D) O item referente à capacidade de memorização, é fraco se o aluno tem dificuldade em acompanhar a aula e/ou em decorar os exercícios, tendo necessidade de copiar pelos colegas. E) Os pré-requisitos para a dança (peso, força e flexibilidade) são insuficientes para a dança.

⁵⁵ Por **razoável/adequado** entende-se: A) Perceptível a maior parte do tempo, B) Acompanha o ritmo musical a maior parte do tempo e sem grandes dificuldades, C) Cria com alguma facilidade, D) Não apresenta dificuldades em memorizar exercícios e sequências, E) Apresenta um corpo com um peso adequado para a idade e uma flexibilidade e força suficiente para a dança.

⁵⁶ Por **muito adequado** entende-se: A) Muito perceptível e o aluno sobressai, B) O aluno acompanha o ritmo facilmente e não se atrapalha com mudanças de ritmo ou contrastes, C) O aluno cria sequências facilmente e tem um sentido de estética e originalidade apurado, D) O aluno tem facilidade em memorizar e não se esquece

O estudo de Van Rossum (2004), abordou a questão do professor ideal. Como na sua amostra, o aluno mais jovem incluído teria já 15 anos de idade, e a nossa amostra tinha uma média de 10 anos de idade, achámos relevante colocar a mesma questão, sob a forma de pergunta aberta escrita, à nossa turma do 1º ano. A pergunta aberta escrita foi incluída no final do questionário sobre a autoestima e passado à amostra no início do estágio. Foi formulada da seguinte forma: “Para mim, uma professora de dança ideal é...” e foram concedidas cinco linhas para uma resposta livre.

No caso da pergunta escrita aberta sobre a motivação para a nossa lecionação, esta foi incluída no final do questionário sobre a autoestima, que foi passado à amostra no final do estágio. À pergunta acrescentaram-se sete linhas para uma resposta livre e foi intencionalmente redigida com um carácter muito geral para não influenciar a opinião da amostra. Apresentou-se como se segue: “O que gostei mais das aulas da Professora Paula foi...”

Os questionários sob a forma de perguntas abertas escritas tiveram como objetivo de obter respostas espontâneas, honestas e não dirigidas por parte da turma, pelo que não houve influência da nossa parte no que diz respeito ao tipo de resposta a dar. Apenas se solicitou sinceridade, frisou-se o anonimato e também se fez referência ao facto de os questionários não terem qualquer influência na avaliação individual das participantes⁵⁷.

Nota: Consideramos que um registo de imagem contínuo (ou, pelo menos, um registo inicial e final), poderia ter sido valioso, enquanto instrumento de avaliação e de recolha de dados, dada a subjetividade do nosso estudo. Não foi, no entanto, possível⁵⁸ a realização de registos de imagem contínuos, apenas um curto registo no final, logo dados comparativos não existem. Como tal, NÃO consideramos o nosso registo de imagem como instrumento de recolha de dados no âmbito da nossa investigação-ação. Apesar do referido e apesar do seu valor restrito, o registo efetivamente efetuado, não deixa de ser elucidativo pelo que os dados recolhidos foram analisados e discutidos sucintamente, adiante, na Secção V do relatório.

das sequências de uma aula para a outra, E) O aluno tem um peso adequado para a idade e ainda uma hiper-mobilidade e força muscular evidente.

⁵⁷ Pelo contrário, e em tom de brincadeira, foi referido que a nota seria dada sim à mestranda, facto que muito divertiu a amostra, na nossa opinião, e que as deixou à vontade para responderem de forma sincera.

⁵⁸ Ausência de autorização.

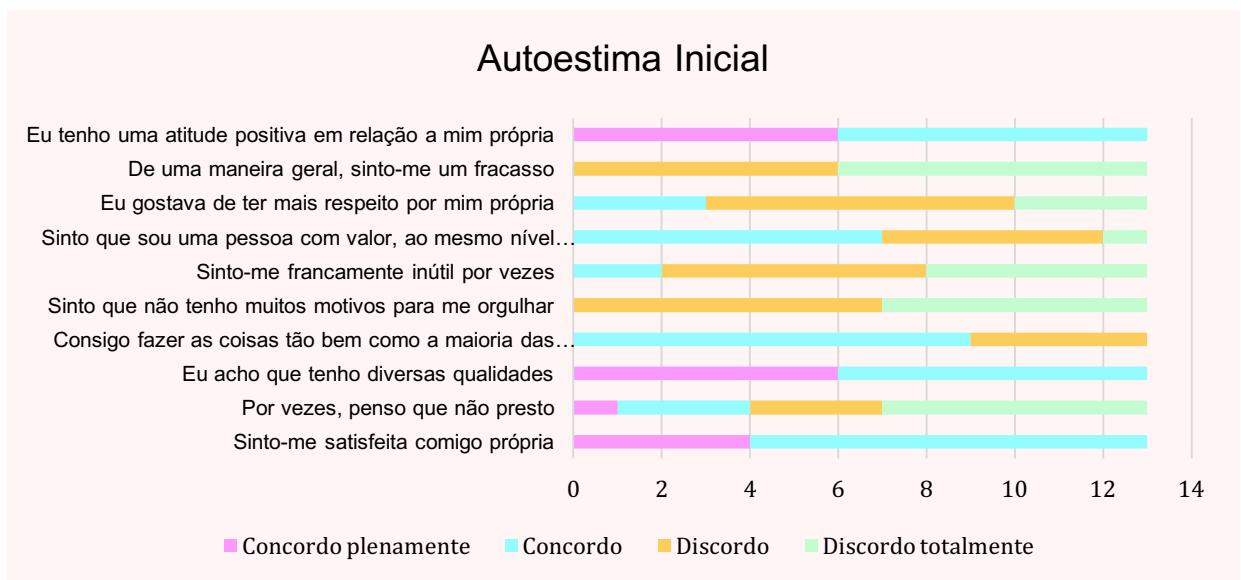
IV- RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

1. NO INÍCIO DO ESTÁGIO

1.1. Questionário sobre a autoestima

Verificou-se, mediante a análise de resultados do questionário sobre a autoestima, que todas as alunas, com mais ou menos intensidade, se sentiram satisfeitas com elas próprias, com uma atitude positiva em relação a si próprias, possuidoras de diversas qualidades, com motivos para se orgulharem e não se sentiram como um fracasso. Quatro alunas entenderam que por vezes não prestavam, que não conseguiam fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas. Duas sentiram-se francamente inúteis, por vezes. Três gostariam de ter mais respeito por elas próprias e seis entenderam que não tinham valor ao mesmo nível que as outras.

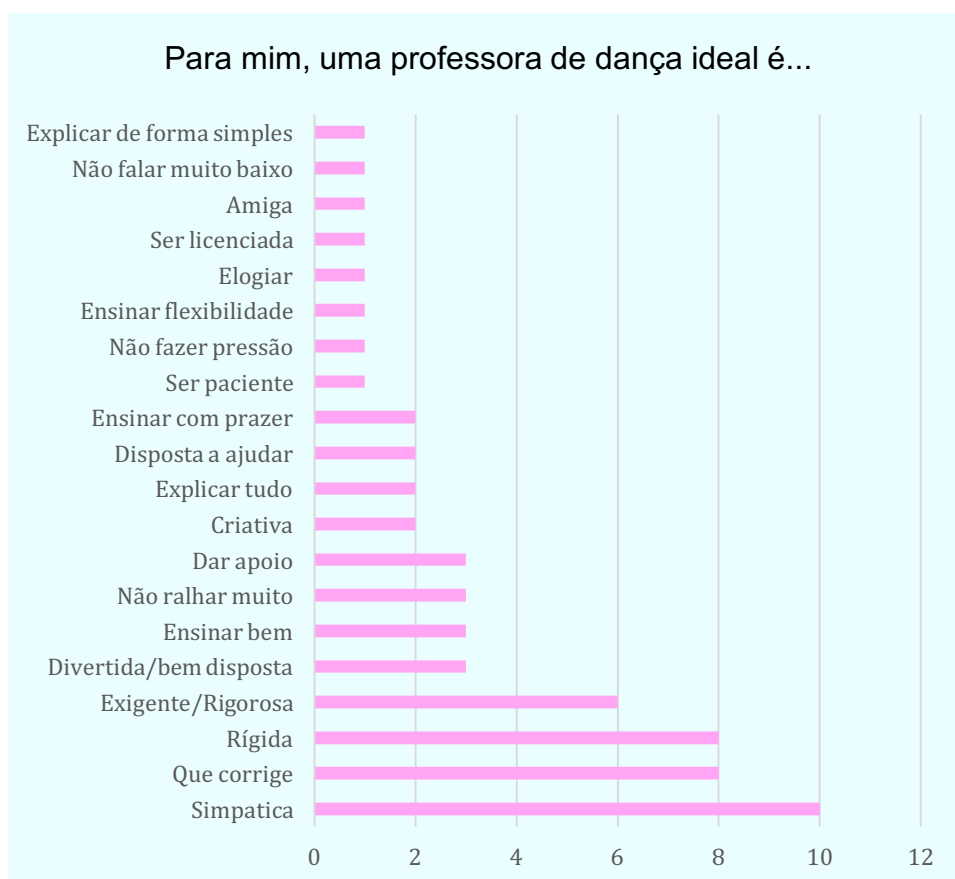
Gráfico 1: Resultados do questionário sobre a autoestima (Inicial)



1.2. Questionário- Pergunta aberta: Como é uma professora de dança ideal para ti?

As respostas indicadas abaixo não sofreram influência da nossa parte e são da completa autoria da amostra em questão. Os itens mais frequentemente mencionados foram: a simpatia da professora (10 respostas), a professora que corrige (8 respostas), a professora rígida (8 respostas) e a professora exigente / rigorosa (6 respostas). A professora ideal também deve ser divertida/bem-disposta, ensinar bem, não ralhar muito e dar apoio (3 respostas). A professora deve ser criativa, explicar tudo, deve estar disposta a ajudar e deve ensinar com prazer (2 respostas). Outros aspetos que vão ao encontro da professora ideal são: ser paciente, privilegiar a flexibilidade, não fazer pressão, elogiar, ser licenciada, estar disposta a ajudar, ser amiga, não falar muito baixo e explicar de forma simples e de forma que o aluno entenda. (1 resposta).

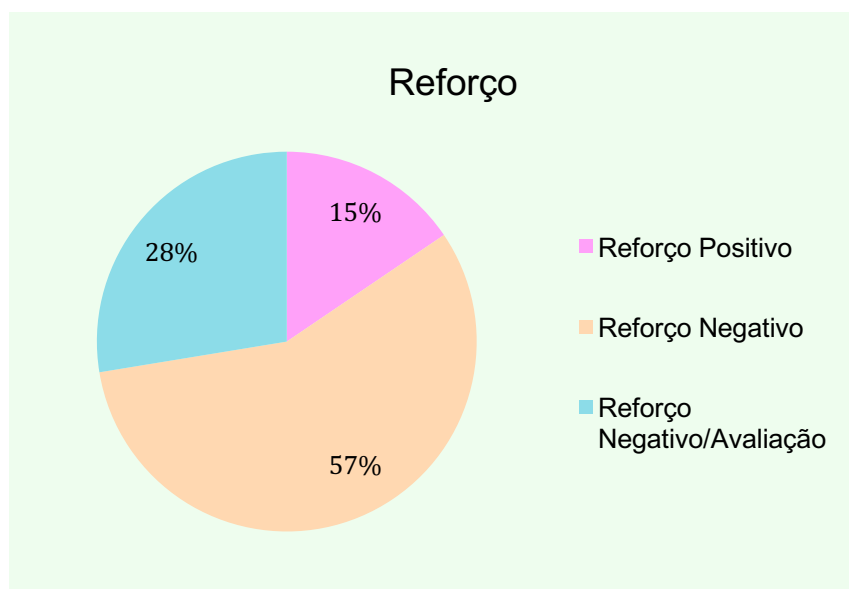
Gráfico 2: Resultados do questionário- Pergunta aberta 1 (Professora ideal)



1.3. Observação geral

No que diz respeito ao reforço positivo e negativo, verificou-se que o reforço negativo (chamada de atenção para o que está incorreto) foi mais frequentemente utilizado do que o positivo. Por reforço negativo-avaliação compreende-se as chamadas de atenção negativas realizadas em função da necessidade de as alunas atingirem as expectativas e os parâmetros de avaliação exigidos pela escola e pela professora, no sentido de apurar a responsabilidade das mesmas para a sua avaliação contínua e as consequências dos seus erros.

Gráfico 3: Resultados da observação geral (Reforço positivo e negativo- estratégias utilizadas pela professora cooperante)



Os resultados indicados no gráfico acima encontram-se sob a forma de percentagens mas foram obtidos por observação direta e por um registo escrito na nossa grelha de observação geral, como se descreve abaixo:

- Reforço positivo: 9 entradas de registo
- Reforço negativo: 33 entradas de registo
- Reforço negativo-avaliação: 16 entradas de registo.

Tabela 3: Resultados da observação geral (Estratégias pedagógicas utilizadas)

Estratégias Pedagógicas							
Tipo de Correções	Estímulos manuais-toque direto	Estímulos verbais	Utilização do espelho como autocorreção	Correções individuais	Correções de grupo		
Foco na Aprendizagem	Utilização de imagética	Perguntas às alunas para estimular a reflexão individual	Noções de anatomia	Noções sobre a qualidade do movimento, expressividade, qualidade do movimento, musicalidade e respiração	Exemplificações pontuais	Explicação pormenorizada sobre a execução correta	Elucidação sobre os objetivos concretos de alguns exercícios

1.4. Observação específica

Pela nossa observação específica, verificamos o seguinte:

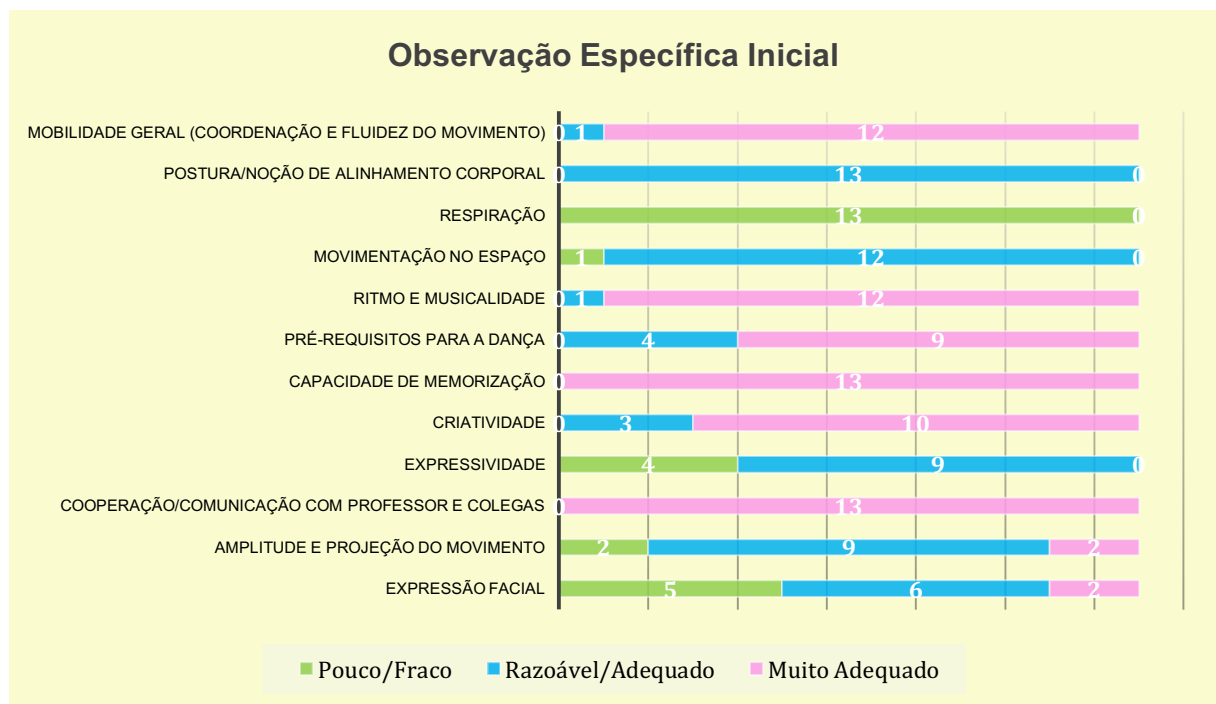
- No que diz respeito à expressão facial, 5 alunas foram consideradas fracas, ou seja, com pouca expressão facial; 6 alunas com uma expressão facial adequada/razoável; e apenas 2 foram consideradas em como tendo uma expressão facial muito adequada
- A amplitude e projeção de movimento foi considerada razoável/adequada em 9 alunas, pouco/fraca em 2 alunas e muito adequada em 2 também
- A cooperação e comunicação com a professora e colegas foi considerada muito adequada em todos os elementos da amostra
- A expressividade (corporal/ geral) foi classificada como razoável/adequada em 9 alunas e pouco/fraca em 4 alunas
- 10 alunas tiveram prestações muito adequadas ao nível da criatividade e 3 tiveram uma prestação razoável/adequada
- A capacidade de memorização foi considerada muito adequada em todas as alunas
- No que diz respeito aos pré-requisitos para a dança, 9 alunas foram consideradas como sendo muito adequadas e 4 como razoáveis/adequadas

Com o intuito de recolher dados referentes ao desempenho técnico das alunas, observou-se o ritmo e musicalidade, a movimentação no espaço, a respiração, a noção de

alinhamento postural e postura assim como a mobilidade geral e os resultados foram os seguintes:

- Ao nível do ritmo e musicalidade, 12 alunas tiveram um prestação muito adequada e apenas 1 aluna foi considerada como razoável/adequada
- Considerando a movimentação no espaço, 1 aluna foi considerada fraca e 12 com uma movimentação no espaço razoável/adequado
- Todas as alunas foram consideradas fracas ao nível da respiração
- Todas as alunas foram consideradas razoáveis/adequadas ao nível da postura / noção de alinhamento corporal
- No que diz respeito à mobilidade geral (coordenação e fluidez do movimento), 12 alunas foram classificadas em como tendo uma mobilidade geral muito adequada e apenas uma razoável/adequada.

Gráfico 4: Resultados da observação específica (Inicial)

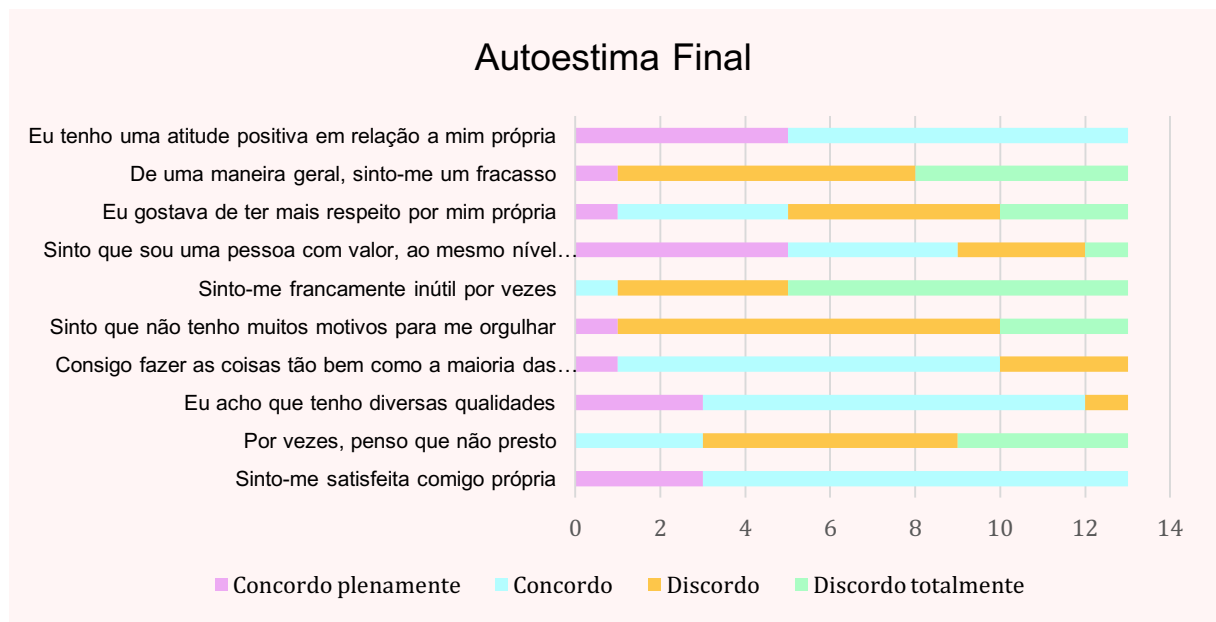


2. NO FINAL DO ESTÁGIO

2.1. Questionário sobre a autoestima

Todas as alunas, sem exceção, referem ter uma atitude positiva e sentem-se satisfeitas consigo próprias. Três alunas entenderam que por vezes não prestam e discordam conseguir fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas. Uma única aluna entende não ter qualidades, nem motivos para se orgulhar, sentir-se inútil e um fracasso. Quatro alunas discordam ter o mesmo nível que as outras pessoas. Cinco alunas entendem que deveriam e gostavam de ter mais respeito por si próprias.

Gráfico 5: Resultados do questionário sobre a autoestima (Final)



2.2. Questionário- Pergunta aberta: “O que gostei mais dos exercícios e aulas da Professora Paula foi...”

As alunas não sofreram qualquer influência da nossa parte no que diz respeito ao tipo de resposta a dar, logo o vocabulário, que abaixo se apresenta, é da total autoria das mesmas. Um dos aspetos mais valorizados foi a forma de ensinar, ou seja, as estratégias pedagógicas utilizadas assim como a sua clareza. Um outro aspeto claramente valorizado, e mencionado com maior frequência, prende-se com o ambiente de trabalho criado na aula, havendo portanto fortes referências à simpatia, ao ser querida e ao sentido de humor. Os

outros aspetos mencionados foram mais pontuais, no entanto houve diversas referências a determinados exercícios que obviamente despertaram um interesse particular nas alunas. Dez alunas consideraram que o ensino foi explícito e adequado e os termos utilizados foram “ensina e explica bem”. Nove elementos fazem referência ao sentido de humor e ao ser “divertida”. Seis alunas utilizaram o termo “simpática”, quatro utilizaram o termo “querida”. O exercício do *set rhythm* foi mencionado por cinco alunas como um exercício apreciado, o exercício de *isolations* foi referido por quatro elementos e os exercícios de *amalgamations* assim como os *combination steps* foram valorizados, cada um deles, por três alunas. Uma aluna apreciou o *arm exercise*. A originalidade foi mencionada por quatro alunas. Dois elementos apreciaram a seleção musical utilizada e outros dois elementos gostaram da coreografia das rosas, um elemento faz ainda uma referência específica “à rosa”, propriamente dita, enquanto acessório. Duas alunas consideraram-nos “exigente” no sentido positivo e outras duas referem que a professora “não desiste das alunas”. Houve menção ainda à “criatividade em grupo”, à “ajuda” prestada às alunas, à “paciência”, ao facto de sentirem que a professora “gosta da turma”, que “alegra os dias das alunas” e que “quer que deem o seu melhor”. Todos estes aspetos, mencionados por último, foram referidos uma única vez por diferentes elementos da amostra.

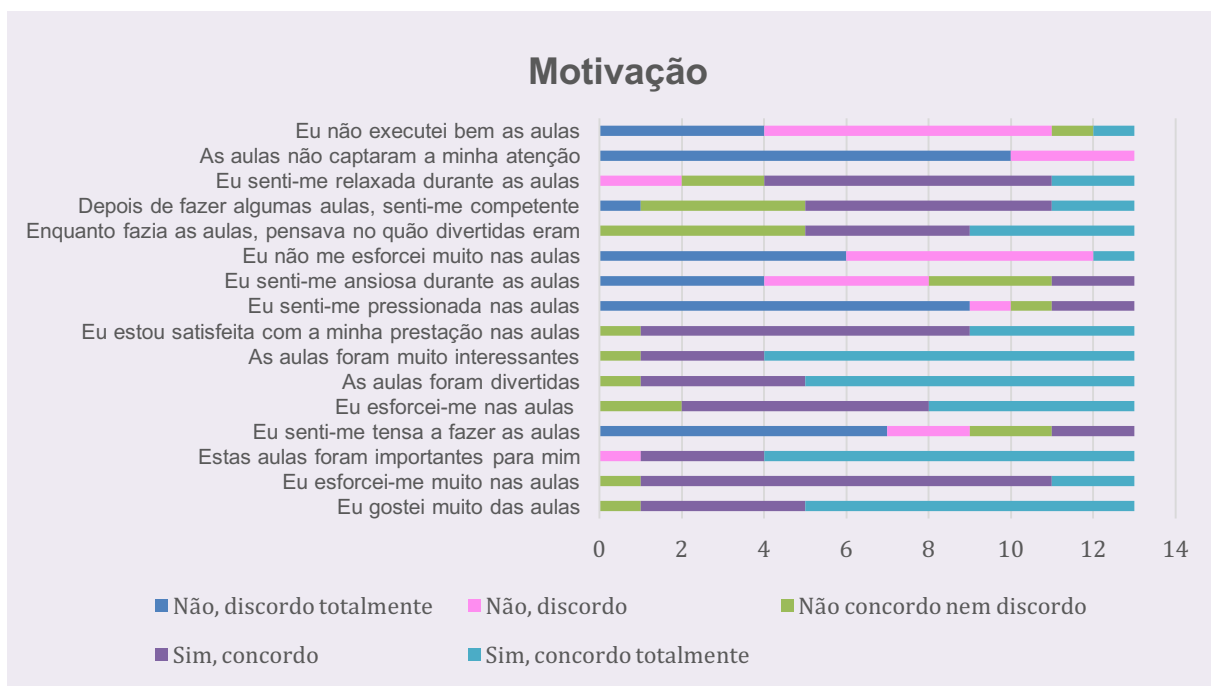
Gráfico 6: Resultados do questionário- Pergunta aberta 2 (Aspetos motivacionais)



2.3. Questionário sobre a motivação para as aulas lecionados pela estagiária

À exceção de um elemento, que refere não concordar, nem discordar, todas as alunas, com mais ou menos intensidade, consideram ter gostado das aulas e ter-se esforçado. As aulas foram consideradas importantes para todas as alunas exceto para uma, que discorda com a afirmação. Nove alunas não se sentiram tensas na aula, pelo contrário, sentiram-se relaxadas, dois elementos não concordam nem discordam com estes aspetos, e dois elementos sentiram-se tensas e não relaxadas. As aulas foram consideradas divertidas e interessantes para todas menos para uma. Também todas se sentiram satisfeitas com a sua prestação menos uma. Todas as alunas, com mais ou menos intensidade, referem que as aulas captaram a sua atenção. Onze alunas não concordam com o item que diz “não executei bem as aulas”, uma não concorda nem discorda e uma concorda totalmente. Oito elementos sentiram-se competentes depois de algumas aulas, quatro elementos não concordaram, nem discordaram e um elemento discordou totalmente. Oito alunas pensaram quão divertidas eram as aulas e as restantes não concordaram nem discordaram. Oito alunas não se sentiram ansiosas na aula. Para três elementos, a resposta ao item relacionado com a ansiedade foi não concordo nem discordo e dois elementos admitiram terem se sentido ansiosas. Dez alunas não se sentiram pressionadas, duas responderam que sim e para uma foi indiferente.

Gráfico 7: Resultados do questionário sobre a motivação



2.4. Observação específica

Da nossa observação e preenchimento da grelha de observação específica no final do estágio, recolheu-se os seguintes dados: 6 alunas foram consideradas como razoáveis ao nível da expressividade facial e 7 tiveram com uma prestação considerada como muito adequada. Ao nível da amplitude e projeção do movimento, os resultados foram idênticos aos mencionados para a expressividade facial. Todas foram consideradas como colaborantes, quer com a professora, quer com as colegas. No que diz respeito à expressividade (corporal/ geral), classificamos 8 alunas na categoria do razoável/adequado e outras 5 na categoria do muito adequado. Todas foram consideradas muito criativas e com uma boa capacidade de memorização, logo com uma prestação muito adequada ao nível destes dois itens. Considerando os aspetos mais técnicos das alunas, ao nível do ritmo e musicalidade, foi possível observar que apenas 1 aluna foi considerada razoável e as restantes com capacidades muito adequadas. No que diz respeito à movimentação no espaço, 9 revelaram ter capacidades adequadas e 4 muito adequadas. A respiração foi fraca numa aluna, adequada em 10 e muito adequada em 2. A postura e noção de alinhamento corporal foi muito adequada em 8 elementos e razoável/ adequada em 5. Todos os elementos foram considerados muito adequados ao nível da mobilidade geral (coordenação e fluidez do movimento). O item referente aos pré-requisitos para a dança foi eliminado por o termos considerado como não sendo passível de alterações.

Gráfico 8: Resultados da observação específica (Final)



V- ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No que diz respeito à autoestima, e comparando os dados recolhidos mediante a aplicação do nosso instrumento de medida, o questionário sobre a autoestima, no início e final do estágio, depreende-se que houve um impacto na maioria dos elementos da turma.

No início do estágio, quatro elementos manifestaram-se no sentido de não prestar e de não conseguir fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas. Esse número foi reduzido para três. Inicialmente duas alunas sentiam-se inúteis e o número foi reduzido para um. Numa fase inicial, seis alunas referiram não ter valor, ao mesmo nível que as outras pessoas. No final, apenas quatro alunas mantiveram essa opinião. Em contrapartida, no início do estágio, todas concordaram possuir qualidades, ter motivos para se orgulhar e não ser um fracasso. No final do estágio, para cada um destes itens, houve uma opinião em contrário, opinião essa pertencente à mesma aluna. Apesar de ser especulativa e subjetiva a nossa análise em relação a este aspeto, entendemos que esta diminuição ao nível da sua autoestima se deve fundamentalmente a fatores externos⁵⁹ à nossa intervenção. Curiosamente, no início do estágio, três alunas referiram que gostavam de ter mais respeito por si próprias e no final esse número aumentou para cinco. Até que ponto este aspeto reflete uma diminuição da autoestima? Temos reservas. Entendemos que este resultado pode ser interpretado também no sentido positivo, isto porque também pode refletir um aumento de consciência de valores, de igualdade e do direito a ela. Pode ter havido um impacto ao nível do seu crescimento pessoal e individual, uma consciência intrínseca que se devem respeitar a si próprias e que são merecedoras desse mesmo respeito. Esta consciência de valores foi um dos nossos objetivos durante a nossa abordagem, com limitações evidentemente, mas com orientação para esse fim.

A opinião das alunas no que diz respeito à professora ideal maioritariamente inclui aspetos como a simpatia, a boa disposição, a capacidade de oferecer apoio, o ser criativo e o ensinar com gosto. No entanto, e na nossa opinião, também foi muito ao encontro da realidade que lhes é conhecida dado que houve grande ênfase ao nível da necessidade de haver um alto nível de exigência e de rigor, assim como uma elevada capacidade do professor em corrigir o aluno, ou seja, um elevado rigor e exigência técnica, e estes aspetos foram referidos por diversos elementos da turma.

⁵⁹ Idealmente, como referido pela pesquisa bibliográfica, teria sido desejável haver mais contato com as alunas fora do contexto de aula, permitindo uma melhor perceção dos motivos da referida diminuição da autoestima num dos elementos da turma. Uma eventual adequação de estratégias pedagógicas e/ou uma intervenção a outro nível, teria sido pertinente. É uma limitação do estudo.

As opiniões acima referidas no que diz respeito ao professor ideal, são provavelmente justificáveis pelas estratégias pedagógicas utilizadas fora do contexto do estágio. Foi possível verificar que o nível de exigência é bastante elevado e que as estratégias pedagógicas mais frequentemente utilizadas são as do reforço negativo, ou reforço negativo-avaliação. Pela nossa observação e registo, foi possível verificar que se recorreu à utilização do reforço positivo em 15%, ao reforço negativo-avaliação em 28% e ao reforço negativo em 57%. No que diz respeito às correções efetuadas, recorreu-se principalmente a estímulos verbais, alguns manuais e com grande responsabilização das alunas, no sentido da sua autocorreção (espelho). As exemplificações observadas foram pontuais, no entanto houve a preocupação de questionar as alunas sobre aspetos técnicos, aspetos anatómicas e/ou objetivos dos exercícios no sentido de apurar a capacidade de autorreflexão e promover a consolidação de conhecimentos, também mediante a responsabilização. Aspetos frequentemente mencionados como importantes para a avaliação, foram a autonomia, cooperação e a responsabilidade das alunas.

Comparando os resultados obtidos na nossa observação específica inicial e final, como se pode verificar pelo gráfico comparativo abaixo, e da nossa análise, pode-se depreender o seguinte:

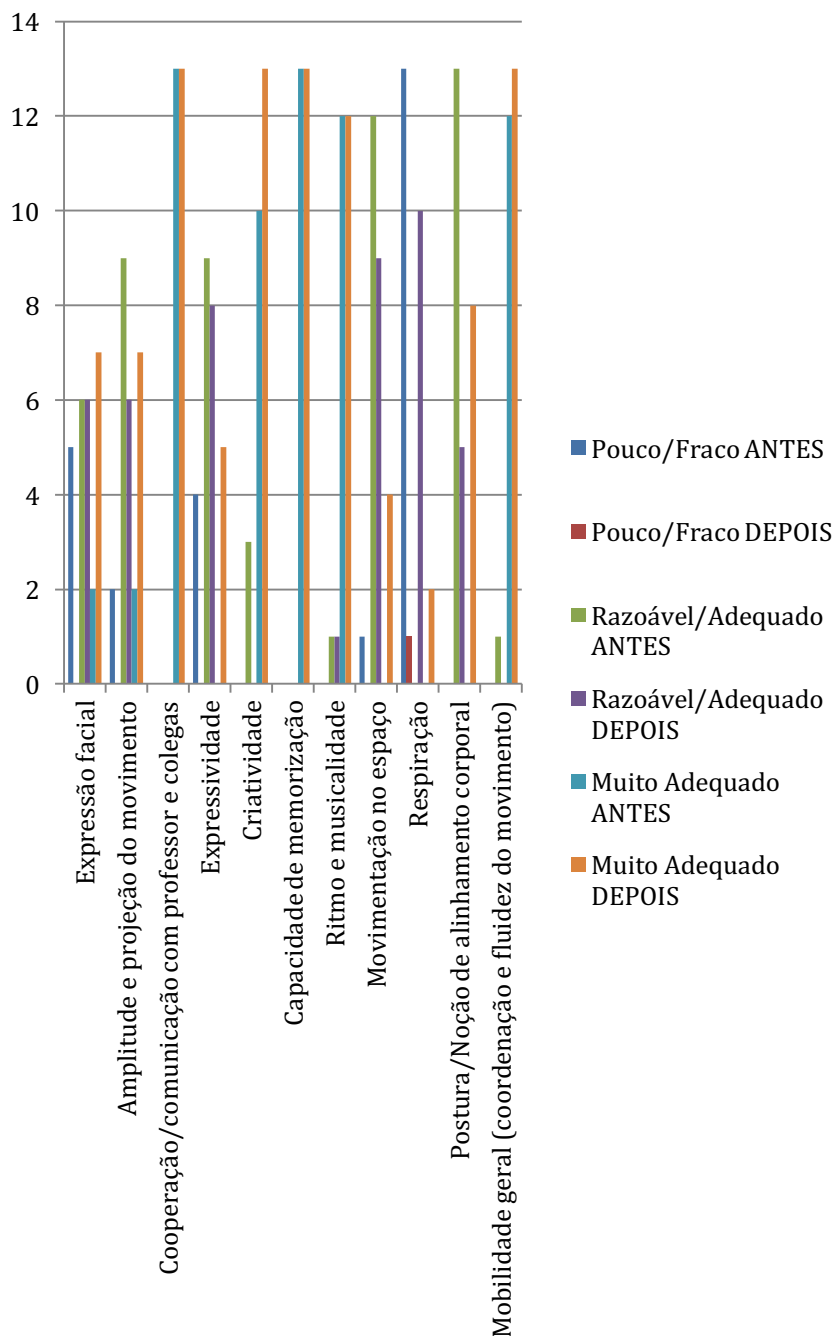
- Houve uma significativa melhoria ao nível da expressão facial e este aspeto foi bastante evidente nas alunas consideradas mais fracas numa fase inicial, ao ponto que se iniciou com cinco alunas consideradas fracas e no final, nenhuma aluna foi classificada como fraca. A nossa perceção foi que as alunas menos expressivas no início do estágio se encontravam muito pouco à vontade, muito tensas e inibidas, excessivamente preocupadas com o erro, mas aos poucos foram adquirindo capacidades expressivas bem distintas das observadas inicialmente. O número de elementos considerados com capacidades razoáveis/adequadas, manteve-se; no entanto, o número de alunas com capacidades muito adequadas elevou-se de dois para sete.
- A cooperação com as professoras e colegas não sofreu alterações. As alunas sempre foram colaborantes e respeitadoras.
- O descrito acima repetiu-se em relação à sua capacidade de memorização. A turma em questão sempre teve uma boa capacidade de memorização, na nossa opinião.
- Não verificámos alterações ao nível do ritmo e musicalidade, todas as alunas têm qualidades ao nível da musicalidade e ritmo muito adequado, à exceção de uma, cujas capacidades foram consideradas razoáveis/adequadas e os resultados foram os mesmos no final do nosso estágio.

- Ao nível da amplitude e projeção do movimento, as diferenças foram interessantes e positivas. Numa fase inicial, havia duas alunas consideradas fracas e no final nenhuma. Das nove alunas consideradas como tendo capacidades razoáveis/adequadas, seis mantiveram-se iguais e as restantes melhoraram para muito adequado. Ou seja, consideramos duas alunas como tendo uma amplitude e projeção de movimento como muito adequado no início do estágio e, no final, consideramos sete. A melhoria foi significativa.
- No que diz respeito à expressividade (como já foi mencionado acima, por expressividade entende-se a `expressão corporal geral`), as melhorias também foram facilmente observáveis. Das quatro alunas consideradas fracas numa fase inicial, todas melhoraram e das nove consideradas como adequadas, uma melhorou. Portanto, o número de alunas com capacidades muito adequadas ao nível da expressividade aumentou de zero para cinco, número que considerámos como muito relevante.
- Analisando os aspetos relacionados com a criatividade, houve uma melhoria em três elementos, tendo portanto a turma toda atingido um nível muito adequado.
- Relativamente à movimentação no espaço, as diferenças foram significativas. As melhorias ocorreram em cinco elementos da turma.
- Ao nível da respiração, todos os elementos da turma melhoraram, duas das quais atingiram um nível muito adequado e apenas um elemento é que se manteve fraca.
- A Postura/Noção de alinhamento postural também melhorou bastante e foi observável em oito elementos da amostra que iniciaram com uma postura razoável e terminaram com uma postura muito adequada.
- No que diz respeito à mobilidade geral (coordenação e fluidez do movimento), houve uma alteração positiva num elemento da amostra. As restantes alunas mantiveram as suas capacidades consideradas desde o início como muito adequadas.

Tal como referido no âmbito das nossas pesquisas bibliográficas, os aspetos que as alunas mais valorizaram no âmbito da nossa lecionação foi o método de ensino utilizado e a simpatia, a originalidade também foi referida.

Considerando os resultados do questionário sobre a motivação, na sua maioria, as alunas gostaram das aulas, esforçaram-se, sentiram-se descontraídas, ficaram satisfeitas com a sua prestação e sentiram-se mais competentes. Estes dados indicam que os nossos objetivos foram cumpridos.

Gráfico 9: Gráfico comparativo- Observação Específica Inicial e Final.



As situações de ansiedade ou tensão referidas, pelo menos por um dos elementos, foram explicadas como uma grande preocupação em executar bem, um “querer fazer melhor” e não propriamente por termos sido nós a provocar essa ansiedade ao nível da relação pedagógica. Esta resposta foi, para nós, curiosa mas elucidativa. Entendemos que este aspeto pode estar diretamente ligado à motivação da aluna, dado que, pela nossa observação e na nossa opinião, foi um dos elementos que mais evoluiu ao nível da expressividade, qualidade de movimento, criatividade e à vontade.

A resposta de um outro elemento da turma foi no sentido de expressar que as aulas não foram importantes para ela. A sua resposta não coincide com a nossa observação em aula. Aliás, foi um elemento que esboçava diversos sorrisos com frequência. Tivemos a percepção que a aluna por vezes não se preocupava demasiado em decorar as sequências mas o seu comportamento, na nossa opinião, não foi diferente durante a lecionação da professora titular, logo, a conclusão que tiramos é que tal facto não se deve à nossa intervenção propriamente dita. É provável que a aluna em questão se tenha esforçado mais nas aulas da professora titular mas esse aspeto pode estar relacionado com questões avaliativas, ou mesmo por naturalmente haver uma relação mais estreita com a professora. Durante o nosso estágio, tivemos o cuidado de sermos totalmente imparciais, não tendo havido portanto um tratamento preferencial em relação a nenhum dos elementos e pensa-se que este aspeto pode ter, indiretamente, influenciado a opinião da aluna.

O nosso registo de imagem final não é passível de uma análise comparativa com um registo inicial dado que não foi possível efetuar uma filmagem antes e/ou no início da nossa intervenção prática no âmbito do estágio. No entanto, e apesar do seu valor restrito⁶⁰, não deixa de ser elucidativo no que diz respeito à boa relação criada com a turma. Houve, no nosso entender, um claro aumento da criatividade, expressividade e qualidade de movimento das alunas, perfeitamente observável por terceiros e por professoras que as conheciam antes do nosso estágio. Muito curiosamente, as observações referidas foram mais notórias nos elementos considerados como mais fracos numa fase inicial.

Para além das já mencionadas, uma das observações evidentes diz respeito à aceitação do erro por parte da amostra. Enquanto que, numa fase inicial, as alunas ficavam apreensivas e nervosas com eventuais erros, por fim, já sorriam perante as incorreções e davam de imediato continuidade ao exercício pedido, com serenidade e da melhor forma possível, sem nunca desistirem.

⁶⁰ O valor é restrito pelos motivos já mencionados na Secção III do nosso relatório.

VI- CONCLUSÕES

1. Conclusões do estudo

Pelos resultados obtidos no âmbito do nosso estudo, foi possível concluir que uma estratégia pedagógica não autoritária, baseada no reforço positivo e na motivação, contribuiu positivamente para a melhoria da autoestima, motivação e para a aquisição de competências técnico-artísticas da nossa amostra, do 1º ano de ensino vocacional, no contexto de Dança Moderna, na Escola de Dança Ana Manjerição.

As nossas estratégias pedagógicas foram baseadas na nossa experiência pessoal e nos conceitos, ideias e estudos dos autores de referência para este estudo, como Lakes (2005) e a importância de uma relação pedagógica não-autoritária. Entendemos em como sendo da responsabilidade do professor o ambiente criado em aula, propício ou não à aprendizagem, com consequências evidentes ao nível da autoestima e do desempenho técnico-artístico, aspetos que foram levados em consideração no âmbito do estágio, mediante a promoção de uma relação afetuosa, de respeito mútuo, motivadora e inspiradora do reforço positivo merecido e sincero.

Tendo em conta o contexto educativo e as linhas orientadoras e programáticas da escola de acolhimento, as aulas tiveram que ser estruturadas a partir dos conteúdos programáticos do grau 3 da ISTD. O desafio foi desenvolver estratégias criativas. Inspiramo-nos nos autores Cone & Cone (2012), Sharp (2004) e recomendações da Teach.com (n.d). Apesar do programa rígido que teve que ser cumprido, a nossa planificação de aulas não deixou de ser bastante criativa, mantendo em vista os pressupostos da nossa investigação.

Adotámos uma postura positiva e simpática, mostrando entusiasmo não só ao leccionar mas mediante os esforços das alunas, tal como sugerem os autores Day (2004), assim como Haavio e Fred, ambos citados por Day (2004). A referida postura simpática fez parte do nosso estudo com o intuito de demonstrar a importância de adequar estratégias pedagógicas, indo ao encontro das expectativas da nossa amostra, no que diz respeito ao professor considerado ideal, expectativas essas semelhantes às de outras amostras no âmbito dos estudos de Sousa (2000) e Van Rossum (2004).

A nossa leccionação baseou-se numa atitude eticamente correta, imparcial e diferenciada de acordo com as necessidades de cada elemento da turma, sugestões dos

autores Cone & Cone (2012), Erkert (2003), Estela et al (1997) e Perrenoud (2000) e ainda de acordo com as recomendações da *Australian Dance Council- Ausdance Inc.* (2012) e *IADMS Education Committee* (2011).

Levamos em consideração a faixa etária em questão, assim como o seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social de acordo com os autores Fonseca (2005), Papalia, Olds & Feldman (2001) e ainda as recomendações da *Parenting and Child Health* (2014) e da *Raising Children Network* (2011).

Demos importância aos interesses e capacidades para a dança aquando a nossa planificação de aulas, à adequação de estratégias de intervenção, à recolha de dados cuidada e à avaliação contínua segundo as sugestões e estudos de Cohan (1986), Erkert (2003), Kassing & Jay (2003) e Reis (2011).

Procuramos que a nossa comunicação fosse, em todas as situações, clara e concisa mas sem nunca descurar os pedidos de ajuda ou pedidos de esclarecimento dos alunos, mais uma vez indo ao encontro das expectativas da turma. Foi notória a desinibição da turma, assim como o seu à vontade, para tirar dúvidas ou relembrar pormenores. Este esclarecimento de dúvidas ocorreu nos próprios corredores da escola, por iniciativa das alunas, antes das aulas e como refere Estanqueiro, 2010: “Uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem”

O reforço positivo verbal e não verbal utilizado foi generoso mas sempre sincero, como sugerem entidades como a Athabasca University (2013), e os autores Cone & Cone (2012), Estanqueiro (2010), Fernandes (2008) e Nogueira (2013).

Demos relevância à não repreensão do erro, levando a turma a concentrar-se na auto-melhoria, indo ao encontro das ideias preconizadas pela *IADMS Education Committee* (2011), as mesmas que serviram como base para a elaboração da nossa grelha de observação geral.

Apesar do mencionado acima e do nosso tema de estudo, não descuramos as regras e normas de boa conduta. Foi-nos possível constatar, durante o estágio, a grande relevância que a EDAM dá aos aspetos mencionados pelos autores Cone & Cone (2012) e Pressley & McCormick (2007) e que dizem respeito a regras de conduta, protocolos e condições de

segurança. Mantivemos todas as normas e regras de boa conduta observadas na EDAM, de forma a não desestabilizar o normal funcionamento da escola e, conseqüentemente, o comportamento das alunas – não só por nos ter sido solicitado, mas também por entendermos a grande responsabilidade e experiência da EDAM no que diz respeito a programas de lecionação muito específicos e precisos, com prazos de lecionação, consolidação e avaliação muito exigentes.

O toque respeitoso e afetuoso foi um dos muitos aspetos tomados em conta durante a nossa intervenção com o intuito de corrigir, de aproximar e motivar.

Houve um grande empenho da nossa parte no que diz respeito à implementação estratégias de motivação tais como: uma cuidadosa seleção musical, a manutenção do ritmo de aula e sem momentos parados, a utilização de adereços, palmas, vocalizações e diferentes timbres de voz e sentido de humor. As progressões foram adequadas para o nível, como sugere Estanqueiro (2010) e os exercícios, criativos, segundo Erkert (2003). As cinco formas de motivar os alunos descritas segundo a Teach.com (n.d) foram levadas em consideração e cuidadosamente implementadas no âmbito do nosso estágio. Apesar das dificuldades que o professor pode enfrentar para motivar os seus alunos, dificuldades essas que foram pormenorizadamente descritas no nosso enquadramento teórico, este estudo permitiu-nos afirmar que a motivação da nossa turma foi notória.

No âmbito do estágio, a oportunidade de dar voz às alunas foi criada mediante a possibilidade de fazerem algumas escolhas e tomarem algumas decisões foi promovido através de momentos de criação tais como poses, pequenas sequências, improvisações, trabalhos individuais e de grupo, ou que um exercício específico fosse executado com uma determinada postura, personalidade ou toque pessoal, de acordo com as vantagens sugeridas por Cone & Cone (2012), Perrenoud (2000), Sharp (2004) e Skinner (2007). Em todos esses momentos foi possível observar grande entusiasmo por parte das alunas. Inclusivamente levaram as propostas para casa (algumas intencionalmente e outras de forma espontânea, ou seja, sem qualquer solicitação da nossa parte) para serem melhoradas e trabalhadas. Foi também possível observar a vontade/ necessidade da turma em demonstrar, quase de imediato, e com um certo carácter de urgência, todas as suas criações ou exercícios aperfeiçoados, logo no início das aulas seguintes.

O *outcome* foi objeto de uma recolha de dados cujos métodos são mistos, qualitativos e quantitativos e é nossa opinião que as nossas estratégias, assim como a relação criada

com as alunas, influenciou, de forma muito positiva, tanto a aprendizagem como a sua motivação para aprender.

Foi muito útil no nosso entender, no âmbito da recolha de dados, a utilização de um método misto, pois desta forma fomos capazes de atingir uma maior precisão e fiabilidade de resultados e minimizar as desvantagens, já descritas, de cada um. Foi ainda possível chegar à conclusão que o conceito de professor ideal da nossa amostra foi ao encontro dos resultados obtidos por outros estudos semelhantes como os de Sousa (2000) e Van Rossum (2004). Dada a natureza do nosso estudo, o método qualitativo serviu para avaliar a nossa intervenção prática e foi essencial para uma observação e análise mais detalhada. O método quantitativo, tendo se baseado em instrumentos já validados, foi facilitador no percurso difícil que é a investigação, e precioso no sentido em que nos inspirou confiança, permitindo-nos traçar um caminho mais direcionado para os objetivos do nosso estudo.

Outro complemento de recolha de dados importante teria sido o registo de imagem inicial, permitindo portanto uma análise comparativa e mais detalhada, no entanto, o empenho, o entusiasmo e a desinibição foram notórios no registo de imagem final realizado.

Foi possível verificar que houve consonância entre as projeções ou as idealizações no que diz respeito ao professor ideal e com os aspetos que posteriormente foram valorizados no âmbito da nossa intervenção. As alunas, na sua maioria, consideraram o professor ideal, aquele que é simpático e que corrige, podendo relacionar estes dados com o sentido de humor, a capacidade para ser divertida e a nossa simpatia no âmbito da lecionação, assim como com a nossa capacidade para explicar e ensinar bem. O terceiro aspeto relevante para as alunas, o professor ideal é rígido, na nossa opinião, é um dado relacionável com a realidade que a amostra conhece.

Depreende-se que houve uma melhoria da auto-estima em relação à maioria dos elementos da turma. Apenas um dos elementos da turma sofreu uma diminuição da autoestima que considerámos como independente da nossa intervenção pedagógica e relacionado com fatores externos que nos ultrapassaram. O aumento do número de alunas a considerarem que gostavam de ter mais respeito por elas próprias aumentou e este aspeto foi considerado positivo, no sentido em que entendemos ter havido um aumento ao nível do crescimento pessoal e individual da turma, traduzindo-se num aumento da consciência de que são merecedoras e dignas de respeito.

A maioria da amostra gostou das aulas, sentiu-se mais competente, achou as aulas importantes e interessantes, sentiu-se à vontade e ficou satisfeita. A motivação, de uma maneira geral, foi considerada, portanto, muito positiva.

Os resultados obtidos pela observação específica são os que mais evidenciam o objetivo principal deste estudo e que provaram que os factores motivacionais e o reforço positivo podem influenciar positivamente a aquisição de competências intrínsecas à dança. As alunas melhoraram a quase todos os níveis, sendo alguns progressos arrebatadores, quer no que diz respeito às capacidades artísticas (como a expressividade e a criatividade), quer no que diz respeito às capacidades técnicas (como a movimentação no espaço, a musicalidade e a respiração, etc).

No nosso entender, os gostos das alunas pelas atividades por nós propostas, no âmbito do nosso estágio, influenciaram positivamente a capacidade de aprendizagem da nossa amostra. Considerámos o papel da motivação, do reforço positivo, da aceitação e desvalorização do erro, como importante para um ambiente mais descontraído e propício à aprendizagem.

2. Limitações do estudo

Considera-se que o nosso estudo teve diversas limitações que passamos a enumerar:

- Entende-se que houve pouco tempo para intervir e conseqüentemente avaliar corretamente as repercussões da nossa estratégia pedagógica ao nível da autoestima da amostra em questão,
- Pelo mesmo motivo referido acima, entendemos não ter atingido o nosso objetivo de relacionar o programa da *ISTD* com outras técnicas de dança moderna e contemporânea de forma adequada e aprofundada,
- O facto de as alunas receberem outros estímulos (reforços positivos e negativos) de forma constante da parte de outros professores, são estímulos que entendemos como não controlados e cujo efeito não foi estudado, podendo ter havido algum grau de contaminação no que diz respeito aos resultados obtidos, logo os mesmos não são totalmente fidedignos nem extrapoláveis,
- No nosso estudo não existiu um grupo de controle,
- A nossa amostra foi pequena, logo não representativa da população, dado ser constituída por apenas 13 sujeitos,

- A oportunidade de conhecer as alunas fora do contexto de aula, não foi viável, dada a sua carga horária, ausência de intervalos significativos e por questões que se prendem diretamente com o funcionamento da própria escola. Entendemos que este aspeto, referido como importante na nossa pesquisa bibliográfica e fundamentação teórica, poderá ter contribuído de forma negativa para a nossa planificação de aulas e conseqüentemente para os resultados pretendidos do estudo,
- O facto de ter sido necessário cingirmo-nos aos conteúdos programáticos da EDAM e à calendarização escolar, limitou de certo modo a nossa capacidade de intervir de forma ainda mais criativa e livre, limitando uma maior tomada de decisão por parte das alunas, aspeto referenciado como importante na nossa pesquisa bibliográfica,
- A não autorização de registo de imagem, contínuo ou no início do estágio, limitou a nossa recolha de dados e conseqüentemente a nossa análise comparativa, principalmente no que diz respeito à criatividade, expressividade, amplitude de movimentos e expressão facial das alunas.

3. Recomendações para estudos futuros

Na nossa opinião, seria interessante desenvolver o mesmo estudo em amostras maiores, com diferentes faixas etárias, durante um período de tempo superior e em diferentes disciplinas. Também seria interessante avaliar a evolução das amostras mediante uma lecionação mais criativa e mais livre. Estudos com registos de imagem frequentes e/ou contínuos seriam muito interessantes, não apenas para fundamentar os resultados em si, mas também para proporcionar um feedback mais objetivo às alunas, um envolvimento mais ativo. Seria curioso a amostra avaliar, de forma contínua, a sua própria evolução mediante a visualização dos registos de imagem, permitindo desta forma, a assunção de um papel mais participativo no âmbito da troca de impressões, discussão de resultados, estreitamento de laços entre elementos do grupo, espírito de interajuda, etc., com o intuito de promover repercussões positivas ao nível da qualidade de movimento, motivação, autoestima e autoconhecimento. Um estudo comparativo entre duas amostras, em que uma seria abordada meramente em contexto de aula e outra também em contexto extra-aula, poderia ser revelador no sentido que recolheria informação acerca da importância do conhecimento do aluno, por parte do professor, no que diz respeito à sua personalidade, necessidades, inseguranças, interesses, etc. com o intuito de melhorar a planificação de aulas, as estratégias pedagógicas e de adequar os objetivos e metas de forma mais dirigida à população em questão. No entanto, para um estudo com estas características, entendemos que seria ainda necessário estabelecer normas éticas e deontológicas bem claras para este

convívio extra-aula, normas essas, que por si só, poderiam constituir tema para um outro estudo apelativo e valioso. Dada a relação criada, entre o método *ISTD* e outras técnicas de dança moderna e contemporânea, ter ficado aquém do desejável, por questões relacionadas com o tempo de estágio, fica a sugestão para um estudo pertinente e mais aprofundado a este nível.

4. Reflexão pessoal

Considera-se que o estágio e o relatório de estágio foram particularmente interessantes e enriquecedores para nós, dado terem contribuído para uma aquisição de conhecimentos, não meramente no que diz respeito ao programa de moderno da *ISTD* e que nos era totalmente desconhecido, como também para um aprofundamento de alguns conceitos/premissas básicas de técnicas como: Graham, Cunningham, Horton e do próprio *modern jazz*, a nossa atual área de conhecimento e prática profissional.

Um dos objetivos específicos do nosso estudo incluía uma reflexão sobre a relação do método da *ISTD* com outras metodologias e técnicas de dança moderna e contemporânea. Da nossa observação, experiência no âmbito do estágio e análise, podemos concluir, de forma muito humilde e sucinta, que efetivamente o método preconizado pela *EDAM* é uma clara fusão de técnicas. O trabalho de alongamento, os isolamentos, os *forward stretches*⁶¹ ou *flat backs*⁶², a grande variedade de ritmos e de velocidades podem ser relacionáveis com a técnica de Horton. A *contraction* da técnica Graham também é evidente. A postura alta e serena, a *curve* do Cunningham é visível. Os isolamentos, diferentes dinâmicas, percepção de ritmos e tradução de ritmos por movimentos também são facilmente relacionáveis com a técnica de *modern jazz* da *IDTA*. Com certeza que muitas outras considerações poderiam ser feitas mas entendemos que tais comparações nos ultrapassam e caem fora do âmbito do nosso estudo.

Foi um desafio no sentido em que a planificação de aulas e as avaliações foram distintas das que habitualmente desenvolvemos.

Houve uma necessidade acrescida de apelar à nossa criatividade e capacidade de motivação das alunas (mediante o reforço positivo e relação pedagógica não autoritária) com o intuito de atingir não meramente os objetivos da própria escola, cujas orientações e

⁶¹ Nomenclatura utilizada pela *ISTD*

⁶² Nomenclatura utilizada por Horton

métodos de lecionação são muito específicos, como também os nossos objetivos concretos do estudo.

O processo de investigação-ação em si foi também um desafio no sentido que nos remeteu para conhecimentos há muito esquecidos, mas relevantes para um contexto de ensino vocacional ou outros contextos de dança.

Foi nosso propósito dar um contributo positivo, mesmo que considerado humilde, no que diz respeito ao conhecimento na área do moderno.

A nossa investigação-ação, no nosso entender, serve de ponto de partida para outros estudo semelhantes e mais aprofundados e eventualmente para a continuação dos nossos próprios estudos, contribuindo para o reconhecimento da profissão de professor de dança.

Para além destes aspetos, a criação de uma rede de contactos, que permita eventuais parcerias e/ou o desenvolvimento de novos projetos, são sempre pontos positivos a tomar em consideração, sendo estes últimos, com certeza, um dos objetivos do mestrado em ensino de dança e da própria ESD.

Entendemos que os conhecimentos da professora titular, e que dizem respeito ao programa de moderno da ISTD, foram uma mais-valia para a nossa aprendizagem e enriquecimento profissional durante o nosso estágio. Foi necessário e possível criar uma relação de empatia com a professora titular, em que as correções e críticas construtivas da mesma foram encaradas com humildade. Houve um claro sentido de respeito, que considerámos em como sendo mútuo.

A relação estabelecida com a nossa professora orientadora foi sempre, inegavelmente, fantástica.

A nossa avaliação geral do estágio e da entidade que nos acolheu, do trabalho de investigação e do Mestrado em Ensino de Dança, de um modo geral, foram experiências francamente enriquecedoras e muito positivas que recordaremos sempre com grande carinho e saudade.

BIBLIOGRAFIA

Andrzejewski, C., Wilson, A. & Henry, D. (2013). *Considering motivation, goals and mastery orientation in dance technique*. Research in dance education, 14.2, 162-175, DOI: 10.1080/14647893.2012.733364

Athabasca University. Faculty of Humanities and Sciences. (2013). *Concept definition: positive reinforcement*. Consultado em Junho 15, 2014, em <http://psych.athabasca.ca/html/prtut/definition.shtml>

Australian Dance Council- Ausdance Inc. (2012). *Code of ethics for dance teachers*. Consultado em Março 16, 2014, em <http://ausdance.org.au/articles/details/code-of-ethics-for-dance-teachers>

Australian Professional Standards for Teachers. (2012). *The crucial role of the teacher*. Consultado em Setembro 14, 2014, em <http://www.teacherstandards.aitsl.edu.au/Overview/Role>

Cohan, R. (1986). *The dance workshop*. London: Gaia Books, Ltd.

Cone, T. & Cone, S. (2012). *Teaching children dance*. United States: Human Kinetics.

Copeland, R. (2004). *Merce Cunningham. The modernizing of modern dance*. New York: Routledge.

Day, C., Flores, A. & Martins, E. (trad.) (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora, Lda.

Erkert, J. (2003). *Harnessing the wind: The art of teaching modern dance*. United States: Human Kinetics.

Escola de Dança Ana Manjerição. (2014). *Contactos*. Consultado em Setembro, 7, em <http://www.edam.pt/Novo/default.asp?pagina=Contactos&LINK1=46>

Escola de Dança Ana Manjerição. (2014). *Objetivos*. Consultado em Setembro 8, 2014, em <http://www.edam.pt/Novo/default.asp?pagina=OBJECTIVOS&LINK1=27>

Escola de Dança Ana Manjerição. (2014). *Plano de estudos curricular*. Consultado em Setembro, 7, em <http://www.edam.pt/Novo/default.asp?pagina=Contactos&LINK1=46>

Escola de Dança Ana Manjerição. (2014). *Quem somos*. Consultado em Abril 27, 2014 em <http://www.edam.pt/Novo/>

Escola Superior de Dança. (2012). *Regulamento do estágio do curso de mestrado em ensino de dança*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela et al. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Lda.

Fernandes, L. (2008). *Os medos dos professores...e só deles?*. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.

Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Lisboa: Multitipo-Artes Gráficas, Lda.

Gomes, R. (2013). *A Educação Positiva aplicada à Técnica de Dança Clássica do 3ºAno B da Escola de Dança do Conservatório Nacional*. Relatório final de estágio). Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/3748>

Horosko, M. (2002). *Martha Graham. The evolution of her dance theory and training*. USA: University Press of Florida.

http://www.sagepub.com/upm-data/15555_02_Skinner_Ch_01.pdf

IADMS Education Committee. (2011). *The IADMS bulletin for teachers handout 3(2) A 2011*. Consultado em Outubro 11, 2014, em http://c.ymcdn.com/sites/www.iadms.org/resource/resmgr/Public/Bull_3-2_pp8_Handout_A.pdf

IDTA. (2009). *Dance styles*. Consultado em Junho 16, 2014, em <http://www.idta.co.uk/Site2/Styles.html>

ISTD. (n.d). *About us*. Consultado em Abril 27, 2014 em <http://www.istd.org/about-us/>

ISTD. (n.d). *History*. Consultado em Setembro 8, 2014, em <http://www.istd.org/about-us/history/>

ISTD. (n.d.). *Examinations*. Consultado em Setembro 8, 2014, em <http://www.istd.org/examinations/>

ISTD. (n.d.). *Faculties*. Consultado em Setembro 8, 2014, em <http://www.istd.org/about-us/faculties/>

ISTD. (n.d.). *Modern theatre*. Consultado em Abril 27, 2014, em <http://www.istd.org/modern-theatre/>

Kassing, G & Jay, D. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design*. United States of America: Human Kinetics.

Lakes, R. (2005). *The messages behind the methods: The authoritarian pedagogical legacy in western concert dance technique training and rehearsals*. Arts Education Policy Review, 106.5, 3-20, DOI: 10.3200/AEPR

Markland, D. (2013). *Exercise motivation measurement. The exercise causality orientations scale*. Consultado em Junho 16, 2014, em http://pages.bangor.ac.uk/~pes004/exercise_motivation/ecos/ecos.htm

Martha Graham. (2012). *Martha Graham*. Consultado em Junho 13, 2014, em <http://marthagraham.org/about-us/our-history/>

McAuley, E., Duncan. T & Tammen. (1989). *Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis*. Research Quarterly in Exercise and Sport 60 (1): 45-58.

Nogueira, J. (2013). Aprendizagem: Modelos comportamentais. In F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na 93tens93c* (pp. 177-217). Lisboa: Climepsi. ISBN 978-972-796-337-9.

Papalia, D.; Olds, S & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. (8ª ed.) Lisboa: MacGraw-Hill de Portugal, Lda.

Parenting and Child Health. (2014). *Child development: 10 – 12 years*. Consultado em Fevereiro 16, 2015, em <http://www.cyh.com/HealthTopics/HealthTopicDetails.aspx?p=114&np=122&id=1865#2>

Penrod, J. & Plastino, J. (2005). *The dancer prepares. Modern dance for beginners*. (5ª ed.). New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Perces. M., Forsythe, A.M., Bell, C. (1992). *The dance technique of Lester Horton*. Princeton, NJ: Princeton Book Company, Publishers.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar. Convite à viagem*. (Ramos, P., Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Pressley, M & McCormick, C. (2007). *Child and adolescent development for educators*. New York: The Guilford Press.

Quin, E.; Redding, E. & Frazer, L. (2007). *The effects of an eight-week creative dance programme on the physiological and psychological status of 11-14 year old adolescents: An experimental study*. Consultado em Outubro 11, 2014, em <http://www.hampshiredance.org.uk/documents/NRGDanceScienceResearchReport.pdf>

Raising Children Network. (2011). *Pre-teens development: overview*. Consultado em Fevereiro, 16, em http://raisingchildren.net.au/articles/preteens_development_nutshell.html/context/1153

Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CCAP-2*, pg.13. Lisboa: Ministério da Educação- Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.

Sharp, C. (2004). *Developing young childrens creativity: what can we learn from research*. Consultado em Fevereiro 16, 2014, em <http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/55502/55502.pdf>

Skinner (2007). *An approach to creative learning in the early years*. Consultado em Fevereiro 16, 2014, em http://www.sagepub.com/upm-data/15555_02_Skinner_Ch_01.pdf

Sousa, B. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: ASA Editores.

Teach.com. (n.d). *Motivating students*. Consultado em Setembro 14, 2014, em: <http://teach.com/what/teachers-change-lives/teachers-motivate>

Teach.com. (n.d). *Teachers as role models*. Consultado em Setembro 14, 2014, em <http://teach.com/what/teachers-change-lives/teachers-are-role-models>

Teach.com. (n.d). *Teachers change lives*. Consultado em Setembro 14, 2014, em <http://teach.com/what/teachers-change-lives>

Traguth, F. (1983). *Modern jazz dance*. New York: Dance Motion Press.

Van Rossum, J. (2004). The Dance Teacher. The ideal case and daily reality. In *Journal for the education of the gifted* (pg. 36-55). Consultado em Dezembro 26, 2014, em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ682811.pdf>

Xarez, L. (2012). *Treino em dança: questões pouco frequentes*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

APÊNDICES

Nome da Escola:

Assinatura:

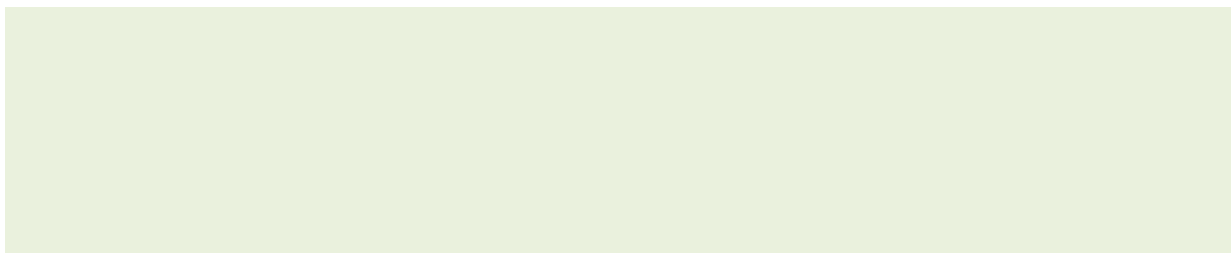
Disciplina:

Data:

Nº de Alunos Presentes:

Nome do Professor: A

Grelha de observação geral



Foco na auto-melhoria (foco no processo de aprendizagem mais do que resultado)	Observações: <i>(Descrever atitudes/ações do professor, quantificar reação dos alunos)</i>
Atitudes perante os erros	Observações: <i>(Quantificar e descrever reações do indivíduo)</i>
Colaboração entre alunos	Observações: <i>(Parâmetros e quantificar)</i>
Ações e verbalizações do professor que se inscrevam no conceito de 'reforço positivo'	Observações:
Atenção do professor (igual perante todos os alunos)	Observações:
Oportunidades criadas para os alunos tomarem decisões	Observações:
Outras observações	

Apêndice B

Grelha de observação específica

ALUNA: _____

DATA: _____

	Aula 1			OBSERVAÇÕES
	1	2	3	
1.Expressão facial				
2.Amplitude e projeção do movimento				
3.Cooperação/comunicação com professor e colegas				
4.Expressividade				
5.Criatividade (Quando criada a oportunidade para tomar decisões)				
6.Capacidade de memorização				
7.Pré-requisitos para a prática da dança				
8.Desempenho técnico				
8ª. Ritmo e musicalidade				
8b. Movimentação no espaço				
8c. Respiração				
8d. Postura/Noção de alinhamento corporal				
8e. Mobilidade geral (coordenação e fluidez do movimento)				
Outras observações: Pontos fortes, Dificuldades, Algum acontecimento fora do normal, Estratégias a utilizar				
Legenda: 1- Pouco/Fraco; 2- Razoável/Adequado; 3- Muito Adequado				

Apêndice C

Questionário sobre autoestima (Traduzido e adaptado⁶³) e pergunta aberta 1 (Início⁶⁴)

1. Sinto-me satisfeita comigo própria.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
2. Por vezes, penso que não presto.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
3. Eu acho que tenho diversas qualidades.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
4. Consigo fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
5. Sinto que não tenho muitos motivos para me orgulhar.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
6. Sinto-me francamente inútil por vezes.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
7. Sinto que sou uma pessoa com valor, e ao mesmo nível que as outras pessoas.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
8. Eu gostava de ter mais respeito por mim própria.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
9. De uma maneira geral, sinto-me um fracasso.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
10. Eu tenho uma atitude positiva em relação a mim própria.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
Para mim, uma professora de dança ideal é:				

⁶³ Rosenberg Self-Esteem Scale (1965) traduzido e adaptado para a nossa realidade no âmbito do estágio.

⁶⁴ Inclusão de uma pergunta aberta sobre a percepção das alunas no que diz respeito ao professor considerado como ideal.

Questionário sobre autoestima (Traduzido e adaptado⁶⁵) e pergunta aberta 2 (Final⁶⁶)

1. Sinto-me satisfeita comigo própria.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
2. Por vezes, penso que não presto.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
3. Eu acho que tenho diversas qualidades.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
4. Consigo fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
5. Sinto que não tenho muitos motivos para me orgulhar.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
6. Sinto-me francamente inútil por vezes.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
7. Sinto que sou uma pessoa com valor, e ao mesmo nível que as outras pessoas.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
8. Eu gostava de ter mais respeito por mim própria.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
9. De uma maneira geral, sinto-me um fracasso.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
10. Eu tenho uma atitude positiva em relação a mim própria.	Sim, Concordo plenamente	Sim, Concordo	Não, Discordo	Não, Discordo totalmente
O que gostei mais das aulas da Professora Paula foi:				

⁶⁵ Rosenberg Self-Esteem Scale (1965) traduzido e adaptado para a nossa realidade no âmbito do estágio.

⁶⁶ Inclusão de uma pergunta aberta sobre a motivação das alunas para a nossa intervenção prática no âmbito do estágio

Apêndice D

Questionário sobre a motivação- Instrumento traduzido e adaptado⁶⁷

1	Eu gostei muito das aulas	Não, Discordo totalmente	Não, Discordo	Não concordo nem discordo	Sim, Concordo	Sim, Concordo totalmente
2	Eu esforcei-me muito nas aulas	Não, Discordo totalmente	Não, Discordo	Não concordo nem discordo	Sim, Concordo	Sim, Concordo totalmente
3	Estas aulas foram importantes para mim	Não, Discordo totalmente	Não, Discordo	Não concordo nem discordo	Sim, Concordo	Sim, Concordo totalmente
4	Eu senti-me tensa a fazer as aulas	Não, Discordo totalmente	Não, Discordo	Não concordo nem discordo	Sim, Concordo	Sim, Concordo totalmente
5	Eu esforcei-me nas aulas	Não, Discordo totalmente	Não, Discordo	Não concordo nem discordo	Sim, Concordo	Sim, Concordo totalmente
6	As aulas foram divertidas	Não, Discordo totalmente	Não, Discordo	Não concordo nem discordo	Sim, Concordo	Sim, Concordo totalmente
7	As aulas foram muito interessantes	Não, Discordo totalmente	Não, Discordo	Não concordo nem discordo	Sim, Concordo	Sim, Concordo totalmente
8	Eu estou satisfeita com a minha prestação nas aulas	Não, Discordo totalmente	Não, Discordo	Não concordo nem discordo	Sim, Concordo	Sim, Concordo totalmente
9	Eu senti-me pressionada nas aulas	Não, Discordo totalmente	Não, Discordo	Não concordo nem discordo	Sim, Concordo	Sim, Concordo totalmente
10	Eu senti-me ansiosa durante as aulas	Não, Discordo totalmente	Não, Discordo	Não concordo nem discordo	Sim, Concordo	Sim, Concordo totalmente
11	Eu não me esforcei muito nas aulas	Não, Discordo totalmente	Não, Discordo	Não concordo nem discordo	Sim, Concordo	Sim, Concordo totalmente
12	Enquanto fazia as aulas, pensava no quão divertidas eram	Não, Discordo totalmente	Não, Discordo	Não concordo nem discordo	Sim, Concordo	Sim, Concordo totalmente
13	Depois de fazer algumas aulas, senti-me competente	Não, Discordo totalmente	Não, Discordo	Não concordo nem discordo	Sim, Concordo	Sim, Concordo totalmente
14	Eu senti-me relaxada durante as aulas	Não, Discordo totalmente	Não, Discordo	Não concordo nem discordo	Sim, Concordo	Sim, Concordo totalmente
15	As aulas não captaram a minha atenção	Não, Discordo totalmente	Não, Discordo	Não concordo nem discordo	Sim, Concordo	Sim, Concordo totalmente
16	Eu não executei bem as aulas	Não, Discordo totalmente	Não, Discordo	Não concordo nem discordo	Sim, Concordo	Sim, Concordo totalmente

⁶⁷ Instrumento traduzido e adaptado para a realidade da nossa amostra no âmbito do estágio e baseado no instrumento utilizado pelas investigadoras de Quin, E.; Redding, E. & Frazer, L. (2007).

Apêndice E

Diários de Bordo- 1º período

1º PERÍODO		
Observação estruturada		
Data	Descrição da aula	Observações
13 Out (1º A)	<p>Breve aquecimento: mobilização articular e movimentação pela sala.</p> <p>Exercício de <i>forward stretch</i>.</p> <p>Exercício de pés na posição de sentada, abdominais, exercícios em DV para fortalecer extensores, <i>front kicks</i> e <i>side kicks</i>.</p> <p>Em pé: <i>Tendus</i> e transferências de peso, <i>arm exercise</i>, <i>pliés</i>, <i>set rythm</i>, <i>isolations</i>.</p> <p>Alongamentos em 2ª posição no chão, espargatas e também para hamstrings em pé.</p>	<p>13 alunas presentes.</p> <p>Enfâse nas correções do <i>forward stretch</i> (através de perguntas feitas às alunas) e autocorreção no espelho.</p> <p>Não houve colaboração entre alunos pois o trabalho foi todo realizado individualmente e no centro da sala de aula.</p> <p>Alunas mais desatentas nos exercícios mais longos e com características mais repetitivas.</p> <p>Professora corrigiu alguns aspetos como o alinhamento, distribuição do peso, movimentos seletivos ao nível dos pés, pediu a observação de lado no espelho.</p> <p>Apelou à expressão nos <i>isolations</i>.</p> <p>Algumas alunas realizam os exercícios de alongamento com blocos.</p>
15 Out (1º A)	<p>Breve aquecimento.</p> <p>No chão: Enrolar e desenrolar com pés juntos Pés, com pernas esticadas Abdominais com pernas a 90º</p> <p>DV: Posição de esfinge, fortalecimento de extensores e “Taça” (agarrar nos tornozelos)</p> <p>DD: trabalho de adutores</p> <p>DV com pés juntos- alongamento dos rotadores internos e adutores.</p> <p>Sentadas com as pernas em 2ª: Inclinação lateral</p> <p>Sentadas com pernas esticadas à fte: Flexão do tronco.</p> <p>Em pé: <i>Tendus</i> ao lado com transferências de peso. Diagonais Saltos</p>	<p>Algumas alunas realizam alguns exercícios com bloco</p> <p>Professora faz resistência manual individualmente para sentirem adutores e todas as alunas se riram.</p> <p>Reflexão pessoal: Utilizar mais imagens e respiração para aumentar as amplitudes, flexibilidade e mobilidade geral de 4 alunas em particular.</p> <p>Alunas foram divididas em 2 grupos nos saltos.</p> <p>Estratégias pedagógicas mais observadas: Imagética, professora faz perguntas no sentido de levar as alunas a refletir sobre a aprendizagem ou exercícios, dá noções de anatomia, explica o que é uma música trenaria, explica execução correta de um <i>triple run</i>, professora reforça a qualidade dos movimentos, agarra na mão de 2 alunas para fazerem uma diagonal com ela.</p> <p>Houve trabalho a pares- exercício de extensores da coluna e as alunas tiveram oportunidade de selecionar o alongamento para abdominais que melhor se adequa a cada uma.</p>
21 Out (2º A)	<p>Aula inicia-se sem música: Bola ténis entre pés para fazer <i>rises</i> lentos Agarrar num lápis com dedos dos pés (apoio unipodal e movimentos seletivos dos pés) Com música: Breve aquecimento: enrolar e desenrolar, <i>demi-pliés</i>.</p>	<p>Professora responde pacientemente a todas as perguntas colocadas pelas alunas. Encontram-se à vontade para tirar diversas dúvidas.</p> <p>Algumas alunas usam blocos para aumentar mais as amplitudes articulares.</p> <p>Alongamento auxiliado por colega no final dos</p>

	<p>Enrolar e desenrolar sentadas com pés juntos. Exercício de pés com pernas esticadas Abdominais e pranchas, alongamento de abdominais à vontade das alunas Fortalecimento de extensores, em DV, individual e a pares DD- adutores, <i>atitudes</i> e <i>front kicks</i> Alongamentos para pernas e tronco- sentadas com pernas para a fte e em 2ª, espargata passando por 2ª DL- <i>side kicks</i>, <i>retirés</i> e alongamento. <i>Warm up</i>- exercício criado pelas alunas. Em pé- <i>Forward stretch</i> com diversas progressões <i>Tendus</i> <i>Arm exercise</i> Movimentação a andar pela sala: diferentes braços com diferentes orientações e <i>swings</i>, <i>ball change</i>, marcha e olhar com postura, etc.</p>	<p>exercícios de extensores da coluna- Trabalho a pares. Professora faz correções individuais e de grupo, explica algumas noções de anatomia e de execução correta, explica dinâmicas. Utiliza estímulos manuais e verbais. Exercício de <i>kicks</i> realizado de lado é bastante rápido e foi executado com algumas incorreções por parte de algumas alunas. Professora exemplifica o <i>warm up</i> de frente para alunas e de costas também. Aula termina com vénia e professora dá atenção a uma aluna individualmente depois da aula no sentido de perceber as suas queixas de dor. Alunas mudam de fila à medida que a aula vai progredindo.</p>
24 Out (2º A)	<p>Aula idêntica à anterior. Alongamento a pares: pés com pés, dar as mãos e alongar. Trabalho de diagonais: <i>Walks</i> <i>Runs</i> <i>Step ball change</i> <i>Triple Runs</i></p>	<p>Alunas optam por usar ou não os blocos. Por causa do comportamento, 2 alunas têm indicação para não usar blocos na próxima aula. Professora responde a dúvidas antes da aula (sobre queixas físicas e material). Professora refere à turma que não faz muitas vezes exercícios a pares porque se entusiasmam demasiado, alertando-as para o seu comportamento.</p>
27 Out (1º A)	<p>Breve aquecimento Sentadas e com pés juntos- enrolar e desenrolar Pés- sentadas com pernas esticadas à fte Abdominais DV: “Janela” – progressão, mãos vão descendo para mais perto da bacia. “Taça” A pares- sequência de exercícios com progressões para fortalecimento de extensores/costas Pernas em 2ª e unidas- alongamentos e flexão lateral do tronco. Também foram executados alongamentos a pares- pés com pés e colega puxa, levando nariz na direção dos joelhos. DD- trabalho para adutores Alongamento em DV e com pés unidos Em pé: Alongamento de hamstrings <i>Forward stretch</i> <i>Tendus</i> <i>Isolations</i> <i>Set Rhythm</i> e com desenvolvimento</p>	<p>Momento de reflexão sobre uma música, professora pediu para identificarem o seu compasso. <i>Isolations</i> foram realizados com outra música como estímulo. Alunas ficaram baralhadas. As poses do último exercício são da autoria das próprias alunas. Alunas tiveram oportunidade de escolher entre um aquecimento com mobilização articular ou movimentação pela sala. Professora dá instruções para colocar elástico por baixo da linha do peito para perceberem que é só até aí que as costas enrolam. Estratégias pedagógicas: perguntas, exemplificações, estímulos manuais e correções individuais, imagética, explicação sobre objetivos específicos de alguns exercícios, reforço sobre a dinâmica e qualidade do movimento, utilização de diferentes músicas para o mesmo exercício. Alunas tiveram oportunidade para trabalhar a pares. O exercício dos <i>tendus</i> foi repetido com o intuito de levar as alunas a pensar nas correções que foram mencionadas pela professora titular.</p>
28 Out (2º A)	<p>Aula começa com <i>rises</i> com bola e exercício de pegar no lápis com dedos. Exercício de mobilidade da coluna: enrolar e desenrolar Pés- sentadas com as pernas esticadas à</p>	<p>Alunas entregaram um trabalho de casa escrito. Professora explica que a presente aula é para</p>

	<p>frente. Abdominais DD: <i>Back bend</i> no chão- arquear costas apoiando topo da cabeça no chão DV- “Janela” e “Taça” Alongamento de cócoras. DD- <i>Swings</i> de pernas, <i>com knee rolls Tendus, pliés e rises</i> <i>Arm exercise</i>- Igual à aula anterior mas foram acrescentados novos movimentos.</p>	<p>decorar porque irá ser trabalhada durante o mês de Novembro.</p>
Leccionação Acompanhada		
3 Nov	<p>Repetição da aula anterior- preparação para a aula aberta a ser apresentada aos pais.</p> <p>Não houve tempo para intervir na prática mas recolheu-se dados para o nosso estudo no final da aula.</p>	<p>13 alunas presentes. Os objetivos do questionário e a sua forma de preenchimento foram explicados antes de se passar o instrumento de medida às alunas.</p> <p>Apoio individual às alunas que se apresentavam com dificuldades em perceber o questionário.</p>
5 Nov	<p>Exercício de <i>Isolations</i> Música: The base (Base records).</p> <p>Braços <i>Jazz 1st</i>, desce cotovelos, flexão e desce- 1 x lento ou então 2x rápido (1-8)- Braços ficam em 2ª e faz movimento do tronco lateralmente 4x: dta, esq, dta,esq (1-8) *(REPETE na parte lenta da música) Cruza dta à fte e gira para trás- bacia dta e esq (com ou sem braços) (1-8) Repete cruza gira para a fte, Junta pés com mãos unidas por cima da cabeça e faz meia ponta com os 2 pés juntos, em 6ª e ligeira flexão dos joelhos (1-8)</p>	<p>13 alunas presentes. Tempo de intervenção permitido: 5 minutos.</p> <p>Alunas satisfeitas com a intervenção, colaborantes.</p>
10 Nov	<p>Exercício de <i>Isolations</i>- progressão e acrescentou-se um pouco mais.</p> <p>Braços <i>jazz 1st</i>, desce cotovelos, estica para teto, <i>side oposition</i>, 1 tempo e espera para cada movimento (1-8) Tronco para dta, esq, dta esq. (1-8) Segunda repetição- braços mais rápidos (2x, 1-8), tronco mais rápido (1-4), tronco para fte e para trás, 2 tempos cada. Cruza virou, anca para dta com braço dto e anca para esq com braço esq. Cruza virou com braços em cima e <i>clap</i>, junta perna dta e meia ponta. Dedos, calcanhar, dedos, espera, Cruza, gira 1 volta inteira e desce braços.</p>	<p>12 alunas presentes. Tempo de intervenção: 5 minutos.</p> <p>Chamadas de atenção da Professora Titular à mestrandas:</p> <p>Braços solicitados não são <i>isolations</i>. Explicou-se que se pretendia evoluir para o <i>isolation</i> introduzindo movimentos descontraídos, ou seja, braços a fazerem a mesma coisa mas em tempos diferentes. Concordou-se que nesse caso seria correto e que é considerado <i>isolation</i>.</p> <p>No 1º ano têm que fazer o <i>jazz second</i>, posição com pés mais afastados senão é considerado <i>limbering</i>.</p> <p>Chamada de atenção para as contagens com o intuito de as alunas não se perderem a dinâmica requerida pelos <i>isolations</i>.</p>
12 Nov	<p>Progressão dos <i>Isolations</i> Música: Kevin Sport- <i>Triplets faster</i> Exercício da aula anterior e acrescentando no final: dedos, calcanhar, dedos – a afastar da linha média (1,2,3, espera 4), <i>ball change</i> (5,6) e junta (7, espera 8) com braços a fazerem um ângulo recto e paralelo ao chão, cabeça para o teto.</p> <p>Ensinou-se de seguida parte dos braços descontraída, logo no primeiro 8 e no segundo 8,</p>	<p>13 alunas presentes. Tempo de Intervenção: 10 minutos.</p> <p>Algumas alunas ficaram preocupadas se iriam conseguir fazer o isolamento de braços (movimentos iniciais descontraídos) e outras pareceram-nos entusiasmadas.</p> <p>Outras observações: Algumas alunas foram selecionadas para participar no espetáculo de</p>

	<p>ao tronco acrescenta-se os braços iniciais e simétricos- para pensarem em casa.</p> <p>Exercício de deslocações no espaço Música: <i>Triplets faster</i> (Kevin Sport)</p> <p>Exercício de deslocações no espaço: <i>Jazz pas de bourré travelling sideways</i>, <i>Jazz pas de bourré</i> no sítio, <i>Open ball change</i> com direita e depois esquerda. Cócoras, abre prancha, junta, subiu (4 x3) Criado por alunas, passos para avançar (2x3) 2 poses (2x3)</p>	Natal.
17 Nov	<p><i>Isolations</i>: Exercício da aula anterior com progressão trabalhada em casa</p> <p>Exercício de deslocações no espaço: Iguar à anterior e com as criações das alunas.</p> <p>Repetiu-se tudo para a esquerda, <i>utilizando triple runs</i> em vez de <i>open ball changes</i>.</p>	<p>13 alunas presentes. Tempo de intervenção: 10 minutos.</p> <p>A nossa orientadora, a Prof. Cristina Graça, esteve presente.</p> <p>Alunas muito entusiasmadas, postura alterou-se (ombros mais baixos) assim como a expressão facial também mudou, à vontade e descontraídas.</p>
19 Nov	<p>Exercício de deslocações no espaço.</p> <p>Para a direita e para a esquerda- com <i>open ball changes</i> e com <i>triple runs</i>.</p> <p>Execução por grupos.</p>	<p>13 alunas presentes. Tempo de Intervenção: 10 minutos.</p> <p>Alunas desalinham-se completamente, não respeitaram ordem nem lugares, quiseram mostrar individualmente as suas criações, houve alguma desordem por excesso de entusiasmo.</p> <p>Foi possível observar que algumas alunas não fizeram o seu “trabalho de casa” e improvisaram um pouco na hora.</p>
24 Nov	<p>Revisão rápida dos 2 exercícios.</p> <p>Recolha de dados- Grelha de Observação Específica</p>	<p>13 alunas presentes. Intervenção realizou-se nos últimos 10 min de aula como habitualmente.</p> <p>Como não obtivemos autorização formal para filmar, fez-se observação individual (da parte do exercício criado pelas alunas) com o intuito de recolher dados mais pormenorizados para o nosso estudo.</p> <p>Os itens relacionados com a projeção no espaço e expressão facial foram observados nos exercícios de diagonais realizados pela Prof. Titular, por falta de tempo.</p>
27 Nov	<p>Revisão dos 2 exercícios, para a direita e para a esquerda, assim como a parte criada pelas alunas.</p>	<p>13 alunas presentes. Tempo de intervenção: 10 minutos.</p> <p>Uma das alunas mais inibidas e com mais dificuldades, apresentou-se confiante, divertida e muito orgulhosa do seu trabalho realizado em casa.</p> <p>Alunas demonstraram pena por haver uma interrupção do nosso estágio durante o mês de Dezembro.</p>

Diários de Bordo- 2º período

2º PERÍODO		
Leccionação		
Data	Descrição da aula	Observações
7 Jan (Aula Parcial)	<p><i>Arm exercise</i> Parte A e B- só para a dta</p> <p><i>Isolations</i> Parte A e B- só para a dta</p> <p><i>Set Rhythm</i> Parte A e B- só para a dta.</p> <p><i>Triple Runs</i> Só para dta</p> <p><i>Front Kicks e step ball change-</i> só para dta</p> <p><i>Combination Step</i> Parte A e B- só para dta</p>	<p>13 alunas presentes. Tempo de intervenção: 45 minutos.</p> <p>Aula iniciou com conversa entre professora titular e alunas sobre a avaliação. Revisão de vocabulário-Ritmos e saltos. Revisão do <i>lyrical amalgamation</i>.</p> <p>Prof. Titular sugeriu que alunas escrevessem o nosso <i>Set Rhythm</i> no caderno como TPC para avaliação.</p> <p>Alunas ligeiramente agitadas no início da nossa leccionação. Fizeram muitas caretas com os seus erros, encontravam-se preocupadas com a sua prestação.</p>
12 Jan (Aula Parcial)	<p><i>Arm exercise-</i> Parte A e B- para a dta e para a esq</p> <p><i>Isolations-</i> Parte A e B- para dta e esq</p> <p><i>Set rythm-</i> Parte A, B e C- para a dta e para a esq</p> <p><i>Triple Runs-</i> para dta e para esq</p> <p><i>Front kicks e step ball change-</i> com rise no final- para a dta e para a esq</p> <p>Exercício de <i>turns</i> só para a dta- marcou-se o <i>jaunty walk e jump</i> a girar sem música-para pensarem em casa.</p> <p>Saltos- Parte A e B- para a dta</p> <p><i>Combination Step-</i> Parte A- revisão com apelo à qualidade e expressividade</p> <p><i>Amalgamation-</i> Parte A, B e C</p>	<p>11 alunas presentes. Tempo de intervenção: 45 minutos.</p> <p>3 alunas não fizeram TPC e 2 não acabaram.</p> <p>Prof. titular fez uma revisão de vocabulário, um <i>warm up, forward stretch, pliés, tendus, isolations, triple runs</i>, sequência de andares e corridas, revisão do exercício de voltas.</p> <p>Chamadas de atenção da Prof. titular à mestrandar volta completa nos turns porque faz parte do grau e é exigido no exame, <i>springs</i> devem ser executados sempre em paralelo e sem deslocações laterais.</p> <p>Alunas entusiasmadas e bem dispostas, com excelente capacidade de memorização, descontraídas e sorridentes.</p> <p>Exercício dos saltos foi o único que levantou algumas dúvidas e alguns erros de execução.</p>
21 Jan (Aula Parcial)	<p><i>Arm exercise-</i> Parte A, B e C- dta e esq</p> <p><i>Isolations-</i> Parte C- dta e esq</p> <p>Transformação da parte C dos <i>Isolations</i> em ritmo- executado com palmas</p> <p><i>Set Rhythm-</i> Parte A, B, C e D- dta e esq</p> <p><i>Front kicks, step ball change e splits-</i> só para dta</p> <p><i>Jumps-</i> Parte A e B- dta e esq</p>	<p>13 alunas Presentes- 1 das alunas assistiu à aula pelo facto de se apresentar de canadianas. Tempo de intervenção: 45 minutos.</p> <p>Instruções da Prof. Titular: - Fazer <i>jumps</i> antes dos <i>splits</i> e fazer <i>splits</i> sem braços ou com braços baixinhos- idêntico ao exame - Corrigir <i>bounces e jumps-</i> indicação para tirarem pés esticados do chão em ambos sendo o <i>jump</i> de amplitude maior - Maior rigidez no que diz respeito à disciplina</p> <p>Nossas observações: - Alunas “demasiado descontraídas”</p>

	<p><i>Turns</i>- Parte A e B- só para dta</p> <p><i>Combination Step</i> 1- Exercício completo- só para dta</p>	<p>- Com expressividade melhor</p> <p>- Parecem empolgadas com os exercícios</p> <p>- Alunas um pouco barulhentas, todas a quererem colocar questões</p>
28 Jan (Aula Completa)	<p>Leccionação de aula completa, descrita no Apêndice F (Nº 1)</p>	<p>13 alunas presentes.</p> <p>Tempo de intervenção: 90 minutos.</p> <p>Atentas, entusiasmadas, descontraídas e empenhadas. Prof. Cristina assistiu à aula. Correções da Prof. Titular incluíram alguns aspetos técnicos relacionados com o método e progressões da ISTD, ordem dos exercícios de acordo com o exame da ISTD.</p>
4 Fev (Aula Completa)	<p>Leccionação de aula completa.</p> <p>Iniciou-se a aula na posição de pé, pediu-se o movimento de enrolar e desenrolar, sem música, só com contagens e corrigiu-se individualmente cada aluna.</p> <p>Exercícios: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15 e 18.</p> <p>Descrição completa no Apêndice F (Nº 2)</p>	<p>12 alunas presentes.</p> <p>Tempo de intervenção: 90 minutos.</p> <p>Optou-se por corrigir individualmente cada aluna no enrolar e desenrolar dado se ter observado pouca seletividade ao nível da cervical e muita tensão nos ombros em aulas anteriores.</p> <p>A aula foi executada de forma entusiasta pelas alunas, houve uma excelente colaboração por parte das mesmas. Estavam todas bem dispostas, divertidas e muito atentas. Demonstaram grande empenho. Ficaram particularmente entusiasmadas na parte final da aula, na parte criativa a pares.</p> <p>Observação da Prof. Titular- conteúdos leccionados em sintonia com o seu próprio trabalho e com os objetivos da ISTD.</p>
25 Fev (Aula Parcial)	<p>Revisão dos exercícios de exame com a Prof. titular.</p> <p>Leccionação de aula parcial</p> <p>Exercícios: 5,11,12,13,14,16, 17 e 18.</p> <p>Descrição completa no Apêndice F (Nº 2)</p>	<p>12 Alunas presentes.</p> <p>Tempo de intervenção: 45 minutos.</p> <p>Alunas atentas, muito colaborantes, divertidas e bem dispostas. Mostraram grande entusiasmo principalmente nas partes mais criativas da aula. Bom desempenho, prestações originais e desinibidas.</p>
4 Março (Aula Parcial)	<p>Revisão dos exercícios de exame com a Prof. titular.</p> <p>Leccionação de aula parcial:</p> <p>Exercícios: 12.</p> <p>Descrição completa no Apêndice F (Nº 1)</p> <p>Exercícios: 6, 11, 12, 13, 14, 16, 17 e 18.</p> <p>Descrição completa no Apêndice F (Nº 3)</p>	<p>13 Alunas presentes.</p> <p>Tempo de intervenção: 45 minutos.</p> <p>Alunas bem dispostas. Aparentemente preocupadas com a aula aberta para os pais dentro de 1 semana e com a realização do exame de moderno da ISTD.</p> <p>Colaborantes, a procurarem falar comigo individualmente em diversas situações, para colocarem dúvidas, para mostrarem os exercícios, para apresentarem sugestões e para participarem assuntos extra-aulas. Ligeiramente menos expressivas e criativas hoje. Muito entusiasmadas com o exercício realizado a pares e que exige alguma criação. Boa capacidade de memorização e recordam com facilidade todos os exercícios realizados anteriormente.</p>
11 Março (Aula Completa)	<p>Exercícios todos excepto: 15 e 17</p> <p>Descrição completa no Apêndice F (Nº3)</p> <p>Recolha de dados para a investigação-ação durante a execução dos exercícios: 16 e 18.</p> <p>Realização por grupos de 2 a 4 alunas.</p>	<p>13 alunas presentes.</p> <p>Tempo de intervenção: 90 minutos</p> <p>Alunas apreensivas com a nossa recolha de dados, a sua expressão e movimentação foi diferente, encontravam-se menos à vontade e com uma expressão fácil mais tensa. Durante o resto da aula, encontravam-se bem dispostas, colaborantes e muito à vontade, ao ponto que a professora titular chamou-as à atenção por causa da sua postura e comportamento na aula (que não foi mal-educada</p>

		<p>mas sim, demasiado descontraído. Exemplo 1: alguns elementos sentaram-se no chão durante uma ou outra explicação. Exemplo 2: Duas alunas não corrigiram a execução técnica depois de terem sido corrigidas individualmente.) As alunas acharam muita graça à música utilizada no exercício 8- <i>arm exercise</i>.</p>
<p>18 Março (Aula Completa)</p>	<p>Leccionação: Todos os exercícios exceto: 17 e 18. Descrição completa no Apêndice F (Nº 3).</p>	<p>12 alunas presentes. Tempo de intervenção: 90 minutos.</p> <p>Aula leccionada na presença da Professora Cristina Graça.</p> <p>A utilização de um acessório (uma rosa), para a interpretação da <i>Lyrical Amalgamation</i>, proporcionou um momento de grande alegria e entusiasmo às alunas. A reação de surpresa e curiosidade foi notória.</p> <p>Durante a restante aula, as alunas apresentaram-se sorridentes, muito entusiasmadas, muito descontraídas (até mesmo quando se enganavam, com risos discretos- algo não observado no início da leccionação). Demonstraram grande vontade para tirar dúvidas e houve os mais diversos momentos de riso com pequenos acontecimentos no decorrer da aula. Apresentaram-se muito atentas à nossa expressão facial com algumas consequentes reações de riso.</p> <p>A interpretação livre no último exercício gerou grande energia, entusiasmo e sequências de movimento francamente criativas e expressivas. Demonstram sempre grande agrado com este tipo de atividade em que se solicita a criação livre.</p> <p>Diversas alunas surpreenderam com a sua espontaneidade e mesmo verbalizações descontraídas pois anteriormente apresentavam-se francamente inibidas e caladas. Foi facilmente observável a grande evolução e progressão do grupo ao nível da sua expressividade e toda a sua linguagem verbal e corporal.</p> <p>Obteve-se um bom feedback da professora titular e orientadora de estágio.</p>

Diários de Bordo- 3º período

3º PERÍODO		
Leccionação		
Data	Descrição da aula	Observações
8 Abril (Aula completa)	<p>Leccionação: Apêndice F (Nº 3)- Todos os exercícios à exceção dos exercícios 15 e 18.</p> <p>Recolha de dados- Questionário sobre a autoestima e pergunta aberta 2 e Questionário sobre a motivação.</p>	<p>13 alunas presentes. Tempo de leccionação: 75 minutos. Recolha de Dados: 15 minutos.</p> <p>Alunas bem dispostas e descontraídas. Houve alguns breves momentos de brincadeira e risota. Como habitualmente, as alunas demonstraram-se empenhadas e atentas.</p>
15 Abril (Aula Completa)	<p>Leccionação: Apêndice F (Nº 3)</p> <p>Registo de imagem: Exercícios de final de aula.</p> <p>Recolha de dados no final da aula- Dado alguns elementos da turma terem deixado algumas questões (referentes ao questionário de motivação) por responder, procedeu-se a uma nova recolha de dados.</p> <p>No final da aula também se reuniu a turma para falar um pouco sobre a nossa experiência.</p>	<p>13 alunas presentes. Tempo de leccionação: 80 minutos. Recolha de dados (questionários) e conversa com a turma: 10 minutos.</p> <p>Aula leccionada na presença da professora titular (como habitualmente) assim como na presença da Professora Cristina Graça.</p> <p>Alunas colaborantes durante a aula toda. No final, as alunas ficaram bastante inibidas com o registo de imagem inesperado (filmagem). Considera-se que quer ao nível da expressividade, quer ao nível da qualidade de movimento, o registo de imagem teve um impacto ligeiramente negativo e destabilizou um pouco a turma, na nossa opinião.</p> <p>Na nossa abordagem final e conversa com as alunas, foi tranquila e foi com agrado que verificámos que algumas alunas demonstraram grande pena pelo facto de o nosso estágio estar a terminar.</p>
29 Abril	<p>Leccionação no âmbito das comemorações do dia Mundial da Dança. (Requisitos do estágio no âmbito de outras atividades pedagógicas)</p> <p>Breve aquecimento livre.</p> <p>Reportório da Companhia de Dança Paula Marques. 2 coreografias do espetáculo “<i>Roots</i>” inspirado na cultura Africana: “<i>Kuku</i>”- inclui movimentos de dança Africana e “<i>Gumbooting</i>”- inclui percussão corporal.</p> <p>Filmagem dos exercícios finais do Apêndice F (Nº3)- para a apresentação final e discussão pública do nosso relatório.</p>	<p>Alunas presentes. Tempo de leccionação: 90 minutos.</p> <p>Acessórios utilizados para o reportório: botas ou ténis, máquina de fumo.</p> <p>Procedeu-se a um novo registo de imagem, dado a nossa recolha ter sido ineficaz perante a inibição notória das alunas na aula anterior.</p>

Apêndice F

Planificação de aulas

1- Leccionação referente a Janeiro

Janeiro	Exercícios no chão de fortalecimento, colocação, força e elasticidade <u>Grau 3:</u> warm-up, side stretch, forward stretch, leg stretching and front kicks, side kicks, press-ups, tendus, arm exercise, isolations, set rhythm, open ball change, triple runs, step ball change, jazz pas de bourrée, turns, bounces, jumps, accented jumps, springs, hops, splits, combination step, amalgamations, Dança
---------	---

1

Warm Up (Inclui side stretch)
Música: Emerge in Love (Sackjo22)
Pés em 2nd Limbering
Cabeça para flex, ext- a 2 tempos, 1x cada(1-4); a 1 tempo 2x cada (5-6) Rotação para dta e esq: a 2 tempos (1-4), a 1 tempo (5-8) Igual para inclinação lateral (1-4), (5-8) Meia circundação em flx para dta (1-4), para esq (5-6)
Rotação dos ombros para trás 4x (1-8) Rotação dos ombros para a fte 4x (1-8) Repete para trás sendo o último movimento um outward circle amplo dos braços (1-8) Repete para a fte sendo o último um inward circle amplo dos braços (1-8)
Balança braços (coordinated- high level) para a dta e para a esq com transferências de peso, passando por plié no apoio bipodal e posição final com joelhos esticados e pé contrário esticado fora do chão- só dedo gde em contacto com o chão. (1-16)
Enrola com braços relaxados à fte, joelhos sempre esticados (1-8) Desenrola (1-8) Repete enrolar e desenrolar com mesma contagem (1-16)
Knee bounce parallel em jazz 2nd, com braços parallel swings- low level (1-8) Knee bounce parallel em natural 1st, com braços parallel swings- low level (1-8)
Braços em side opposition: Pé dto pelo chão à fte- circundação para fora (1-4) Circundação para dentro (5-6) Repete com esquerda (1-8) Repete para os lados- dta e esq (1-16)
Upward stretch (1-4) Coloca logo pés em jazz 2nd, braços fazem outward circle até ficarem ao lado do tronco (5-8)
Upward stretch, side stretch para dta- regressa upward stretch e braços relaxam fazendo parallel swing até ficarem ao longo do corpo (1-16) Repete para esq (1-16) Repete dta e esq (1-32)

Alonga braço dto para teto, braço esq, alternando e com pequenas transferências de peso, flectindo o joelho do lado que alonga para cima (1-16)

Relaxa braços ao lado do corpo- sobe para meia ponta e fica em equilíbrio (1-8)

* Mais tarde- pedir para fecharem os olhos no rise.

2

Forward Stretch (baseado no Horton Technique)

Música: Flat backs in 3 (Victor Y. See Yeun/William Catanzaro)

Ou

High Scores (BSOD)- Ritmo mais rápido (Progressão)

De lado para o espelho, mãos na face anterior da coxo-femoral (posição de exame da ISTD):

Forward stretch com joelhos esticados e regressa- 2x, sempre a 3 tempos para cada movimento (1-12)

Mais 2 repetições com braços esticados ao longo do tronco- tiram mãos da coxo-femoral para sentirem ombros baixos durante o movimento (1-12)

Repete igual mas com plié no forward stretch: Forward stretch, plié mantendo forward stretch, estica joelhos mantendo forward stretch, e por último tronco regressa ao centro (1-12)

Repete igual mais 1x (1-12)

**Ritmo mais rápido- música 2 (progressão)

3

Leg stretching and front kicks

Música: Disco Town (Enzo Siffredi)

No chão- DD na diagonal- Perna esq flectida e perna dta esticada

Encolhe perna dta para o peito, estica ajudando com mãos, encolhe e desce pelo chão (1-8)
Repete (1-8)

Encolhe, estica, desce para o chão esticada (1-8)
Repete (1-8)

8 Front kicks (1-16)

Mais um front kick- agarra a perna e puxa mais para o peito, arrebita o pé da perna de trabalho, estica o pé, a outra perna pelo chão e fica- posição de “espargata” e finalmente desce a perna controlada (tempo flexível- cada uma a seu tempo)

Repete tudo para a esquerda.

*Progressão 1- Mesmo esquema fazendo movimento inverso

**Progressão 2: Mesmo esquema com perna base esticada no chão

4

Side kicks e ½ Knee roll

Música: Tired of being sorry (Enrique Iglesias)

Posição inicial: DL- sobre o lado esq e viradas para o espelho, mão dta à fte do peito, braço esq em abdução completa e em contacto com chão, palma da mão para baixo

4 Side kicks (1-16)
5º Side kick e agarra na perna para alongar (1-16)
Flex e point do pé dto 3x (1-24)
Desce perna controlada (25-32)

Fecha em flexão braços e pernas- posição fetal (1-4)
Alonga em extensão (5-8)
Repete flexão (1-4)
Rebola sobre joelhos, corpo todo em flexão (1/2 knee roll) e desenrola- ficando de cócoras e de lado para o espelho (5-8)

4 Básculas da bacia (idêntico ao “abdominal exercise” do grau 3, mas noutra posição) (1-16)

Desenrola corpo pelo chão ficando em DL para o outro lado (1-8)

Repete tudo para a esquerda

5

Tendus

Música: Ride it Instrumental (Jay Sean)

Pés em Natural 1st, braços descontraídos ao longo do corpo:

2 pliés (1-8)

2 rises (1-8)

Braços em side oposition, execução sempre em paralelo:

2 Tendus com dta à fte (1-8)

1 Degagé com dta à fte, flex, estica pé e regressa para natural 1st (1-8)

Repete com esquerda à fte (1-16)

Repete tudo ao lado (1-32)

Repete tudo atrás (1-32)

6

Arm exercise

Música: Show me the meaning of being lonely (Backstreet Boys)

Posição Inicial: Pés em jazz 2nd e braços ao lado do corpo.

Parte A

Braço dto para tecto com palma da mão para a frente, olhar acompanha mão e em simultâneo- levanta e volta a colocar pé dto –tipo acento ao levantar braço. (1,2)

Vira palma da mão para o corpo e desce braço devagar desenrolando, olhar acompanha mão, faz ligeiro demi-plié e curve em 4ª paralela (3,4)

Repete com esquerda (5-8)

Pés mantêm-se em jazz 2nd e repete 2 braços ao mesmo tempo a um ritmo mais rápido, com demi-plié e curve na descida de braços (1-4)

Braços fazem círculo para dentro num plano horizontal até chegar à posição de jazz 1st com palmas das mãos para baixo (5-8)

Parte B

Outward circle do braço dto (1-2)

Igual para esquerda (3-4)

Inward circle com os 2 braços, e termina com equilíbrio em meia ponta e braços em side opposition (2ª com palmas das mãos viradas para baixo) (5-8)

Braços fazem Jazz 1st-palma da mão para baixo, jazz 1st com palmas das mãos para o peito, desce cotovelos (“half parallel jazz line”) e desenrola braços para posição natural ao longo do corpo mantendo os pés em jazz 2nd (1-4)

Braços fazem opposition (um para a fte e outro para trás) com dta à fte (5-6)

Oposition com esq à fte (7-8)

Recomeça com tudo para o lado esquerdo.

Parte C

Parallel swing:

Low- fte, trás (1, 2)

Medium- fte, trás (3, 4)

High- fte (5)

Clap em cima (6)

Outward circle com palmas das mãos para cima até ficarem ao lado do tronco (7, 8)

Mão dta pelo cabelo- do lado esquerdo da cabeça, vai desenrolando até ficar ao lado do tronco- ao mesmo tempo faz plié e cabeça inclina para dta, olhar para o tecto (1-4)

Repete com esquerda (5-8)

Repete Parte C do início para a esquerda (1-16)

7

Isolations

Música: Mandingo Lingo (Platinum Tap)- Exercício 1

The new music (Spinningmerkaba)- Exercício 2

Exercício 1

Parte A

Cabeça para dta e regressa ao centro (1-2)

Shoulder shrug 2x (3-4)

Passo com dta, braço dto estende à fte- paralelo ao chão e com pulso flectido para baixo (5)

Igual com esq (6)

Arrebita dedos, transferindo peso para calcanhares e em simultâneo, ambos os pulso flectem para cima (flx dorsal) (e 7)

Roda mãos e pés para dta-como no exame de Grau 3 (e 8)

Parte B

Braços cruzam à fte do peito- mãos em ombros contrários- “cross prayer” (com ligeiro plié), deslizam para fora-tocando no ombro do mesmo lado- “half parallel jazz line” e descem para cintura (1 e 2)

Peito para fora (e 3)

Rabo para dta (e 4)

Ombros para dta, esq, dta, centro- braços em baixo com mão fechadas (5, 6, 7 e 8)

Repete tudo para a esquerda.

Exercício 2

Parte C

Mãos colocadas nas coxo-femorais, cotovelos levantados lateralmente, antes de começar o exercício.

Meia ponta com pé dto, flectindo o joelho dto (1)

Levanta a bacia do lado dto (2)

Estica o joelho dto (3)

Coloca calcanhar no chão (4)

Repete com a esquerda (5-8)

Braços em side oposition (1)

Levanta bacia do lado dto, levantando calcanhar e depois colocando calcanhar no chão (e 2)

Espera (3)

Repete esquerda (e 4)

Mais rapidamente: repete movimento para a dta (e 5)

Para a esquerda (e 6)

Espera (7)

Volta a colocar as mãos na bacia (8)

* Pensar na Parte C dos Isolations como ritmo- pedir às alunas para fazer o ritmo com palmas. Descrição no Set Rhythm- a seguir. No caso de fazer este exercício, salta-se o Set Rhythm descrito a seguir.

8

Set Rhythm-Dance Development

Música: Makyaj (Deniz Kurtel)

*(Ritmo marcado sem música e dançado posteriormente com música)

Set Rhythm:

Parte A

Accented note: e 1 e 2

Quarter note: 3, 4

Accented: e 5 e 6

Quarter: 7, 8

Parte B

Quarter: 1

Accented: e 2

Repete mais 2 vezes: 3 e 4, 5 e 6

Quarter: 7, 8

Parte C

Quarter: 1

Accented: e 2

Repete: 3 e 4

Quarter: 5, 6, 7, 8

Parte D

Quarter: 1, 2

Accented: 3 e 4

Half note: 5-6, 7-8

***Alternativa: Whole-Note (5-8)**

Parte E

Accented: e 1

Miss: 2

Quarter: 3

Miss: 4 (**Mãos ficam afastadas*)

Accented: e 5

Miss: 6

Accented: e 7

Quarter: 8

Dance development:

Parte A

Spring dig- dta, esq. (como se fosse um step com dta e Jazz tendu com esq para o lado) e em simultâneo “snap” de dedos (ambas as mãos com movimento de extensão de cotovelos) (e 1)

Spring dig- dta, esq. (e 2)

Palma (3)

“Snap” com dedos de ambas as mãos (4)

Repete (5-8)

Parte B

Step ball change para a fte começando com perna dta (1 e 2)

Step ball change para a fte começando com perna esq (3 e 4)

Step ball change sideways- para lado dto (5 e 6)

Cruza perna esq por trás e vira (7,8)

Parte C

Kick baixo com dta, passo, Spring dig (termina com posição de jazz tendu com esq) (1 e 2)

Repete kick baixo com esq, Spring dig (termina com posição de jazz tendu com dta) (3 e 4)

Onda para dta e palma (5, 6)

Onda para esquerda e 2 palmas (7 e 8)

Parte D

Passo dta, passo esq para a fte (1, 2)

Abre para jazz 2nd, junta para natural 1st, abre para jazz 2nd (saltando) (3 e 4)

Cambré para dta- braço esq para cima e dto para baixo, 4ª posição de pés com meia ponta na esq (5-6)

Sobe (7-8)

***Alternativas: cabeça à volta, bacia à volta (últimos 4 tempos)**

Parte E

Vira de fte- braços ao lado do tronco (e 1)

Espera (2)

Cabeça para dta (3)

Espera (4)

Salto estrela (e 5)

Espera (6)

Passo dta para abrir, esquerda tb abre- com (e 7)

Braços paralelos ao chão, pulsos flectidos para baixo (flexão palmar) e sobrepostos (8)

Como exercício alternativo, em vez do Set Rythm descrito acima-

*Para levar as alunas a aplicarem e consolidarem os seus conhecimentos:

**Pedir a parte C dos Isolations, transformado em ritmo- demonstrado com palmas!!

- Quarter notes (1-8) *
- Quarter (1)
- Accented (e 2)
- Miss (3)
- Accented (e 4, e 5, e 6)
- Miss (7)
- Quarter (8)

9

Triple Run

Música: Triplets (Kevin Sport)

Parte A

Triple run (desce, sobe, sobe) com dta (1, 2, 3)

Triple run com esq. (1, 2, 3)

Triple run com dta- braços vão subindo para oposition no 3 (braço esq. à fte e dto. atrás) (1, 2, 3)

Triple run com esq.- braços vão subindo para oposition no 3 (braço dto. à fte e esq. atrás) (1, 2, 3)

Parte B

(Criatividade e expressão facial)

Pose- à escolha da aluna (1- espera 2, 3)

Emoção à escolha (1- espera 2, 3)

Repete tudo para a esquerda

10

Turns

Música: Poodle Mambo (Platinum Tap)

Em diagonal- Inicia com o corpo virado para LDF:

Parte A

Step ball change sideways- "gallop" (1 e 2)

Muda de lado-virando para a dta (RDF) e repete step ball change sideways e muda de lado, completando a volta para a dta-terminando para LDF de novo: (3 e 4)

Step Turn para dta-volta completa (Inicia com corpo para LDF) (5, 6)

Palma (7)

Desce braços (8)

Repete (1-8)

Parte B

Anda à volta- Jaunty walk (1-8)

Junta pés (1)

Espera (2)

Salto com 1 volta inteira (e3)

Espera (4)

Cresce- Postura (5-8)

*Alternativa:

Rise com braços que vão subindo para jazz 2nd (5,6)

Desce calcanhares e braços devagar (7,8)

11

Saltos

Música: Hold on, we´re going home (Drake)

*Exercício a realizar em 2 grupos- para dar um período de descanso antes de repetir para a esquerda.

Parte A

2 bounces em jazz 1st (6ª) (1,2)

2 jumps em jazz 1st (3,4)

2 jumps- em jazz 2nd (5,6)

2 bounces em jazz 2nd (7,8)

Parte B

Spring para dta, esq, dta, esq – mantendo os pés bem paralelos e colocando o pé sem carga junto ao maléolo interno da perna de apoio- sem deslocação para os lados (1,2,3,4)

Spring dta, hop dta (5,6)

Spring esq e jump para juntar (7,8)

Parte C

Quadrado em jazz 1st- Jump para fte- knee bounce, para o lado dto- knee bounce, para trás- knee bounce, e para o lado esq - knee bounce (1-8)

Knee bounce (1,2,3,4)

Estica devagar (5,6)

Espera (7,8)

Repete tudo para a esquerda.

12

Front Kicks, Step Ball Change e Splits

Música: Circus (Britney Spears)

Em diagonal:

4 Front Kicks com braços em side oposition (1-8)

Step ball change dta, esq, dta, esq (1-8)

*Alternativa

Step ball change com dta, passo com esq., split com dta

Step ball change com esq., passo com dta, split com esq.

13

Combination Step 1

(Open ball change e Jazz pas de bourré on the spot)

Música: Travelling Jumps (Kevin Sport)

Open ball change iniciando com perna dta e ombro esq. avança (1,2,3)

Open ball change com esq, e avança ombro dta (1,2,3)

Jazz pas de bourré on the spot (dta trás, trás fte)- braços fazem círculo para trás-inward circle (1,2, 3)

Jazz pas de bourré on the spot (esq trás, trás, fte)- braços fazem círculo para a fte- outward circle (1,2,3)

Abre dta com braço dto para cima (45° com palma da mão para baixo) (1)

Abre esq com braço esq para cima (45° graus com palma da mão para baixo) (2)

Jazz 1st de braços com palmas das mãos para baixo (3)

Desce braços (1,2,3)

Anda à volta- sentido dos ponteiros do relógio (1,2,3)

Coloca pé esq. paralelo ao dto em jazz 2nd e espera - Pensa na postura e expressão (1,2,3)

Recomeça tudo para esq.

14

Combination Step 2

(um pouco mais livre- para coordenação motora e lateralidade)

Música: All about that base

Em diagonal:

Mãos nas ancas-

Step com dta (1)

Estende perna esq. para o lado, subindo braço para o tecto com palma da mão para a fte (2)

Step esq. (3)

Igual com dta- braço dto para cima (4)

Step dta (5)

Repete com esq- braço esq para cima (6)

Junta pé esq (7)

Contratempo- Spring dig (dta, esq)- ao mesmo tempo o braço esq. estende para o lado, nível baixo, e paralelo à perna esquerda, mão dta na anca. (e 8)

Repete tudo começando com esquerda

2ª repetição com movimentos mais livres e personalizados criados pelas alunas.

*Progressão:

3 repetições do descrito acima: dta, esq, dta

Última parte: com braços junto ao tronco e antebraços paralelos ao chão e perpendiculares ao tronco- à fte - em simetria e em simultâneo- fazer bacia, braços e cabeça para dta, esq, dta; repete esq, dta, esq e repete tudo para a dta e depois para a esq (4 repetições no total)- Movimento mais livre

15

Amalgamation

Música: Word Up (Cameo)

(8 x 8 tempos)

Spring ball change com perna dta, ombro esq para a fte (1 e 2)

Spring ball change com perna esq, ombro dto para a fte (3 e 4)

Passo com dta, mão dta à fte, paralela ao chão e pulso flectido para baixo (5)

Esq. igual (6)

Arrebita dedos dos pés e mãos (7)

Roda mãos e pés para dta (e 8)

Low kick com dta, Spring dig-dta, esq. (posição de jazz tendu com esq) (1 e 2)

Low kick com esq, Spring dig- esq, dta (posição de jazz tendu com dta) (3 e 4)

Onda para dta com passo para dta, palma. (5 e 6)

Onda para esq com passo para esq, palma. (7 e 8)

Jaunty walk, no sentido dos ponteiros do relógio (1-4)

Abre perna dta, com braço dto a 45° em cima e ao lado (e 5)

Abre esq., braço esq completa V (e 6)

Junta perna dta à esq, "clasp hands" em cima (7)

Braços em side oposition (8)

2 front kicks com braços em jazz 2nd (1-4)

jazz pas de bourré on the spot com braços-outward circle- para trás (5, 6, 7)

Espera (8)

Repete front kicks com esq. com esq. (1-8)

Acento de rabo ombro e rabo para dta: em cima em (joelhos esticados), em baixo (com demi-plié) –repete perfazendo um total de 4x. (1-8)

Cócoras, com mãos no chão (1, 2)

Afasta pernas-posição de estrela paralela ao chão (3, 4)

Junta posição de sentadas sobre calcanhares (5, 6)

Sobe tronco (7, 8)

Sobe joelho dto para RDF, apoiando pé dto no chão (1)

Junta (2)

Sobe joelho esq para LDF (3)

Espera (4)

Braço dta estende para a fte ao mesmo tempo que pé esq avança ligeiramente- fazendo ligeira extensão do joelho, braço dto faz movimento como se estivesse puxar ao mesmo tempo que joelho que se encontra no chão (dto) desliza para a fte- 2x (5-8)

* Pedir pequena criação das alunas (8 a 16 tempos)

Repete tudo iniciando com a esquerda.

2- Leccionação referente a Fevereiro

Fevereiro	Exercícios no chão de fortalecimento, colocação, força e elasticidade Grau 3: warm-up, side stretch, forward stretch, leg stretching and front kicks, side kicks, press-ups, tendus, arm exercise, isolations, set rhythm, open ball change, triple runs, step ball change, jazz pas de bourrée, turns, bounces, jumps, accented jumps, springs, hops, splits, combination step, amalgamations, Dança
-----------	---

1

Warm Up (Inclui side stretch)
Música: Emerge in Love (Sackjo22)
Já descrito

2

Forward Stretch
Música: Flat backs in 3 (Victor Y. See Yeun/William Catanzaro) Ou High Scores (BSOD)- Ritmo mais rápido (Progressão)
(2nd limbering) De lado para o espelho, mãos na face anterior da coxo-femoral (posição de exame da ISTD):
Exercício A Forward stretch com joelhos esticados e regressa- 2x, sempre a 3 tempos para cada movimento (1-12) Mais 2 repetições com braços esticados ao longo do tronco- tiram mãos da coxo-femoral para sentirem ombros baixos durante o movimento (1-12) Repete igual mas com plié no forward stretch: Forward stretch, plié mantendo forward stretch, estica joelhos mantendo forward stretch, e por último tronco regressa ao centro (1-12) Repete igual mais 1x (1-12) Meia ponta equilíbrio, desce controladamente e coloca mãos nas coxo-femorais (1-6) Repetir tudo
Exercício B *Ritmo mais rápido- música 2 (progressão) 2 forward stretches lentos (1-16- 8 tempos para cada forward stretch) Forward stretch (1-2) Segura (3-4) Plié (5-6) Segura (7-8) Estica joelhos (1-2) Segura (3-4), Regressa à posição inicial (5-6) Espera (7-8) Repete tudo

3

Leg stretching and front kicks

Música: Disco Town (Enzo Siffredi)

Já descrito

4

Side kicks e ½ Knee roll

Música: Tired of being sorry (Enrique Iglesias)

Já descrito

5

Press Ups from Sitting

Música: Traversée (René Aubry)

Sentadas com as pernas esticadas e viradas para a RDF, mão esq ao lado, suavemente apoiada no chão e ligeiramente afastada do tronco, braço dto à fte, em alinhamento com as pernas (high level)

Flexão das pernas, flexão da cervical e do braço dto faz movimento como se fosse abraçar os joelhos (1-4)

Transfere peso para pés e mão esq enquanto sobe a bacia e braço dto vai na direção do teto perpendicularmente ao chão (5-8)

Repete a flexão das pernas, cervical e braço dto (1-4)

Estende e troca colocando na posição inicial mas para o lado esq (5-8)

Repete tudo para o lado esq (4 tempos cada movimento)

Repete para a dta e para a esq a metade do tempo (2 tempos para executar cada movimento)

6

Tendus

Música: Ride it Instrumental (Jay Sean)

Já descrito

7

Arm exercise

Música: Show me the meaning of being lonely (Backstreet Boys)

Já descrito

8

Arm exercise + 1 movimento mais livre

Música: Pomme d'amour I (René Aubry)

Posição inicial de braços: side opposition

Movimentos ondulados pequenos (cisne)- cima, baixo, cima, baixo (1-4)

Braço dto para jazz 1st- palma da mão para baixo (5)

Braço esq para jazz 1st- palma da mão para baixo (6)

Espera (7-8)

Outward circle paralelo ao chão e palmas das mãos para cima (1-4)

Vira palmas das mãos para baixo (5-6)

Desce braços- até ficarem ao lado do corpo numa posição neutra (7-8)

Repete começando com esq (1-16)

Oposition (low level)- dta, esq, dta, esq- qualidade direta e rápida (1-4)

Oposition (high level)- dta à fte- qualidade mais fluída e contínua (5-7)

Desce (8)

Repete começando com dta (1-8)

Repete dta e esq mas agora com alguma rotação do tronco (1-16)

9

Isolations

The new music (Spinningmerkaba)

Mãos colocadas nas coxo-femorais, cotovelos levantados lateralmente, antes de começar o exercício.

Meia ponta com pé dto, flectindo o joelho dto (1)

Levanta a bacia do lado dto (2)

Estica o joelho dto (3)

Coloca calcanhar no chão (4)

Repete com a esquerda (5-8)

Braços em side opposition (1)

Levanta bacia do lado dto, levantando calcanhar e depois colocando calcanhar no chão (e 2)

Espera (3)

Repete esquerda (e 4)

Mais rapidamente: repete movimento para a dta (e 5)

Para a esquerda (e 6)

Espera (7)

Volta a colocar as mãos na bacia (8)

* Pensar na Parte C dos Isolations como ritmo- pedir às alunas para fazer o ritmo com palmas. Descrição no Set Rhythm- a seguir. No caso de fazer este exercício, salta-se o Set Rhythm descrito a seguir.

10

Set Rhythm-Dance Development

Música: Sem música

Como exercício alternativo, em vez do Set Rhythm descrito acima-

*Para levar as alunas a aplicarem e consolidarem os seus conhecimentos:

**Pedir a parte C dos Isolations, transformado em ritmo- demonstrado com palmas!!

- Quarter notes (1-8) *
- Quarter (1)
- Accented (e 2)
- Miss (3)
- Accented (e 4, e 5, e 6)
- Miss (7)
- Quarter (8)

11

Triple Run

Música: Triplets- Faster (Kevin Sport)

Desenhando um quadrado:

- 2 Triple runs iniciando com perna dta, deslocação para a fte- na direção do espelho
- 2 Triple runs, deslocação na direção da parede lateral dta da sala
- 2 Triple runs, deslocação para a parede posterior da sala
- 2 Triple runs, deslocação para a parede lateral esq da sala

Repete quadrado iniciando com perna esq e para o lado esq.

12

Turns

Música: Walk the Reeds (René Aubry)

Viradas para o espelho- deslocação lateral, foco na parede para o qual se deslocam.

- Meia volta-dando um passo com joelhos esticados e virando corpo para trás (1-2)
- Meia volta-dando um passo com joelhos esticados e virando corpo para a fte (3-4)
- Repete meia volta para trás e para a fte (5-8)

Passo turn- volta completa com joelhos flectidos (1-4)

Palma (5)

Espera (6)

Estica joelhos e coloca braços ao lado do corpo (7-8)

Repete tudo para a esquerda.

13

Saltos

Música: Hold on, we're going home (Drake)

Já descrito

14

Front Kicks, flick ball change

Música: Lovestoned (Justin Timberlake)

Sempre iniciando os kicks com perna dta e em forma de "quadrado", braços sempre em side oposition:

1 Front kicks com dta lento (1-4)

1 rápido e flick ball change virando para a parede lateral dta da sala (5, 6, 7 e 8)

Repete de lado para o espelho e viradas para a parede lateral dta (1-8)

Repete de costas para o espelho (1-8)

Repete de lado para o espelho, viradas para a parede lateral esq da sala (-8)

Rise-mantendo braços em side oposition- equilíbrio e fica, desce controladamente. (1-8)

Repete tudo em sentido inverso. (1-32)

***Alternativa**

Para RDF:

Parte A

Front kick com dta e junta em natural 1st (1-2)

Step ball change iniciando com dta (3 e 4)

Repete tudo com esq (5,6, 7 e 8)

Parte B

8 Splits- sem passos (1-8)

Para LDF:

Parte C

Front kick dta, front kick esq (1-4)

Step ball change, step ball change (5 e 6, 7 e 8)

Parte D

8 Splits- sem passos (1-8)

*Alternativa- Fazer só a Parte A para RDF e Parte C para LDF

Só splits em diagonal a seguir.

15

**Combination Step 1
(um pouco mais livre- para coordenação motora e lateralidade)**

Música: All about that base

Já descrito

16

**Combination Step 2
(Jazz Pas de Bourré, ball changes + pose- criativa)**

Música: I'm just a dancer (Kazaky)

Diagonal:

Jazz pas de bourré travelling sideways iniciando com dta (1, 2, 3, espera 4)

Jazz pas de bourré travelling sideways iniciando com esq (5, 6, 7, espera 8)

Jazz pas de bourré on the spot iniciando com dta (1, 2, 3, espera 4)

Jazz pas de bourré on the spot iniciando com esq (5, 6, 7, espera 8)

Spring ball change iniciando com dta (1 e 2)

Spring ball change iniciando com esq (3 e 4)

Step ball change com dta (5 e 6)

Step ball change com esq (7 e 9)

Pose e fica (1-6)

Junta pés e braços ao longo do corpo (7-8)

17

Amalgamation
Música: Word Up (Cameo)
Já descrito

18

Amalgamation 2 + exercício criativo
Música: Faded (ZHU)
Trabalho a pares:
4 Open ball changes (1-8)
Andar na direção da colega (1-4)
Costas com costas- ambas viradas de lado para o espelho (5-6)
Espera (7-8)
Empurrando costas da colega, dobrar joelhos até à posição de sentada no chão (1-4)
Esticar pernas pelo chão
Virar de barriga para baixo, afastando-se da colega (5-8)
* Pedir criação de 16 tempos (TRABALHO A PARES)

3- Leccionação referente a Março e Abril

Março	Exercícios no chão de fortalecimento, colocação, força e elasticidade <u>Grau 3:</u> warm-up, side stretch, forward stretch, leg stretching and front kicks, side kicks, press-ups, tendus, arm exercise, isolations, set rhythm, open ball change, triple runs, step ball change, jazz pas de bourrée, turns, bounces, jumps, accented jumps, springs, hops, splits, combination step, amalgamations, Dança Aula Aberta
Abril	Exercícios no chão de fortalecimento, colocação, força e elasticidade <u>Grau 3:</u> warm-up, side stretch, forward stretch, leg stretching and front kicks, side kicks, press-ups, tendus, arm exercise G+B, isolations, rhythm, set rhythm, girls turns, boys turns, triple runs, bounces, foot warm-up, splits, combination step A,B,C e D, jazz amalgamation, lyrical amalgamation, Dança de Exame Preparação do Espectáculo de Final de Ano

1

Aquecimento (cardio-vascular)
Música: Naf (EON-PR) ou Happy Day (PlatinumEDM)
Marcha:
Em meia ponta, calcanhar primeiro, dedos primeiro, com joelhos flectidos, long runs, step ball

change, open ball change

Espreguiça- 1 palma

Vai ao chão- 2 palmas

Movimentos livres em câmara lenta- silêncio

2

Warm Up (Inclui side stretch)

Música: Emerge in Love (Sackjo22)

Já descrito

3

Forward Stretch

Música: Flat backs in 3 (Victor Y. See Yeun/William Catanzaro)

Ou

High Scores (BSOD)- Ritmo mais rápido (Progressão)

Já descrito

4

Leg stretching and front kicks

Música: Disco Town (Enzo Siffredi)

Já descrito

5

Side kicks e ½ Knee roll

Música: Tired of being sorry (Enrique Iglesias)

Já descrito

6

Press Ups from Sitting

Música: Traversée (René Aubry)

Já descrito

7

Tendus

Música: I dunno (Grapes)

1 Tendu lento com dta à fte (1-4)

2 Tendus rápidos com dta à fte (5-8)

1 Degagé com dta à fte (1-2)

Coloca calcanhar no chão transferindo o peso para o meio das pernas (3-4)

Estica o pé da fte, transferindo peso para perna de trás (5-6)

Pé dto regressa para natural 1st (7-8)

Repete com esq (1-8)

Repete tudo ao lado (dto e esq) (1-16)

Repete com braços em side oposition.

*Na transferência de peso para o meio das 2 pernas, os braços descem.

*Progressão 1:

Degagé com dta à fte (1-2)

Coloca calcanhar (3-4) e estica pé 3x (5-6) e regressa a natural 1st (7-8)

Repete com esq à fte. (1-8)

Repete para os lados passando por jazz 2nd. (1-16)

***Progressão 2:**

Degagé com dta à fte (1-2)

Demi-plié em 4ª (3-4)

Estica pé dto e perna esq (5-6)

Regressa para natural 1st (7-8)

Repete com esq (1-8)

Repete com dta e esq para o lado (demi-plié executado em jazz 2nd) (1-16)

8

Arm exercise + 1 movimento mais livre

Música: Pomme d'amour I (René Aubry)

Já descrito

9

Isolations

Música: My dear little princess (Senor B)

(Jazz 2nd)

Ext cervical (1-2)

2 shoulder shrugs (e 3, e 4)

Rot da cervical para dta (5-6)

2 shoulder shrugs (e 7, e 8)

Coloca mãos nas virilhas ao mesmo tempo que faz:

Acento tronco à fte (1-2)

Acento tronco para lado dto (3-4)

Acento tronco para trás (5-6)

Acento tronco para lado esq (7-8)

Faz demi-plié ao mesmo tempo que:

Repete acentos em quadrado com bacia: fte, dta, trás, esq (1-8)

Ainda executado em demi-plié:

Dedos do pé dto para dentro (1)

Calcanhar para dentro (2)

Dedos para dentro (3)

Calcanhar para dentro (terminando em natural 1st) (4)

Braço dto estende à fte, paralelo ao chão, com flx palmar do punho dto (5)

Repete com esq (6)

Ext e flx rápida dos dois punhos (7)

Sobrepõe mãos, mantendo cotovelos esticados e esticando joelhos em simultâneo (8)

Agora com joelhos esticados e mantendo posição das mãos:

Dedos fora, calcanhar fora, dedos fora, calcanhar fora até colocar em jazz 2nd (1-4)

Mãos afastam e sobrepõem-se 4x ("abrir janela") (5-3)

Vira palmas das mãos para baixo (4)

Desce braços devagar (5-8). Repete tudo para o lado esq.

10

Set Rhythm e Dance Development

Música: Babies and Blues (Raimond Lap)

Set Rhythm

Quarter notes: 1, 2, 3, 4, 5

Accented note: e 6

Quarter note: 7

Accented note: e 8

(Repete)

Quarter notes: 1, 2, 3, 4, 5

Accented notes: e 6, e 7

Quarter note: 8

Quarter note: 1

Miss: Espera 2

Quarter note: 3

Miss: Espera 4

Quarter notes: 5, 6, 7

Miss: Espera 8

Dance Development

Passo com dta para lado dto e olha para o lado dto (1)

Junta esq com click de dedos (2)

Repete com esq para lado esq e olha para o lado esq (3)

Junta dta com click de dedos (4)

Flick (braços em cima) (5)

ball change para a fte (braços em baixo) (e 6)

Repete (7, e 8)

Repete (1-8)

Passo com dta para a fte (1)

Vira para trás (2)

Passo com dta para a fte (3)

Vira para a fte (4)

Step para dta (5)

ball change, ball change para dta (e 6, e 7)

Junta esq (8)

Mãos nos joelhos (em demi-plié) e olha para baixo (1)

Espera (2)

Olha para a fte (3)

Espera (4)

Pose braços cruzados em baixo e à fte do corpo (5)

Mãos na cabeça (6)

Mãos na boca (ar assustado) (7)

Espera (8)

Repete tudo iniciando com esq.

11

Triple Run

Música: Triplets- Faster (Kevin Sport)

Já descrito

12

Turns

Música: Walk the Reeds (René Aubry)

Já descrito

13

Front Kicks, flick ball change

Música: Lovestoned (Justin Timberlake)

Já descrito

14

Jumps

Música: Yummy (Gwen Stefani)

Em Jazz 2nd:

2 accented jumps- saltos com suspensão (1-4)

4 jumps rápidos (5-8)

Repete em natural 1st (1-8)

Shoot fora, dentro (1-4)

2 saltos em natural 1st (5-8)

Heel dig com dta à fte (1-2)

Jump em natural 1st (3-4)

Repete com esq (5-8)

15

Combination Step 1

(um pouco mais livre- para coordenação motora e lateralidade)

Música: All about that base

Já descrito

16

Combination Step 2

(Jazz Pas de Bourré, ball changes + pose- criativa)

Música: I'm just a dancer (Kazaky)

Já descrito

17

Amalgamation 1

Música: Word Up (Cameo)

Já descrito

18

Amalgamation 2 + exercício criativo

Música: Faded (ZHU)

Já descrito

19

Amalgamation 3 (Lyrical Amalgamation)

Música: Saudade (Marisa e Tito Paris)

Acessório: Uma rosa.

2 triple runs com deslocação para a fte, iniciando com perna dta (1 e 2, 3 e 4)

2 Jazz pas de bourré cruzando dta atrás, esq atrás (5 e 6, 7 e 8)

Gallop para dta (e 1, 2, 3, 4)

2 step turns para RDF com joelhos flectidos, foco na parede lateral dta (e 5-8)

Repete tudo para a esq. (1-16)

*Cruza perna esq à fte e virando corpo para RDF, em simultâneo faz onda com braços (1-4)

Perna dta avança, os 2 braços para cima (5)

Movimento dos 2 braços, em forma de S, para descer, olhar acompanha mãos (6, 7, 8)

Junta pés e segurando rosa com 2 mãos (1)

Rise, toca na boca (2)

Começa a afastar mãos da boca e inicia fall away para trás (3,4)

Corre para trás ao mesmo tempo afasta progressivamente as mãos da face (5,6)

Pernas afastadas, meia ponta na esq, braço dto esticado para o lado com rosa e olha para o chão-lado esq. (7)

Espera (8)

2 braços fazem outward circle, cruzando perna dta à fte (1-2)

Vira ficando de lado em 4ª posição (3-4)

2 flick ball changes com dta, em simultâneo beija e afasta rosa 2x (5-8)

Vira fte e balança corpo para dta, esq, dta, esq com transferências de peso e rosa perto do peito (1-4)

2 jumps em natural 1st (e 5)

ball change com dta atrás e virando corpo para RDF (e 6)

Repete 2 jumps (e 7)

Ball change com esq atrás e virando corpo para LDF (e 8)

Improvisa (1-16)

Recomeça tudo a partir de *

Progressão: Realizar o esquema a partir de * para a esq.

Apêndice G

Tabela de técnicas- para reflexão no final do estágio

Martha Graham	Modern Jazz	Lester Horton	Cunningham
<i>Contraction</i>	Isolamentos	<i>Tilt</i>	<i>Curve</i>
<i>Release</i>	Cadência Rápida	<i>Flat Back</i>	<i>Tendu paralelo atrás</i>
Espiral			

ANEXOS

Anexo A

Conteúdos programáticos da disciplina de moderno leccionada na EDAM no âmbito do 1º ano de ensino vocacional

Rua Cesário Verde, nº 26
Urbanização do Buzano
2785-342 São Domingos de Rana – Portugal
Tel. 351 21 452 8070 – Fax. 351 21 452 80 79
Email: escolaedam@edam.pt
www.edam.pt



Conteúdos Técnica de Dança Moderna 1º Ano Ensino Artístico Especializado

- Leg Positions:
 - 2nd limbering;
 - Jazz 1st;
 - Jazz 2nd;
 - Jazz 4th - normal / inverted;
 - Jazz Tendus Position;
 - Sideways Lunge.

- Arm Positions:
 - Angle Side Opposition;
 - High V / Low V – palms front;
 - Jazz 1st / Jazz 2nd;
 - Opposition With Body Turn (raparigas – side opposition | rapazes – jazz 2nd);
 - Parallel - Medium (hands flexed up) / High / Shortened;
 - Side Opposition.

- Floor Work:
 - Abdominal Contraction;
 - Forward Roll-Over;
 - Jazz Pounce (rapazes);
 - Press Up - fingers forward / inwards (rapazes);
 - Roll Round – bottom;
 - Shoulder Stand;
 - Side Fall – from knees / from hip;
 - Turn into Plank Position from knees – forward (rapazes).

➤ Stretches:

- Forward Stretch (slow tempo) – from Plié / Straight Legs (hands on hips);
- Hamstring Stretch;
- Side Stretch – fingers linked (raparigas);
- Side Stretch – with upper arm (rapazes e raparigas).

➤ Bends | Rolls:

- Roll Down / Up / Back;
- Shoulder Roll – forward;
- Side Bends.

➤ Swings:

- Swings – upper body.

➤ Pliés | Rises:

- Demi-plié – feet together;
- Rises – feet together.

➤ Tendus:

- Tendus Parallel – forward / sideways.

➤ Transfer Of Weight:

- Natural Balance;
- Rock Forward;
- Transfer of Weight Sideways – through parallel plié to rise (feet together);
- Transfer of Weight Sideways – through parallel plié.

➤ Arm Movements:

- Arm Rotation;
- Arm Swing – low / medium / high;
- Arm Swings (raparigas – medium parallel | rapazes – inverted first);

- Co-ordination circles – curved / lateral;
- Frontal Circle – inward / outward;
- Lateral Circle – inward / outward;

➤ Isolations:

- Arm Isolation;
- Head Isolation – sideways;
- Hip Isolation – sideways;
- Shoulder Shrug.

➤ Rhythm Section:

- Accented Eight Note;
- Even Eight Notes;
- Half Note;
- Miss;
- Quarter Note;
- Whole Note.

➤ Walks | Runs:

- Ball Change;
- Jaunty Walks;
- Jazz Pas de Bourrée Sideways;
- Natural Run;
- Natural Walks - forward;
- Open Ball Change;
- Poised Walks;
- Step Ball Change – forward / sideways;
- Triple Runs.

➤ Turns:

- Low turns (rapazes);
- Spin Turn – on the spot;
- Spiraling Turn;
- Step Turn Step – open turn / spin turn;
- Step Turn Step Ball Change.

➤ Swivels:

- Swivel on Jazz 2nd – toe and heel.

➤ Kicks:

- Back Hitch Kick;
- Flick Kick;
- Front Kick With Bend or Straight Supporting Leg (realizado no chão);
- Preparation For Front Kick;
- Side Kick – turned out (realizado no chão e deitado de lado).

➤ Bounces:

- Body Bounces;
- Bounces;
- Twisting Bounces.

➤ Springs:

- Circular Spring;
- Natural Springs;
- Spring Dig;
- Spring Heels.

➤ Jumps:

- Accented Jump – jazz 2nd / from jazz 4th to jazz 4th;
- Jumps – feet together / jazz 1st / on ball of feet;

O reforço positivo como estratégia pedagógica para o incremento da motivação e auto-estima com alunas do 1º ano do ensino vocacional, no contexto de aula de dança moderna, na Escola de Dança Ana Manjerição

- Split Jump To 2nd;
- Travelling Jump;
- Tuck Jump.

➤ Steps of Elevation:

- Gallops;
- Hop Step Ball Change;
- Skips;
- Split Runs – forward;
- Step Hop.

**EDAM – Empreendimentos Educacionais e Criativos, Lda – Sede – Urbanização Terplana, Rua Laura Alves, 53-1ºC – Rana
2785-679 São Domingos de Rana
Pessoa Colectiva Nº502723319 – Capital Social €24.939,90 - Matrícula nº 5965 da Cons. do Reg. Com. de Cascais**

Anexo B

Parâmetros gerais de avaliação da EDAM

Rua Cesário Verde, nº 26
Urbanização do Buzano
2785-342 São Domingos de Rana – Portugal
Tel. 351 21 452 8070 – Fax. 351 21 452 80 79
Email: escolaedam@edam.pt
www.edam.pt



AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Ensino Artístico Especializado

► **Objetivos Atingidos (consoante conteúdos):**

▪ **TDC:**

Assimilação da Técnica Implícita na Disciplina	Expressão Criatividade Comunicação	Memorização	Condição Física	Total para Avaliação
25%	10%	5%	35%	75%

▪ **TDM:**

Assimilação da Técnica Implícita na Disciplina	Expressão Criatividade Comunicação	Memorização	Condição Física	Total para Avaliação
25%	15%	5%	30%	75%

▪ **Música:**

Assimilação da Técnica Implícita na Disciplina e Testes Escritos	Expressão Criatividade Comunicação	Memorização	Condição Física	Total para Avaliação
50%	0%	25%	0%	75%

▪ **Expressão Criativa / Criação Coreográfica:**

Assimilação da Técnica Implícita na Disciplina	Expressão e Criatividade	Memorização	Condição Física	Total para Avaliação
30%	30%	5%	10%	75%

► **Atitudes e valores para todas as disciplinas:**

Assiduidade e Pontualidade	Apresentação Pessoal (uniforme)	Autonomia e Responsabilidade	Cooperação com Professor e Colegas	Total para Avaliação
5%	5%	10%	5%	25%

Anexo C

Parâmetros de avaliação e Plano de estudos do 1º ano de moderno do EAE na EDAM

Plano curricular de turma

Alexandra Barbosa da Silva

➤ Parâmetros de Avaliação

			ASSIMILAÇÃO DA TÉCNICA IMPLÍCITA NA DISCIPLINA	EXPRESSION, CRIATIVIDADE E COMUNICAÇÃO	MEMORIZAÇÃO	CONDIÇÃO FÍSICA	ASSIDUIDADE E PONTUALIDADE	APRESENTAÇÃO PESSOAL (UNIFORME)	AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE	COOPERAÇÃO COM PROFESSOR E COLEGAS	TOTAL	NÍVEL
Nº		Nome	25%	15%	5%	30%	5%	5%	10%	5%	100%	5

➤ Objetivos Específicos

Técnica

- demonstrar postura firme e correcta
- demonstrar alinhamentos correctos
- demonstrar trabalho bem articulado dos pés e pernas bem esticadas
- mostrar dinâmicas diferentes consoante o movimento
- mostrar linhas de braços definidas
- mostrar coordenação na execução de sequências mais complexas
- demonstrar saltos com descida controlada
- demonstrar bom uso do espaço
- dominar o vocabulário

Música

- apresentarem-se no tempo correcto
- distinguir frases musicais
- receptividade à música
- interpretação de exercícios com diferentes tempos musicais e dinâmicas

Apresentação

- apresentarem-se com expressão, comunicação e interpretação

➤ Conteúdos

1º PERÍODO

MÊS	CONTEÚDOS
Setembro	Regras/Espaço (entrar, sentar, indumentária, roda, centro, diagonal) Exercícios no chão de fortalecimento, colocação, força e elasticidade <u>Grau 3:</u> warm-up, forward stretch, front kicks, side kicks, tendus, arm exercise, ritmos, open ball change, triple runs, step ball change, jazz pas de bourrée, turns, bounces, jumps, accented jumps, springs, hops, splits
Outubro	Exercícios no chão de fortalecimento, colocação, força e elasticidade <u>Grau 3:</u> warm-up, side stretch, forward stretch, front kicks, side kicks, tendus, arm exercise, isolations, ritmos, open ball change, triple runs, step ball change, jazz pas de bourrée, turns, bounces, jumps, accented jumps, springs, hops, splits, combination steps Ensaio para Espetáculo 19 Outubro
Novembro	Exercícios no chão de fortalecimento, colocação, força e elasticidade <u>Grau 3:</u> warm-up, side stretch, forward stretch, front kicks, side kicks, flexões, tendus, arm exercise, isolations, ritmos, open ball change, triple runs, step ball change, jazz pas de bourrée, turns, bounces, jumps, accented jumps, springs, hops, splits, circular spring, long runs, combination step Aula Aberta
Dezembro	Revisão e consolidação dos conteúdos dados

2º PERÍODO

MÊS	CONTEÚDOS
Janeiro	Exercícios no chão de fortalecimento, colocação, força e elasticidade <u>Grau 3:</u> warm-up, side stretch, forward stretch, leg stretching and front kicks, side kicks, press-ups, tendus, arm exercise, isolations, set rhythm, open ball change, triple runs, step ball change, jazz pas de bourrée, turns, bounces, jumps, accented jumps, springs, hops, splits, combination step, amalgamations, Dança
Fevereiro	Exercícios no chão de fortalecimento, colocação, força e elasticidade <u>Grau 3:</u> warm-up, side stretch, forward stretch, leg stretching and front kicks, side kicks, press-ups, tendus, arm exercise, isolations, set rhythm, open ball change, triple runs, step ball change, jazz pas de bourrée, turns, bounces, jumps, accented jumps, springs, hops, splits, combination step, amalgamations, Dança
Março	Exercícios no chão de fortalecimento, colocação, força e elasticidade <u>Grau 3:</u> warm-up, side stretch, forward stretch, leg stretching and front kicks, side kicks, press-ups, tendus, arm exercise, isolations, set rhythm, open ball change, triple runs, step ball change, jazz pas de bourrée, turns, bounces, jumps, accented jumps, springs, hops, splits, combination step, amalgamations, Dança Aula Aberta

3º PERÍODO

MÊS	CONTEÚDOS
Abril	Exercícios no chão de fortalecimento, colocação, força e elasticidade <u>Grau 3:</u> warm-up, side stretch, forward stretch, leg stretching and front kicks, side kicks, press-ups, tendus, arm exercise G+B, isolations, rhythm, set rhythm, girls turns, boys turns, triple runs, bounces, foot warm-up, splits, combination step A,B,C e D, jazz amalgamation, lyrical amalgamation, Dança de Exame Preparação do Espectáculo de Final de Ano
Maiο	Revisão e consolidação da matéria Preparação para exame (caso façam) Preparação do Espectáculo de Final de Ano
Junho	Preparação do Espectáculo de Final de Ano Preparação para exame (caso façam) Preparação para exame

Anexo D

Exames e Conteúdos programáticos referentes ao Grau 3 da ISTD



IMPERIAL SOCIETY OF TEACHERS OF DANCING

Modern Theatre Dance Faculty

SYLLABUS OUTLINE OF MODERN THEATRE DANCE EXAMINATIONS

JANUARY 2014

ISTD HEADQUARTERS
22/26 PAUL STREET
LONDON
EC2A 4QE
TEL: +44 (0)20 7377 1577
WWW.ISTD.ORG

GRADE 3 FEMALE

Candidates should be prepared to demonstrate any exercise individually.

1 Preparatory

1.1 Warm-up Females - set exercise

2 Limbering

2.2 Side stretch Females - set exercise

2.3 Forward stretch - set exercise

2.4 Abdominal exercise - set exercise

2.5 Leg stretching and front kicks - set exercise

2.6 Side kicks - set exercise

2.7 Tendus - set exercise

3 Arm Movements

3.3 Females' arm exercise - set exercise

4 Isolations

4.1 Set exercise

5 Rhythm

5.1 Clap and mark a 2 or 4 bar phrase of whole, half, quarter, accented and even eighth notes, as given by the examiner, each phrase to be clapped twice then marked twice

5.2 Set rhythm 123&4567 &8123&45_&7_ Rhythm to be clapped **without music**

5.3 Dance development - teacher's own arrangement of the set rhythm using simple movement twice through, i.e. 8 bars

6 Dance Movements

6.1 Triple runs - set exercise

6.2 Females' turns - set exercise

6.3 Foot warm -up - set exercise

6.4 Females' split runs - set exercise

6.5 Combination steps A B C (teacher's choice) Candidates must show 2 out of 3 combination steps danced consecutively on one side only.

7 Set Amalgamations - To be performed as a solo

Teacher's choice of

7.1 Jazz

7.2 Lyrical

8 Dance - To be performed as a solo

Teacher's own arrangement - 32 bars or no more than 1 minute of music

9 Bow

No unset work will be given in the examination

O reforço positivo como estratégia pedagógica para o incremento da motivação e auto-estima com alunas do 1º ano do ensino vocacional, no contexto de aula de dança moderna, na Escola de Dança Ana Manjerição

Step vocabulary - for teacher's use in class amalgamations: Triple runs, jazz pas de bourrée, split jump, step and front kick, front and side step ball change, step turn at high or low level, split runs, front and side flick kicks

GRADE 3 MALE

Candidates should be prepared to demonstrate any exercise individually.

1 Preparatory

1.1 Warm-up Males - set exercise

2 Limbering

- 2.1 Side stretch Males - set exercise
- 2.2 Forward stretch - set exercise
- 2.3 Abdominal exercise -set exercise
- 2.4 Leg stretching and front kicks - set exercise
- 2.5 Press -ups - set exercise
- 2.6 Tendus - set exercise

3 Arm Movements

3.1 Males' arm exercise - set exercise

4 Isolations

4.1 Set exercise

5 Rhythm

5.1 Clap and mark a 2 or 4 bar phrase of whole, half, quarter, accented and even eighth notes, as given by the examiner, each phrase to be clapped twice then marked twice

5.2 Set rhythm 123&4567 &8123&45_&7_ Rhythm to be clapped **without music**

5.3 Dance development - teacher's own arrangement of the set rhythm using simple twice through, i.e. 8 bars

6 Dance Movements

- 6.1 Triple runs - set exercise
- 6.2 Males' turns - set exercise
- 6.3 Foot warm -up - set exercise
- 6.4 Males' split runs - set exercise
- 6.5 Combination steps A B C D. Candidates must show either A,B or C combination steps plus combination step D, danced consecutively on one side only.
- 6.6 Males forward roll-overs (optional). If shown a mat should be used

7 Set Amalgamations - To be performed as a solo

Teacher's choice of:

- 7.1 Jazz
- 7.2 The Search

8 Dance - To be performed as a solo

9 Bow

No free work will be given in the examination

Step vocabulary - for teacher's use in class amalgamations: Triple runs, jazz pas de bourrée, split jump, step and front kick, front and side step ball change, step turn at high or low level, split runs, front and side flick kicks

Anexo E

Áreas de estudo da ISTD⁶⁸

Theatre Faculties	Dancesport Faculties
Cecchetti Classical Ballet	Club Dance
Classical Greek	DFR
Classical Indian Dance	Latin American
Imperial Ballet	Modern Ballroom
Modern Theatre	Sequence
National Dance	
Tap Dance	

⁶⁸ Consultado em Setembro 8, 2014, em <http://www.istd.org/about-us/faculties/>

Anexo F

Questionário sobre a auto-estima-Instrumento validado⁶⁹

Self Esteem Scale²⁰

The scale (shown below) consisted of 10 statements, each of which required the participant to circle one of the following responses; 'Strongly agree', 'Agree', 'Disagree', 'Strongly disagree'. The responses to each statement were calculated, in accordance with the instructions accompanying the scale (responses carried numerical values of 1 – 4). The results of each item were then summed to give a single overall figure that was representative of global self-esteem.

Please read each statement in the table below. If you strongly agree with the statement circle 'strongly agree'. If you agree circle 'agree'. If you disagree circle 'disagree'. If you strongly disagree circle 'strongly disagree'. Please circle whichever answer **you** feel best describes **your** reaction to each statement.

1. On the whole I am satisfied with myself	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
2. At times I think I am no good at all	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
3. I feel that I have a number of good qualities	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
4. I am able to do things as well as most other people	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
5. I feel that I do not have much to be proud of	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
6. I certainly feel useless at times	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
7. I feel that I am a person of worth, at least on equal plane with others	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
8. I wish I could have more respect for myself	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
9. All in all, I am inclined to feel that I am a failure	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
10. I take a positive attitude towards myself	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree

⁶⁹ Rosenberg Self-Esteem Scale (1965)

Anexo G

Questionário sobre a motivação- Instrumento validado⁷⁰

Intrinsic Motivation Inventory²¹

This inventory (shown below) consisted of 18 statements relating to the dance classes. Each statement required a response by circling one of the following; 'Strongly agree', 'Agree', 'Agree a little', 'Neither agree nor disagree', 'Disagree a little', 'Disagree',

'Strongly disagree'. The responses to each statement were calculated in accordance with the instructions accompanying the inventory (responses carried numerical values of 1 – 7). For this inventory, the 18 statements divide into 4 sub-categories that represent levels of *interest/enjoyment*, *perceived competence*, *effort/importance* and *tension/pressure*.

Please read each sentence in the table below. Then circle your response to that sentence. Please circle whichever answer you feel best describes your reaction to each sentence. For example if you strongly agree then circle 'strongly agree'. If you strongly disagree circle 'strongly disagree' and so on. Only circle only **one** answer for each sentence.

1	I enjoyed this dance programme very much	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree
2	I think I am pretty good at dance	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree
3	I put a lot of effort into this dance programme	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree
4	It was important to me to do well in this dance programme	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree
5	I felt tense while doing the dance classes	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree
6	I tried very hard while doing the dance classes	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree
7	Dancing was fun	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree
8	I would describe this programme as very interesting	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree
9	I am satisfied with my performance in this dance programme	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree
10	I felt pressured while doing the dance classes	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree
11	I was anxious while doing the dance classes	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree
12	I didn't try very hard for this dance programme	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree
13	While doing the dance classes I was thinking about how much I enjoyed it	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree
14	After doing the dance classes for a while I felt pretty competent	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree
15	I was very relaxed while doing the dance classes	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree
16	I am pretty skilled at dance	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree
17	This programme did not hold my attention	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree
18	I couldn't do the dance classes very well	Strongly disagree	Disagree	Disagree a little	Neither Agree nor disagree	Agree a little	Agree	Strongly Agree

⁷⁰ Instrumento adaptado para a realidade da dança por Quin, E.; Redding, E. & Frazer, L. (2007).

Anexo H

The IADMS Bulletin for Teachers Handout 3(2)A 2011⁷¹

IADMS Education Committee

The IADMS Bulletin for Teachers Handout 3(2)A 2011

Helping Dancers Thrive and Feel Motivated:

Creating a task-involving atmosphere in the studio

- **Focus on self-improvement** – emphasize the learning process more than a specific outcome. Make goals focused on self-improvement and not dependent on the behavior of others.
- **Mistakes are OK** – they are part of learning! Help dancers be tolerant of their own mistakes so that they feel eager to try new things, and understand that it's ok not to be perfect.
- **Give dancers choices** – ask for input on combinations, choosing partners, how many times to repeat an exercise, or other areas. Small choices can make a big difference in helping dancers feel involved!
- **Emphasize collaboration** – have dancers work together, mix up groups so they are not always with the same people, and give them the opportunity to cooperate and learn together.
- **Provide positive feedback** – hearing that you're on the right track can go a long way. Remember to point out areas that dancers are doing well in, focusing on positive and constructive feedback ahead of negative comments.
- **Everyone counts** – whether it's in the classroom or on stage. Let each dancer know they matter to the success of the class, school or performance.
- **Give dancers equal attention** – pay attention to everyone in class. If you have students demonstrate in front of each other, mix up whom you call on and make sure they all get a turn. Everyone has something to contribute and everyone can learn from others.



⁷¹ Consultado em Outubro 11, 2014, em http://c.ybcdn.com/sites/www.iadms.org/resource/resmgr/Public/Bull_3-2_pp8_Handout_A.pdf