



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

Escola Superior de Dança

---

## **PROJECTO ANO ZERO**

**Desenvolvimento de competências técnico-artísticas em jovens adultos através da Técnica de Dança Clássica, com vista ao ingresso no curso de Licenciatura da Escola Superior de Dança**

---

Carla Sofia Serrano Moreira

Orientação:

Professora Vanda Maria dos Santos Nascimento

Relatório Final de Projecto Pedagógico apresentado à Escola Superior de Dança com vista à obtenção do Grau de Mestre em Metodologias do Ensino da Dança

Janeiro de 2011



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

Escola Superior de Dança

---

## **PROJECTO ANO ZERO**

**Desenvolvimento de competências técnico-artísticas em jovens adultos através da Técnica de Dança Clássica, com vista ao ingresso no curso de Licenciatura da Escola Superior de Dança**

---

Carla Sofia Serrano Moreira

Orientação:

Professora Vanda Maria dos Santos Nascimento

Relatório Final de Projecto Pedagógico apresentado à Escola Superior de Dança com vista à obtenção do Grau de Mestre em Metodologias do Ensino da Dança

Janeiro de 2011

*A todos aqueles que (im)pacientemente me apoiaram,  
acompanharam e orientaram nesta demanda,  
o meu sincero obrigado.*

## RESUMO

O curso de Licenciatura em Dança da Escola Superior de Dança (ESD) apresenta um currículo substancial e intensamente, prático que visa a formação do “artista” completo. Apesar de se pressupor uma maturação nesta área artística, a grande maioria dos candidatos à ESD não apresenta formação anterior sólida em técnicas de dança.

Identificada esta problemática, o presente projecto pedagógico propôs a implementação de aulas de Técnica de Dança Clássica (TDC) durante um ano lectivo com vista o desenvolvimento de competências físicas, técnicas e artísticas, com o objectivo de aumentar o grau de preparação e, implicitamente, o nível técnico e artístico de jovens adultos candidatos à ESD, colmatando-se, assim, a referida lacuna.

O Projecto Ano Zero foi, então, implementado nas instalações da ESD durante o ano lectivo de 2009/2010 (de Outubro a Julho). A amostra foi composta por um total de 16 indivíduos (número que foi variando ao longo do ano lectivo) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 28 anos.

Para sustentar o estudo foi empreendida uma revisão crítica da literatura sobre os cursos ano zero, a transição para o ensino superior artístico, o jovem adulto e a iniciação à dança nesta fase. Para sustentar a prática e a construção de um programa de TDC, foram aplicados os instrumentos previstos na Investigação-Acção para a recolha de dados, promovendo a constante reflexão sobre a acção.

Os resultados apontam para um aumento das competências dos alunos que se empenharam numa prática regular destas aulas, a excepção da componente equilíbrio, e para uma evolução técnico-artística positiva destes jovens adultos no contexto da TDC. Os alunos que se candidataram à ESD obtiveram classificação positiva nas provas de acesso.

Conclui-se, então, que o grau de preparação dos alunos candidatos foi aumentado e confirma-se, assim, a pertinência da implementação de um curso Ano Zero na ESD.

**Palavras-chave:** Técnica de Dança Clássica; Competências físicas e técnico-artísticas; Jovens adultos; Escola Superior de Dança; Ano Zero.

## ABSTRACT

The Dance degree offered by the Escola Superior de Dança (ESD) has a substantial and intense practical training résumé that aims at the achievement of the complete "artist". Although it is assumed an artistic maturity in this area, the vast majority of candidates for ESD has no solid previous training in dance techniques.

Identified this problem, the current educational project was proposed to implement Classical Dance Technique (CDT) lessons during an academic year. The goal was the development of physical skills, both technical and artistic, with the aim of increasing preparedness, and implicitly the technical and artistic level of young adults applying for ESD, bridging that gap.

The Projecto Ano Zero was then implemented in the ESD facilities during the academic year of 2009/2010 (since October to July). The sample comprised a total of sixteen female individuals (a number that was varying throughout the school year), aged between eighteen and twenty eight years old.

To sustain the present study it was undertaken a critical review of the literature about other Ano Zero Projects, the transition to artistic higher education, the young adult and about the initiation of dance in this specific time of people's life. To sustain practice and the construction of a CDT lessons program, and specifically for data collection, it were used the tools provided by Action-Research, promoting constant reflection on the action.

The results obtained point to an increment of students' skills who engaged in a regular practice of these classes, with the exception of the balance component, and to a positive technical and artistic evolution of these young adults in the context of CDT. Students who enrolled on this CDT lessons and have applied to ESD, were accepted in the Dance degree of the Escola Superior de Dança (ESD) admission process.

It follows then that the preparedness of applicant students has increased and it is confirmed, thus, the appropriateness of the implementation of a Ano Zero course in ESD.

**Keywords:** Classical Dance Technique; physical, technical and artistic skills; young adults; Escola Superior de Dança; Ano Zero.

# ÍNDICE

AGRADECIMENTO .....	i
RESUMO .....	ii
ABSTRACT .....	iii
ÍNDICE.....	iv
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	vii
ÍNDICE DE TABELAS .....	viii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	viii
INTRODUÇÃO .....	1
Definição de conceitos .....	6
CAPÍTULO I – APRESENTAÇÃO DO PROJECTO.....	10
I.1. Contextualização do Projecto.....	10
I.1.1. A Escola Superior de Dança .....	10
I.1.2. Os candidatos ao curso de Licenciatura da ESD .....	12
I.2. Identificação do Problema.....	15
I.3. Objectivos .....	15
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	17
II.1.O Ano Zero.....	17
II.2. A transição para o Ensino Superior – expectativas e desafios .....	19
II.2.1. A transição para a Escola Superior de Dança.....	20
II.3. Iniciação à Dança em adulto.....	22
II.3.1. O jovem adulto e o início da aprendizagem da dança.....	24
II.3.2. Aptidão física e competências a desenvolver no jovem adulto aprendiz de dança....	26
II.3.3. Instrumentos para aquisição de competências .....	27

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....	34
III.1. Estratégia Metodológica.....	34
III.1.1. A Investigação-Acção .....	34
III.1.2. Calendarização do Projecto/Relatório .....	36
III.2. A Amostra .....	38
III.3. Procedimentos adoptados .....	41
III.3.1. Instrumentos de recolha de dados .....	43
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS .....	50
IV.1. Descrição e interpretação dos dados.....	50
IV.1.1. Análise dos diários de bordo .....	51
IV.1.2. Avaliação em aula .....	55
IV.1.3. Testes de diagnóstico físico .....	57
IV.1.4. Análise individual da amostra.....	62
IV.1.5. Resultado das candidaturas.....	66
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES.....	68
V.1. Principais conclusões.....	68
V.2. Dificuldades .....	70
V.3. Recomendações .....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	73
Bibliografia Primária .....	73
Bibliografia Secundária .....	77
Sitiografia.....	78
ANEXO A – Divulgação Projecto Ano Zero .....	79
A.1. Divulgação PAO no website da ESD .....	79
A.2. Flyer .....	82
ANEXO B – Programa Projecto .....	83
B.1. Programa TDC – Conteúdos programáticos.....	83
B.2. Planificação da introdução de conteúdos programáticos.....	85

ANEXO C – Instrumentos de recolha de dados .....	89
C.1. Modelo de Diário de Bordo .....	89
C.2. Testes de Diagnóstico Físico .....	90
C.3. Grelha de avaliação em aula .....	93
C.4. Guião de Entrevista .....	94
C.5. Transcrição das entrevistas .....	95
Entrevista DB.....	95
Entrevista DM .....	97
Entrevista FC .....	99
Entrevista MV.....	101
Entrevista MR.....	104
Entrevista SP .....	107
Entrevista VA.....	109

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distinção percentual dos candidatos em função do género .....	12
Gráfico 2 – Distinção percentual dos candidatos em função do tipo de formação em dança .....	13
Gráfico 3 – Percentagem dos candidatos com formação anterior em cada área artística .....	13
Gráfico 4 – Duração média da frequência em cada área artística .....	14
Gráfico 5 – Frequência semanal média em cada área artística .....	14
Gráfico 6 – Valore médios dos resultados obtidos nas provas práticas de acesso ao curso de Licenciatura da ESD.....	14
Gráfico 7 – Número de alunos inscritos nas aulas de TDC ao longo do ano lectivo .....	50
Gráfico 8 – Número de alunos inscritos nas aulas de BNC ao longo do ano.....	51
Gráfico 9 – Distinção percentual dos alunos de BNC em função da frequência das aulas de TDC.....	51
Gráfico 10 – Percentagem das presenças de cada aluno nas aulas de TDC relativa ao trimestre.....	56
Gráfico 11 – Percentagem das presenças de cada aluno nas aulas de BNC ao longo do ano lectivo.....	56
Gráfico 12 – Resultados da avaliação qualitativa em aula de cada aluno, por trimestre .....	57
Gráfico 13 – Resultados obtidos no Teste de Força Média – abdominais – por cada aluno .....	58
Gráfico 14 – Resultados obtidos no Teste de Força Inferior – salto em comprimento – por cada aluno .	58
Gráfico 15 – Resultados obtidos no Teste de Flexão do Tronco – <i>touch toe test</i> – por cada aluno .....	59
Gráfico 16 – Resultados obtidos no Teste de Extensão da Coluna por cada aluno .....	59
Gráfico 17 – Resultados obtidos no Teste de Flexão do Quadríceps – extensão das pernas – por cada aluno.....	60
Gráfico 18 – Resultados obtidos no Teste de Extensão do Pé por cada aluno .....	60
Gráfico 19 – Resultados obtidos no Teste de Flexão do Pé – plié em paralelo – por cada aluno.....	61
Gráfico 20 – Resultados obtidos no Teste de Rotação Externa da Coxo-Femural – <i>en dehors</i> – por cada aluno.....	61
Gráfico 21 – Resultado obtidos no Teste de Equilíbrio Unipodal por cada aluno .....	62
Gráfico 22 – Resultados obtidos pelos alunos nas provas de acesso ao curso de Licenciatura da ESD ....	67
Gráfico 23 – Média da totalidade dos resultados obtidos nas provas práticas e prova técnica.....	67

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I – Calendarização do Relatório .....	36
Tabela II – Caracterização da Amostra .....	39
Tabela III – Calendário Projecto Ano Zero .....	41
Tabela IV – Cronograma PAO: Módulo TDC .....	42
Tabela V – Diários de Bordo: compilação da informação relativa ao 1º trimestre .....	52
Tabela VI – Diários de Bordo: compilação da informação relativa ao 2º trimestre .....	53
Tabela VII – Diários de Bordo: compilação da informação relativa ao 3º trimestre .....	54
Tabela VIII – Resumo do percurso no PAO dos alunos que se candidataram à ESD .....	63
Tabela IX – Resumo do percurso no PAO dos alunos que não se candidataram à ESD .....	64

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNC – Barra-no-Chão

ESD – Escola Superior de Dança

IPL – Instituto Politécnico de Lisboa

ISTD – *Imperial Society of Teachers of Dancing*

PAO – Projecto Ano Zero

RAD – *Royal Academy of Dance*

TDC – Técnica de Dança Clássica

TDCont – Técnica de Dança Contemporânea

# INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Dança da Escola Superior de Dança (ESD), apesar de contemplar a prática reflexiva, cientificamente fundamentada e integradora dos diferentes contextos culturais, apresenta um currículo substancial e intensamente prático que visa a formação do “artista” completo, permitindo uma diversidade de saídas profissionais, como bailarino, coreógrafo, produtor de espectáculos ou professor de dança. Como manifesta a própria instituição,

*Ser estudante da ESD significa uma dedicação a tempo pleno à Arte da Dança, um treino técnico intensivo, a procura de formas de expressão pessoal na criação coreográfica, o envolvimento no espectáculo, como intérprete ou em actividades de produção, a aprendizagem e experimentação dos métodos de ensino adequados às idades, às técnicas e aos objectivos propostos.*

([http://www.esd.ipl.pt/esd/esd\\_apresentacao.html](http://www.esd.ipl.pt/esd/esd_apresentacao.html))

Apesar do carácter eminentemente prático deste curso de Dança (com a duração de três anos) e de estarmos perante uma instituição de ensino superior, o que deveria pressupor um conhecimento prévio e uma maturação dos candidatos nesta vertente artística, a realidade é que grande parte dos alunos que se candidata a este curso de Licenciatura em Dança, não possui uma formação sólida nas denominadas técnicas formais – Técnica de Dança Clássica (TDC) e Técnica de Dança Moderna/Contemporânea.

Assim, apesar de nas provas de selecção os candidatos serem avaliados também nos domínios da improvisação e da criatividade, o que se verifica na prática, é que a falta de formação em técnicas de dança destes jovens adultos vai limitar o seu ingresso na ESD, principalmente se comparados com outros candidatos provenientes de Escolas de Ensino Vocacional<sup>1</sup> e de formação de bailarinos. A frequência de um curso superior com estas características será dificultada, posteriormente, a nível da evolução técnica (que se consubstancia com condições físicas adequadas à prática da dança com qualidade e segurança) e a nível da desmotivação daí decorrente. Por outro lado, quando um elevado número de

---

<sup>1</sup> O Ensino Artístico Vocacional “consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica.” (ME, 1990).

alunos sem qualquer prática anterior em Técnicas de Danças ingressa neste curso, nesta Escola de carácter eminentemente prático, o nível técnico geral da escola baixa, e a integração dos alunos e a homogeneidade entre eles é dificultada.

Como ex-discente do curso de Licenciatura da ESD, a investigadora sentiu como este facto influencia e condiciona efectivamente a prática do curso, ou seja, identificou a problemática neste contexto específico. Surge, assim, a intenção de contribuir para melhorar e modificar esta situação. Tendo em conta a formação artística e o percurso da investigadora na Dança, propôs-se usar a Técnica de Dança Clássica como instrumento de preparação física, técnica e artística de eventuais candidatos para a ESD. O facto de esta técnica ser considerada de base e estruturante para formação de bailarinos, que fundamenta outras práticas artísticas, também se afigurou como factor preponderante para a implementação destas aulas.

No âmbito desta problemática, existe um estudo, único pela sua aplicabilidade na população da ESD, sobre a transição para o Ensino Superior Artístico, levada a cabo por Isabel Duarte<sup>2</sup>, em 2006, que realça a importância de implementação de estratégias de adaptação ao Ensino Superior Artístico, e mais concretamente no curso de Licenciatura da ESD, e que corrobora, também, a pertinência do presente projecto pedagógico. Neste é referida a importância de os alunos frequentarem aulas de Técnica de Dança como forma de colmatar dificuldades a este nível – sendo o baixo nível técnico dos alunos um dos seus maiores problemas – e facilitar a sua adaptação. Ou, como um professor propõe neste referido estudo, “(...) ter um tipo de aulas, ou uma abertura para a participação nas nossas aulas para os estudantes que se querem candidatar à escola. (...) é um problema que tem de ser resolvido” (Duarte, 2006: 130).

No historial da Escola Superior de Dança, até à data, não há qualquer registo da implementação de um curso Ano Zero nesta Instituição. Apesar de não haver registo destas, e

---

<sup>2</sup> Isabel Duarte Mestre em Ciências da Educação, área de Pedagogia do Ensino Superior, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e licenciada em Formação Musical, pela Escola Superior de Música do IPL, é actualmente docente de ‘Música e Ritmo’, ‘História da Música’, ‘Música Contemporânea’ e ‘Análise Musical’ na ESD (equiparada a Professora Adjunta) e Coordenadora do Gabinete de Apoio ao Estudante, criado em 2006, da mesma instituição (ESD, 2008).

segundo o que se conseguiu apurar junto dos professores que leccionam TDC às turmas de 1º ano da Licenciatura da ESD, foram efectuadas, em anos transactos, propostas de apoio ao estudante do 1º ano do curso de Licenciatura, que se materializaram na implementação pontual de aulas de apoio a estes estudantes e de aulas extra de TDC abertas a todos os alunos da ESD e à comunidade não escolar. A sua implementação pontual e sem progressão durante o ano lectivo não se afigurou reveladora dos benefícios e mais-valias que supostamente estas aulas proporcionariam aos estudantes.

Importa ainda referir que, mais recentemente, o Coordenador da Área Científica de Interpretação e Criação (das quais as Unidades de Técnicas de Dança estão incluídas) e docente de Técnicas de Dança desta Instituição, Vítor Garcia, revelou, em conversa informal, ter já considerado propor estruturar e implementar na ESD um curso que o próprio denominou de Ano Zero, cujos propósitos e objectivos coincidem com os apresentados neste projecto.

Posto isto, o presente projecto pedagógico, inserido no âmbito do Mestrado em Metodologias do Ensino da Dança, denominado Projecto Ano Zero (PAO) propôs a leccionação de aulas de Técnica de Dança Clássica nas instalações da própria ESD, durante o ano lectivo 2009/2010, com vista ao desenvolvimento de competências gerais – como força e flexibilidade –, de componentes de performance – como alinhamento, coordenação, equilíbrio e memorização –, e de outros princípios fundamentais da Técnica de Dança Clássica – como postura, *en dehors*, musicalidade, oposição de forças e noção de disciplina<sup>3</sup> – no contexto da Dança Clássica nos alunos jovens adultos candidatos à ESD, e potenciando assim o desenvolvimento técnico e artístico destes alunos. Ao aumentar o seu grau de preparação, pretendeu-se contribuir para o colmatar da referida falta de preparação em técnicas formais de dança que muitos alunos apresentam ao candidatar-se à Escola. A partir deste estudo, e mediante os seus resultados e conclusões, pondera-se uma proposta de implementação do Ano Zero na ESD – um pré-curso no qual se procederia, à semelhança do presente estudo, à introdução de conceitos essenciais, permitindo aos futuros alunos iniciarem o curso superior já com algumas ferramentas apreendidas.

---

<sup>3</sup> Estes conceitos são definidos mais abaixo no presente Relatório.

Pretendeu-se, portanto, provar que, num ano de trabalho sistemático, os alunos passariam a dominar as competências básicas através da Técnica de Dança Clássica e, que isto, conseqüentemente, teria influências positivas no nível e qualidade técnicos dos candidatos.

A partir da revisão da literatura no que concerne aos diferentes métodos de TDC, foi feita uma selecção dos variados pressupostos de cada método – como estrutura, linha, características, objectivos e nomenclatura –, e elaborado um programa de conteúdos programáticos que se foi estruturando como o mais adequado às necessidades desta amostra específica, deste grupo de jovens adultos sem formação sólida em técnicas formais, que teve em vista as linhas de ensino pelas quais a própria escola se rege.

Como estratégia para melhorar a condição física e “preparar” os corpos dos alunos para a Dança Clássica, corpos que precisavam rapidamente de adquirir e assimilar as competências propostas, implementaram-se também aulas de Barra-no-Chão.

Transversal à prática pedagógica foi a utilização de instrumentos de recolha de dados qualitativos e quantitativos que, através do seu cruzamento, vêm confirmar a validade dos pressupostos e a obtenção de resultados, suportando a investigação e a própria prática.

O Projecto Ano Zero incluiu, para além das aulas de TDC e de BNC, aulas de Técnica de Dança Contemporânea (TDCont). A aplicação destas aulas reporta para outro estudo, inserido também no Mestrado em Metodologias do Ensino da Dança da ESD, levado a cabo pela mestrandia Carla Fernandes. Ainda que distintos, os dois projectos partilharam objectivos, procedimentos (relação com a instituição, divulgação, pesquisa de diagnóstico) e, inclusive, alguns alunos que optaram por uma formação mais completa.

O presente relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo é feita a apresentação e contextualização do projecto e da respectiva pergunta de investigação, definidos objectivos gerais e específicos, e definidos conceitos essenciais que se afiguram recorrentes ao longo do relatório – referem-se, essencialmente, às competências que se pretendem desenvolver nos alunos que constituem a amostra. O segundo capítulo corresponde à revisão da literatura quanto aos conceitos tidos como relevantes nesta investigação – ano

zero, iniciação à dança em adulto, transição para o ensino superior, aptidão e competências físicas, e os instrumentos TDC e BNC – que fundamenta os pressupostos. No terceiro capítulo são descritos os procedimentos nos quais a investigação se apoia e, no quarto capítulo, feita a descrição e interpretação dos dados recolhidos no decorrer da implementação prática do projecto. No quinto e último capítulo são apresentadas as principais conclusões e dificuldades encontradas. As referências bibliográficas encontram-se divididas em bibliografia primária e secundária. Toda a informação complementar pertinente foi remetida para anexo.

## Definição de conceitos

**Método:** “s. m. programa que antecipadamente regulará uma sequência de operações a executar, com vista a atingir um certo resultado; sistema educativo ou conjunto de processos didácticos.” (Dicionários Editora, 1990: 1099). Acerca dos diferentes métodos de ensino da dança, Flindt (1992) faz a comparação com a comunicação verbal e seu vocabulário: “There are many ways of speaking, many languages, many dialects, just as in ballet there are many different schools and dance styles.” (p.xxvii).

**Técnica de Dança:** Técnica pode ser definida como capacidade ou habilidade técnica, ou como “conjunto de processos utilizados para obter um certo resultado; conjunto dos processos de uma arte (...)” (Dicionários Editora, 1990: 1595). No contexto da Dança, cada técnica de dança “constrói um corpo especializado e específico, um corpo que representa uma determinada visão estética da dança de um coreógrafo ou de uma transição.” (Foster, 1992: 485, como citado em Fazenda, 2007: 55).

**Força:** “(...) capacidade motora do Homem que permite vencer uma resistência ou contrapor-se a esta, mediante uma acção de grande tensão por parte da musculatura. (...) manifesta-se sempre quando é necessário vencer resistências que se opõem à direcção do movimento.” (Soares, 2005:51). Das diferentes formas de força, segundo Soares (2005), distingue-se a Resistência muscular como a capacidade de repetir ou manter contracções musculares ao longo do tempo.

**Flexibilidade:** tida como uma das quatro componentes mais importantes da aptidão física, e como componente essencial para a execução de movimentos harmoniosos e graciosos, e para o aumentar da economia de esforço, pode ser definida como “a amplitude fisiológica máxima passiva de um determinado movimento articular.” (Araújo, 1987: iv), ou como “a capacidade que uma articulação possui de executar movimentos de grande amplitude, solicitando, sobretudo, a elasticidade muscular.” (Soares, 2005: 52). Dividida em Estática e Dinâmica, ou Passiva e Activa, apresenta como factores limitativas para o

seu melhor desempenho “a estrutura articular, a massa muscular, a capacidade de distensão dos tendões, ligamentos e cápsulas articulares, (...) (Coelho *et al*, 2009: ¶12) e a pele.

**Coordenação:** capacidade motora complexa gerida pelo Sistema Nervoso Central que se define, neste contexto, como o “(...) mecanismo regulador do funcionamento harmónico e inter-relacionado dos músculos conjugados e precisos.” (Moreira, 2005: 25). Divide-se em Coordenação Geral, que corresponde à capacidade de executar os movimentos considerados básicos, e Coordenação Específica, que corresponde à habilidade adequada a cada actividade desportiva e pode ser desenvolvida para maior rapidez e eficiência da execução (Moreira, 2000). As capacidades coordenativas “permitem coordenar a execução dos gestos motores com correcção, eficácia, economia de esforço e de energia muscular, adaptando-se rapidamente a novas situações” (Soares, 2005:54).

**Equilíbrio:** Regulado pela relação e processamento de informação referente ao sistema visual, vestibular e somático, pode ser definido como o “(...) estado de um corpo em que as forças sobre ele aplicadas contrabalançam mutuamente os seus efeitos.” (Dicionários Editora, 1990: 644). Fundamental para as acções humanas, o equilíbrio pode ser estático ou dinâmico, e é conseguido através de constantes correcções no que respeita à colocação dos segmentos corporais implicados e à tonicidade muscular, ou seja, da relação entre músculos agonistas e antagonistas (Pereira & Domingues, s.d.; Moreira, 2000).

**Memorização:** “s. f. acto ou efeito de memorizar; conjunto de operações voluntárias e metódicas que têm por fim a fixação de certos dados pela memória.” (Dicionários Editora, 1990: 1087). Definem-se três tipos de memória, i.e., três formas de processar a informação – acumulação sensorial, memória a curto prazo e memória a longo prazo. A memorização é considerada como um dos processos mais importantes na aprendizagem, uma vez que esta depende da retenção de habilidades aprendidas. Na aprendizagem específica da dança, o aluno vai ter efectivamente de processar a informação para planear e executar os movimentos e detectar e corrigir erros na sua performance (Kimmerle, 2003). Uma vez que os alunos principiantes apresentam certas

limitações neste processamento, sugerem-se formas de ajudar na memorização do movimento – repetição, etiquetagem, categorização, ordenação e acompanhamento musical.

**Postura/Alinhamento:** Enunciado na literatura revista como um dos princípios fundamentais da TDC, alude à colocação das diversas partes do corpo em relação umas às outras, à distribuição do peso, e oposição das forças inerentes (Lawson, 1979; Kassing & Jay, 1998; Minden, 2005; Pavkevskaja, 2005). Acerca da sua importância, Kassing e Jay (1998) consideram o alinhamento “the foundation for all ballet technique.” (p.22). Oliveira, Azevedo e Cabri (2008) inferem que para o bailarino, a postura, conjugada com o controle postural e o equilíbrio, se afigura como factor fundamental “para uma performance mais eficiente e com menor risco sobre as estruturas do sistema músculo-esquelético solicitado a níveis altamente exigentes.” (p.89).

**En dehors:** Princípio fundamental da dança, é, possivelmente, a marca mais distintiva da dança clássica. Anatomicamente, consiste na manutenção de uma rotação externa dos membros inferiores, mais especificamente, da articulação coxo-femural, na execução de acções motoras (Xarês, 1999). Minden (2005) menciona que o uso do *en dehors* remota aos *ballets de cour* mas que o seu correcto uso, realmente, facilita o movimento dançado – confere amplitude de movimento e “linhas” do corpo que se move num plano frontal (Afonso, 1994).

**Musicalidade/Ritmo:** Observa-se uma relação simbiótica entre ritmo e dança, entre música e dança. Nas aulas de TDC as composições de movimentos são realizadas em articulação com a música que fornece informação fundamental, como pulsação, tempo, dinâmica (Minden, 2005), no que concerne à execução e intenção do movimento. Assim sendo, considera-se que “sensitivity to phrasing and the ability to coordinate the music phrase with the dance phrase is a prime demand.” (Shook, 1978: 69).

**Disciplina:** “s. f. conjunto de leis ou ordens que regem certas colectividades; instrução e educação dadas por um mestre a seu discípulo; boa ordem e respeito; (...)” (Dicionário Editora, 1990: 553). No contexto da Dança Clássica, a disciplina diz respeito a um

conjunto de regras e atitudes de conduta geral e de etiqueta, que advêm do ensino tradicional ao longo dos séculos e se traduzem num ambiente calmo, de concentração, promotor da aprendizagem (Shook, 1978). Nas palavras de Kassing and Jay (1998), “Discipline means learning, practicing, and demonstrating expected behaviors specifically associated with ballet.” (p.18). No contexto do presente relatório, privilegia-se ainda a autodisciplina do corpo e da mente, a assiduidade e a pontualidade do aluno.

# CAPÍTULO I – APRESENTAÇÃO DO PROJECTO

## I.1. Contextualização do Projecto

### I.1.1. A Escola Superior de Dança

A Escola Superior de Dança (ESD) do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) foi criada em 1983

*no âmbito de uma reforma do ensino artístico, ministrado no Conservatório Nacional e escolas afins, pela qual foram criadas também as Escolas Superiores de Música e de Teatro e Cinema, integradas no ensino superior politécnico. Situa-se assim na continuidade da tradição própria do ensino profissional artístico, que remonta à criação, em 1836 do Conservatório Geral de Artes Dramáticas, em que o ensino da Dança se encontrava associado ao da Música e ao do Teatro.*

([http://www.esd.ipl.pt/esd/esd\\_apresentacao.html](http://www.esd.ipl.pt/esd/esd_apresentacao.html))

As suas instalações situam-se no centro histórico de Lisboa, no Bairro Alto, sendo um dos edifícios constituído por uma parte do Palácio do Marquês de Pombal (séc. XVII/XVIII) e o outro por uma recente construção, denominada Ala D, sob as naves industriais de uma antiga empresa metalúrgica (1930 a 1960). Estas instalações albergam, no que respeita a espaços para leccionação, um total de quatro salas de aulas teóricas, onze estúdios de dança e um espaço que serve também para apresentações formais. Os estúdios de dança reúnem, regra geral, os recursos materiais mínimos essenciais à prática da dança – chão com caixa-de-ar revestido a linóleo, espelhos (quatro dos estúdios não têm espelhos), barras fixas e/ou móveis, piano e/ou aparelhagem de som – e as suas dimensões variam entre os 40m<sup>2</sup> e os 180m<sup>2</sup>.

Anteriormente ao Processo de Bolonha separada em dois ramos distintos – de Espectáculo e de Educação –, a actual Licenciatura em Dança da ESD permite uma diversidade de saídas profissionais, como bailarino, coreógrafo, produtor de espectáculos ou professor de dança. Actualmente, a ESD tem em funcionamento o Mestrado em Metodologias do Ensino da

Dança, implementado no ano lectivo 2008/2009, e o Mestrado na Especialidade de Criação Coreográfica Contemporânea, desde Outubro de 2010, que permitem a progressão de estudos de especialização num segundo ciclo de formação.

Como se pode verificar através dos seus planos de estudos, o curso de licenciatura da ESD é eminente prático. Analisando apenas o plano de estudos do 1º semestre deste curso, as unidades curriculares tidas como ensino prático – são sete, definidas como Ensino Prático e Laboratorial e Ensino Teórico-Prático – correspondem a 77,5% da totalidade das horas de trabalho de contacto efectivo, sendo que só a unidade curricular Técnicas de Dança por si equivale a 45,6% destes. As unidades curriculares correspondentes ao Ensino Teórico equivalem a apenas 17,6% do número total de horas previstas nesse plano de estudos.

Mas o seu currículo, apesar de substancialmente prático, contempla, igualmente, a prática reflexiva, cientificamente fundamentada e integradora dos contextos culturais, tendo em vista a formação do "artista".

Dada a especificidade deste curso, com uma preponderante componente prática, a selecção dos candidatos ao curso de licenciatura da ESD é feita através de um concurso local de acesso constituído por um conjunto de provas destinadas a avaliar os conhecimentos de dança e motivações do candidato, que são compostas, invariavelmente, por uma entrevista e pelas provas práticas e ainda, consoante o regime de ingresso do candidato, por uma análise do currículo escolar e profissional. As provas práticas são compostas por três provas que se designam de seguida:

- 1ª Prova – Prova de Técnica de Dança – composta por exercícios de barra e de centro, tem por objectivo avaliar os conhecimentos e capacidades de execução do candidato em técnicas de dança clássica e contemporânea;
- 2ª Prova – Exercícios Práticos de Resposta Criativa – tem por objectivo avaliar a capacidade criativa, musical e de improvisação do candidato;
- 3ª Prova – Prova de Composição Coreográfica – apresentação de um trabalho composto e dançado pelo candidato (entre um a três minutos de duração) para avaliação da capacidade de criação coreográfica e de interpretação.

Independentemente do regime de ingresso e das diferentes fórmulas atribuídas para a classificação final, os candidatos que não obtenham a classificação mínima de 9,50 valores na média global das provas práticas do concurso são excluídos.

Refere-se, por último, que a ESD está inscrita no Programa Erasmus e que, até ao ano lectivo 2008/2009 albergava alunos externos, alunos que não frequentando o curso inscreviam-se nas aulas de técnicas de dança mediante o pagamento de uma mensalidade.

### I.1.2. Os candidatos ao curso de Licenciatura da ESD

Para melhor contextualizar o projecto e caracterizar a população alvo deste projecto foi feito o tratamento estatístico de 234 questionários preenchidos pelos candidatos que se apresentaram nas provas práticas de acesso ao curso de Licenciatura da ESD, no período de 2005 a 2009, e das Actas do júri do concurso local de acesso referentes a este mesmo período.

Observando o Gráfico 1 pode-se aferir, relativamente ao género dos candidatos, que a população é maioritariamente feminina, e, através do Gráfico 2, que a maioria apresenta formação não vocacional em dança, sendo que apenas uma minoria obteve formação em escolas de ensino vocacional.

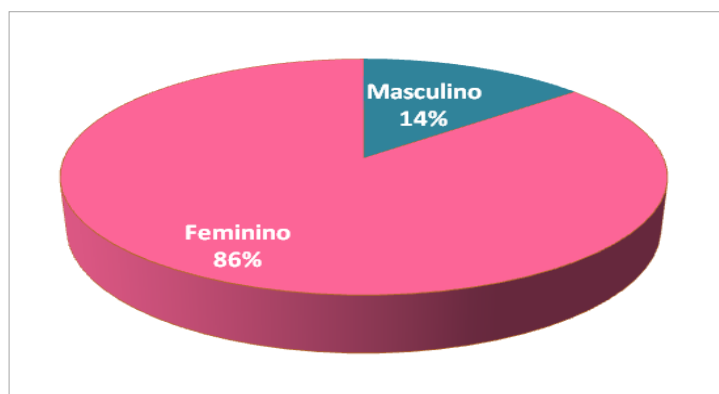
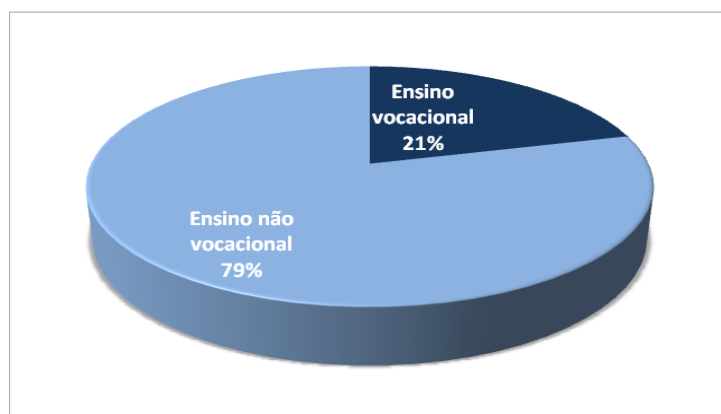
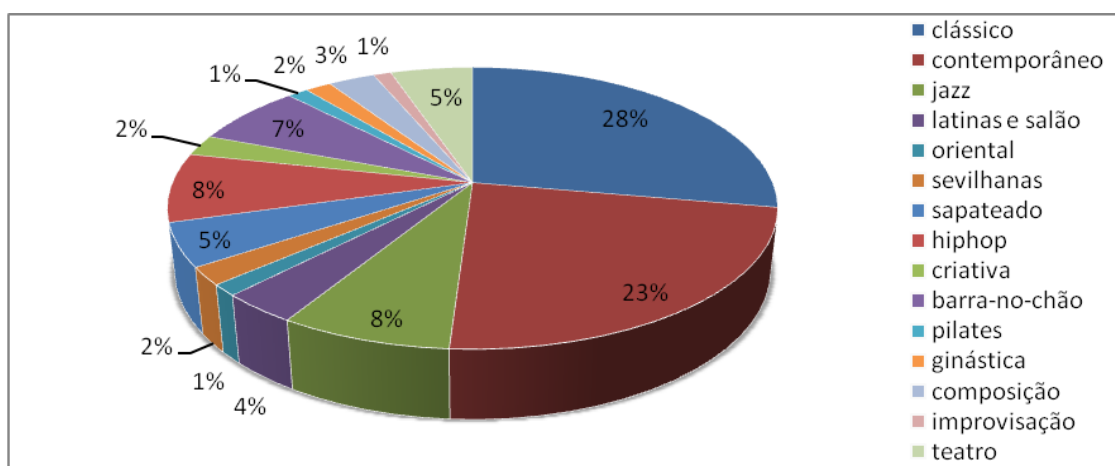


Gráfico 1 – Distinção percentual dos candidatos em função do género



**Gráfico 2 – Distinção percentual dos candidatos em função do tipo de formação em dança**

Através do Gráfico 3, pode-se observar que são diversas as áreas artísticas que compõem a formação anterior dos candidatos à ESD. Evidenciam-se a dança clássica e a dança contemporânea por terem sido as actividades que mais candidatos praticaram, e a improvisação, o pilates e a dança oriental por terem sido as menos praticadas.



**Gráfico 3 – Percentagem dos candidatos com formação anterior em cada área artística**

No Gráfico 4 e no Gráfico 5 apresentam-se os valores médios relativos à duração dessa formação e à frequência semanal em cada uma dessas áreas artísticas respectivamente. Como se pode observar, a disciplina praticada durante mais tempo foi a dança clássica (7,8 anos), durante menos tempo a dança oriental (1,1 ano), e em média a permanência em cada actividade é de 3,9 anos. No que respeita à frequência semanal em cada actividade, os valores não são assim tão díspares e a média situa-se nas duas vezes por semana.

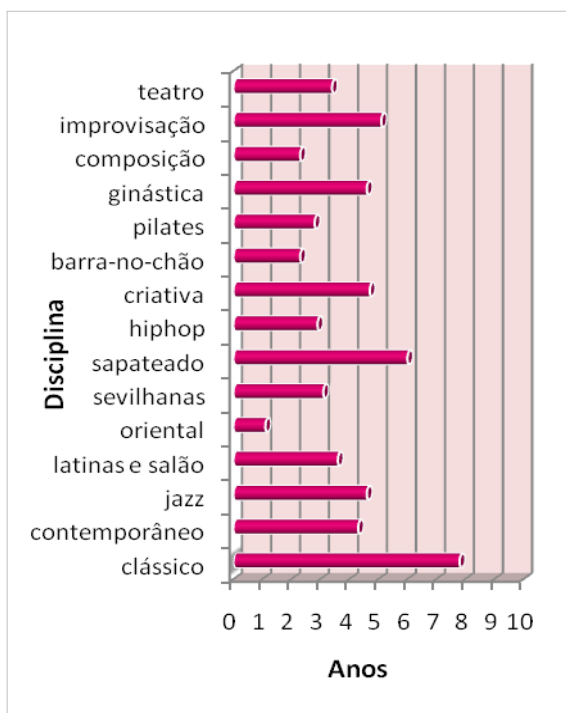


Gráfico 4 – Duração média da frequência em cada área artística

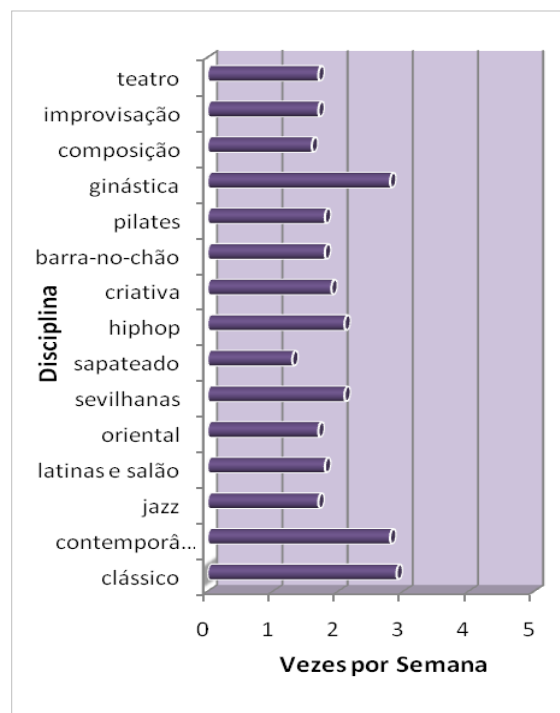


Gráfico 5 – Frequência semanal média em cada área artística

Através do Gráfico 6, representação da classificação média obtida em cada ano nas provas práticas do concurso de acesso ao curso de Licenciatura da ESD, verifica-se que os valores médios oscilam entre os 10 e os 11,5. Refere-se ainda que a classificação máxima atribuída neste período de cinco anos foi de 16,7 valores, a mínima de 4,1 valores, e a média total é de 11 valores numa escala de zero a 20 – valores não representados neste gráfico.

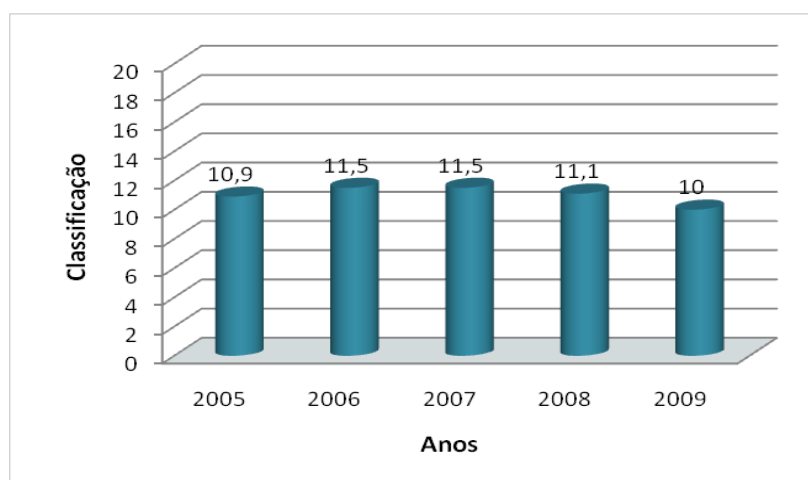


Gráfico 6 – Valore médios dos resultados obtidos nas provas práticas de acesso ao curso de Licenciatura da ESD

## I.2. Identificação do Problema

Face ao supra exposto, foi elaborada a seguinte pergunta de partida, motivadora da investigação:

***De que forma a implementação de um Ano Zero na Escola Superior de Dança, com aulas específicas de Técnica de Dança Clássica, poderá beneficiar a qualidade e nível técnico-artísticos dos jovens adultos candidatos ao Curso de Dança?***

## I.3. Objectivos

A presente investigação e a aplicação deste projecto pedagógico tiveram subjacentes os objectivos que abaixo se apresentam.

### ☞ Objectivos Gerais

- ◆ Aumentar o grau de preparação de alunos que pretendem candidatar-se ao curso de Licenciatura da ESD.
- ◆ Facilitar a transição dos candidatos para a ESD, instituição de Ensino Superior Artístico com características particulares.
- ◆ Confirmar a relevância e a pertinência de um curso Ano Zero na ESD, para fundamentar uma futura proposta de implementação formal deste pré-curso.

### ☞ Objectivos Específicos

- ◆ Promover o desenvolvimento de competências gerais – como força, flexibilidade, alinhamento, coordenação, resistência, velocidade, capacidade de memorização, noção espacial, consciência corporal, equilíbrio – através da Técnica de Dança Clássica;

- ◆ Promover o estabelecimento de uma base técnica sólida assente na aquisição prática de conceitos fundamentais da Dança Clássica, como postura, *en dehors*, coordenação, musicalidade, equilíbrio e disciplina, que fundamentará quaisquer outras práticas nas quais os alunos se envolvam posteriormente no curso da ESD.
- ◆ Desenvolver e validar uma metodologia no contexto da Dança Clássica, com vista a potenciar as competências técnico-artísticas dos alunos.

## CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### II.1.0 Ano Zero

Diversas são as instituições de ensino superior portuguesas que já integraram, em alguma altura, no seu curriculum um curso denominado Ano Zero. Oficialmente, o Ano Zero surge em 2005 como uma solução a ser adoptada para contornar o impacto negativo da introdução da nota mínima de 95 valores nas provas de ingresso no ensino superior, tal como Virgílio Meira Soares, Presidente da Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior, anunciou no Diário de Notícias (2005, *apud* Tavares, 2005). Este admitiu que muitos alunos ficariam mesmo fora do ensino superior, pelo que o dito Ano Zero seria uma boa solução a considerar como processo de transição, e que neste “os estudantes teriam algumas das disciplinas dos cursos que pretendem frequentar e que, em caso de aprovação, obteriam créditos que lhes permitiriam não repetir essas cadeiras quando atingissem o ensino superior.” (Tavares, 2005, ¶ 5). Neste mesmo documento surge o termo “Ano Propedêutico” como outra denominação, termo este que remota ao ano de 1977, altura em que foi extinto o Serviço Cívico e criado o referido Ano Propedêutico (Fontes, s.d.). Segundo Henrique e Bastos (2006), este estabelecia como principais objectivos o preparar para o acesso ao ensino superior e a preparação do alargamento da escolaridade não superior de 11 para 12 anos. Funcionava a partir de emissões de televisão em diferido e “demonstrou a possibilidade de desenvolver um programa de ensino à distância, centralizado, dirigido a uma grande audiência, geograficamente dispersa” (Fundação Portuguesa das Comunicações [FPC], 2009: 1). Foi, posteriormente, em 1981, substituído pela criação do 12ºano (Fontes, s.d.).

Na sequência desta abordagem ao curso Ano Zero, crê-se que este surge na sequência das recorrentes queixas por parte dos docentes do ensino superior da deficiente formação com que os alunos chegam ao ensino superior, e apresenta-se como uma solução preconizada e idealizada para ultrapassar um problema real: segundo o Sindicato Nacional do Ensino Superior (2005, ¶ 3), “ (...) o facto de o ensino superior se manter num isolamento maior que o desejável

face aos outros níveis de ensino (...) leva as instituições de ensino superior a procurar soluções internas para esses problemas” e é aqui que surge o Ano Zero como solução.

Actualmente, instituições do ensino superior como o Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (ISEC), a Universidade Católica Portuguesa (UCP) e o Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP) ainda promovem um Ano Zero com o objectivo de permitir a alunos que tenham concluído o 12ºano mas não tenham obtido nota suficiente nas provas específicas ou que não tenham conseguido aprovação a todas as disciplinas do 12ºano e pretendam candidatar-se ao ensino superior no ano seguinte, frequentar disciplinas que lhes permitam aprofundar conhecimentos na área das disciplinas do curso num primeiro contacto com o ensino superior (ISEC, 2008).

A nível internacional observou-se que muitas são as instituições de Ensino Superior – na Inglaterra, nos Estados Unidos da América, entre outros – que integram no seu currículo os denominados *Pre-College Courses*. Estes surgem igualmente como estratégia de adaptação ao ensino superior mas são implementados de forma deveras diferente do praticado no sistema português nos referidos Ano Zero e Ano Propedêutico – não abrangendo assim o presente âmbito de estudo.

Tendo como referência os objectivos do antigo Ano Propedêutico e do mais recente Ano Zero acima revistos, penso que o que interessa realmente reter é que o Ano Zero que este projecto trata, relativamente à sua possível relevância e validade para uma possível implementação na ESD, recupera o sentido inicial deste formato de curso de preparar os estudantes para o acesso ao Ensino Superior, neste caso como forma de facilitar a adaptação dos alunos neste processo de transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior – problemática que tem vindo a ser desenvolvida na literatura, nas duas últimas décadas, de forma cada vez mais aprofundada (Azevedo & Faria, 2006), e que, pela sua relevância para o presente projecto, será desenvolvida no próximo ponto. Incidiremos, então, sobre as implicações inerentes a este processo a que a população estudantil, e grande parte da minha amostra, estão sujeitas.

## II.2. A transição para o Ensino Superior – expectativas e desafios

Segundo os autores consultados (Azevedo & Faria, 2006; Duarte, 2006; Gonçalves, s.d.; Pinheiro, 2003), a transição para o Ensino Superior afigura-se como um processo deveras importante, marcante e decisivo na vida do jovem adulto, que implica mudanças e, conseqüentemente, fenómenos de adaptação face a uma nova experiência, uma nova realidade. Segundo Duarte (2006), os estudantes que transitam do ensino secundário para o ensino superior são nesta altura confrontados com uma série de novos e complexos desafios decorrentes tanto das exigências de um novo contexto educativo como das “implicações que esta transição poderá acarretar nos vários domínios da sua existência” (p.21). Acerca da relevância deste processo, Pinheiro (2003) inferiu que

*a passagem para o ensino superior pode ser reconhecida como uma transição de vida desenvolvimental e educativa que produz mudanças ao nível das rotinas, dos papéis, dos relacionamentos interpessoais e da percepção acerca de si e do mundo (Schlossberg, Waters & Goodman, 1995; Chickering & Schlossberg, 1995), esperando-se que as transições quanto mais implicarem alterações na vida dos estudantes, mais adaptações exijam. (p. 3)*

A literatura revista é unânime quanto aos factores e contextos que mais condicionam esta transição. Opta-se por apresentar de forma detalhada aqueles que Pinheiro (2003) destaca:

*(...) o ambiente académico (com destaque para os aspectos do rendimento académico, expectativas, adaptação e satisfação), o ambiente familiar (com destaque para os aspectos de vinculação, da separação psicológica e mais recentemente do suporte social) e o ambiente social (com destaque para os aspectos do relacionamento com os pares, da integração social e do envolvimento em actividades e grupos sociais). (p. 3)*

Refere-se ainda, como indispensável, que as devidas adaptações deverão ser consumadas o mais rápido possível. Azevedo e Faria (2006) salientam que o aluno em transição para o ensino superior que encare de forma negativa as diversas mudanças que caracterizam este período, virá a sofrer desadaptações que se podem traduzir num baixo investimento e conseqüente insucesso académico.

Posto isto, torna-se imprescindível que tanto o estudante como a instituição acolhedora adoptem estratégias adequadas de forma a fazer face a estas mudanças e desafios e facilitar, assim, este processo de adaptação.

### **II.2.1. A transição para a Escola Superior de Dança**

Este processo de transição poderá assumir outros e diferentes contornos quando falamos da transição para o Ensino Superior Artístico, em especial para a ESD – o caso concreto do presente projecto. Esta Escola, por ser uma escola de ensino superior da dança, apresenta características específicas que irão, possivelmente, afectar os seus estudantes de forma diferente e exigir outras estratégias de adaptação, tanto por parte do aluno como da instituição. O facto de esta Instituição ser a única no país com este tipo de oferta<sup>4</sup> (localizada em Lisboa), o que faz com que grande parte dos alunos estejam deslocados do seu lar; a heterogeneidade dos seus alunos relativamente a formações anteriores em dança; a fraca preparação física e técnica da maior parte dos alunos; a imaturidade generalizada dos alunos, reflectida na não definição de objectivos quanto a uma carreira artística e consequente falta de motivação necessária para um curso com elevadas exigências técnicas, artísticas e físicas; e a elevada carga horária e exigência física do mesmo para o qual os alunos não estão, na sua maioria, preparados (Duarte, 2006), são algumas daquelas tais características que poderão influenciar a transição do estudante para esta escola de ensino superior em particular.

Esta problemática é salientada por Duarte (2006) que, ao expor os seus resultados, afirma que para além das dificuldades de adaptação ao ensino superior, a nível académico, bio-psicológico e sócio-relacional, diagnosticadas noutros estudos realizados em Portugal, são, no âmbito específico da ESD,

*identificadas algumas dimensões particulares ao nível de conhecimentos específicos, tais como a heterogeneidade de formações anteriores dos alunos, o seu baixo nível de preparação física para realizar um curso desta natureza e o seu baixo nível de maturidade artística e expressiva. (p. 3).*

---

<sup>4</sup> Para além da ESD, só mais uma instituição de Ensino Superior integra um curso superior de Dança, o qual é ministrado pela Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade Técnica de Lisboa, cujo currículo não se apresenta tão prático.

Acrescenta ainda que o elevado número de estudantes deslocados da sua área de residência – que no ano lectivo de efectuação da sua investigação correspondeu a mais de 50% da totalidade dos estudantes do 1º ano –, inevitavelmente afectados pela enorme carga horária, revelou que os

*aspectos relacionados com a dimensão sócio-relacional assumem uma importância acrescida, e que tanto a instituição Escola Superior de Dança como a sua associação de estudantes podem desempenhar um papel importante para minorar as dificuldades de adaptação social e relacional manifestadas (Duarte, 2006: i),*

o que vem corroborar com as afirmações anteriores.

O reconhecimento destas dificuldades levou à criação na ESD, no ano lectivo 2006/2007, de um espaço de intervenção psicológica e de desenvolvimento de competências pessoais, denominado Gabinete de Apoio ao Estudante, que objectiva compreender as preocupações e problemas dos alunos e procurar as devidas soluções através da reflexão (ESD, 2008). Segundo o que pude apurar junto da coordenadora deste Gabinete, a professora Isabel Duarte, o gabinete não teve a afluência esperada mas o apoio proporcionado continua, ainda neste ano lectivo de 2009/2010, a ser procurado pelos estudantes da ESD.

Tendo em conta tudo o que aqui foi reportado, realça-se e reforça-se também a importância e a exequibilidade da implementação de um Ano Zero na ESD como forma de facilitar a adaptação dos estudantes neste processo de transição e contribuir, assim, para o aumento do sucesso escolar académico e artístico.

Mas não é apenas a nível escolar e educativo que o estudante enfrentará desafios e sofrerá alterações às quais tem de se adaptar. Como jovem adulto, este indivíduo será igualmente confrontado, nesta fase da sua vida, com as mudanças desenvolvimentais inerentes a uma outra transição, a transição da fase final da adolescência para a vida adulta.

Importa, então, caracterizar este indivíduo e este seu correspondente período de vida, enquanto ser humano que evolui e se transforma, bem como tentar perceber o seu impacto na aplicação prática de iniciação à Dança – aspectos que se propõe abordar de seguida.

### II.3. Iniciação à Dança em adulto

É frequente a iniciação à dança, e especialmente à Técnica de Dança Clássica, ser feita ainda em criança, tanto em contexto informal como formal do ensino da dança. As escolas particulares de dança, escolas de ensino oficiais (no regime de actividades extracurriculares, como AEC<sup>5</sup> e ATL<sup>6</sup>) e até infantários e ginásios abrem esta actividade a que denominam habitualmente de *ballet* a crianças a partir dos 3 anos de idade, sendo que nesta idade, tendo em conta o desenvolvimento da criança, se vão normalmente introduzindo e incutindo as noções básicas de dança e o gosto por esta arte – como disciplina, o saber estar numa aula de dança, a postura, coordenação, dinâmicas de movimento, noção de equilíbrio, a musicalidade e ritmo – e possivelmente os primeiros passos básicos da técnica de dança clássica, de forma elementar, criativa e essencialmente lúdica. Depois, nos contextos acima enumerados, é a partir dos 6 anos que as aulas se começam a assemelhar em estrutura e introdução de elementos técnicos à de uma aula de TDC. De notar que a literatura revista acerca da idade ideal para iniciar a aprendizagem formal da TDC, define que esta deverá ser empreendida, regra geral, entre os oito e os doze anos de idade (Shook, 1978; Beaumont & Idzikowsky, 1977) – Shook (1978) refere que ao ser iniciada aos seis anos de idade a sua prática terá de ser orientada por um profissional da dança, um professor entendido e qualificado.

Assim, nas escolas de Ensino Vocacional da Dança<sup>7</sup> inicia-se a formação na dança aos 10 anos de idade, altura em que a criança com comprovadas aptidões e talentos supostamente já detém determinadas características que a disponibiliza física e intelectualmente para este tipo de ensino.

---

<sup>5</sup> As Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) pretendem garantir, no espaço da escola a todos os alunos do 1º ciclo do ensino básico e educação pré-escolar de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo promotoras do desenvolvimento das crianças e do seu sucesso escolar, que se traduz na aquisição de competências desportivas, musicais, língua estrangeira, informática, entre outras (*Despacho n.º 16795/2005, de 23 de Agosto de 2005; CAP, 2006*).

<sup>6</sup> As Actividades de Tempos Livres (ATL) visam proporcionar às crianças em idade escolar um complemento educacional ao seu desenvolvimento integral, “realizando-se actividades que podem ser alternativas, têm fins lucrativos e actualmente estão sob a tutela do ministério da solidariedade e segurança social” (Pereira, 1997 como citado em Sequeira e Pereira, 2004: 4).

<sup>7</sup> O Ensino Artístico Vocacional “consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica.” (ME, 1990).

Neste caso, em que o universo é crianças, todo o processo é consideravelmente diferente de quando falamos em pessoas que se iniciam já só na fase adulta da vida na dança clássica. Diferente relativamente a aspectos relacionados com a motricidade, raciocínio, memorização, motivação, entre outros – sumariamente, relativo a todos os aspectos relacionados com o desenvolvimento do indivíduo ao longo das várias e distintas fases da vida. Ao contrário do que comumente se pressupõe, a denominada fase adulta não é de todo um período de absoluta estabilidade e imutabilidade no qual se atinge a maturidade. Na realidade, a mais recente literatura sobre o desenvolvimento do adulto, a transição da adolescência para a vida adulta e os estudos sobre a aprendizagem em adulto referem que este é um período bastante conturbado marcado por sucessivas e importantes transformações e transições. Segundo Moura (1999), certas pressuposições que definem este período como correspondente a uma fase de estabilidade, assumindo que o desenvolvimento do indivíduo é efectuado durante a infância e a adolescência, precisam mesmo de ser revistas, uma vez que o processo de maturação não é um processo estático mas sim dinâmico e contínuo, de constante construção e auto-actualização.

É de referir também que a literatura, não é coincidente relativamente à definição de uma faixa etária específica para este período da vida, sendo que, consoante as diferentes teorias, surgem denominações que dividem esta fase como – e utilizando os termos da literatura consultada – *young adulthood* e *later adulthood*. Tal como refere um estudo sobre a transição para a vida adulta, “*The transition to adulthood is a complex process (...) that can take place in different orders and over a wide range of ages from the teens through the mid- to late 20s and beyond*” (Jekielek & Browns, 2005: 1). Neste projecto, tendo em conta a faixa etária com que se está a trabalhar – entre os 17 e os 24 anos de idade – e o tipo específico de indivíduos que constituem a amostra, decidiu-se denomina-los de jovens adultos.

Importa, portanto, reter que neste período o indivíduo sofre alterações tanto a nível biológico e psicológico como emocional: “*The years from 18 to 25 are a time of stunning accomplishments and chilling risks, as a roller coaster of internal and external changes, including brain changes, propels young adults from adolescence toward full maturity.*” (Simpson, 2008: ¶1). E todas estas transformações, cujas componentes são parte integrante do indivíduo, vão influenciar a forma como a sua aprendizagem da dança se proporcionará. Importa referir que, apesar de se assumir que existem diferenças individuais que afectam a

aprendizagem e desempenho de *skills*, i.e., habilidades, podem-se identificar linhas generalizadas que caracterizam o aluno que se inicia na dança (Kimmerle, 2003).

### **II.3.1. O jovem adulto e o início da aprendizagem da dança**

A nível cognitivo, e apesar de a teoria de desenvolvimento de Piaget definir o estágio de pensamento formal, ou operatório-formal, como o último a ser atingido a partir dos 12 anos perdurando pela vida adulta, Moura (1999) refere que diversos autores (Perry, 1970, 1981; Brookfield, 1995, 1998; Mezirow, 1978, 1991; Cavanaugh, 1991) consideram que o pensamento formal não é o último estágio de desenvolvimento cognitivo: “verifica-se que a cognição na vida adulta está muito mais ligada a questões pragmáticas da vida real, e que os adultos geralmente procuram aprender de forma a resolver problemas da sua vida quotidiana.” (¶6). Assim, este autor pondera ser necessário considerar que a cognição na vida adulta ‘conhece’ outro tipo de operações, as ditas operações pós-formais.

A nível físico, alguma literatura consultada (Shepard, 1998; Kimmerle, 2003) sugere que, salvo condicionamentos específicos, assume-se que entre os 20 e os 35 anos de idade, o indivíduo atinge o seu pico a nível físico e biológico; só a partir dos 35 estas funções declinam. Os mecanismos da força muscular seguem este mesmo padrão mas já a flexibilidade, englobando a elasticidade dos tendões, ligamentos e cápsulas articulares, vai declinando progressivamente ao longo a vida adulta. Mas apesar de o processo nesta fase poder ser mais lento, continua sempre a ser possível aumentar a força muscular, nesta e em qualquer outra fase da vida do ser humano. O mesmo se aplica à flexibilidade, sendo aconselhado manter “activas” todas as principais articulações do corpo por forma a conservar e mesmo aumentar esta aptidão.

Tendo em conta este panorama relativo às capacidades físicas do jovem adulto, comparativamente a uma criança, podemos, então, inferir que na sua integração e adaptação às exigências físicas (flexibilidade, a força e a resistência, entre outras) da prática da dança clássica, o jovem adulto reunirá as condições físicas para conseguir alcançar os objectivos propostos nesta prática, ainda que o processo se possa realizar mais lentamente.

Mas outros aspectos terão de ser tomados em conta quando se fala de iniciação à dança nesta fase, aspectos estes que poderão ser determinantes para o acelerar deste processo e muito benéficos para a prática.

Por um lado, o indivíduo vai, ao longo da sua vida, acumulando experiências que neste contexto, e na sua vida, são determinantes. Alude-se tanto a experiências a nível cognitivo, de desenvolvimento do pensamento, e emocional, como a experiências a nível motor nomeadamente as provenientes de actividades físicas enriquecedoras que terão certamente utilidade em qualquer modalidade de dança. A confirmar este facto, Chotguis (2005) refere que, por ter vivido mais tempo, o adulto acumula mais e variadas experiências do que na juventude, e “essa diferença em quantidade e qualidade da experiência tem várias consequências na educação do adulto.” (p.2). O jovem adulto terá então, ao longo da sua vida, desenvolvido e acumulado um vasto repertório de habilidades fundamentais, incluindo imagens mentais e programas motores básicos fundamentais, que terá agora de transformar em *skills* ou habilidades específicas de dança. E este, segundo Kimmerle (2003), será a sua vantagem em relação ao aprendiz-criança mas também o seu maior desafio na aprendizagem da dança: “This means a new way of balancing and coordinating body parts too produce specialized forms of locomotions and non-locomotion (...)” (p.68).

Por outro lado, em princípio, o jovem adulto terá, ao contrário da maior parte das crianças que se iniciam no “ballet”<sup>8</sup>, tomado a decisão de integrar o universo da dança clássica de livre e espontânea vontade, consciente dos prós e contras, das dificuldades e desafios que poderá encontrar pelo caminho, dos seus objectivos em relação a sua prática actual e futura – em suma, terá ponderado devidamente esta decisão e estará empenhado em o concretizar. Por outras palavras, “quando os adultos se comprometem a aprender algo por conta própria, eles investem considerável energia investigando os benefícios que ganharão pela aprendizagem e as consequências negativas de não aprendê-lo.” (Chotguis, 2005: 2) Para além deste carácter motivacional, deveras importante na aprendizagem da dança, aspectos como a atenção e concentração numa aula são igualmente tidos como facilmente adquiridos por estes alunos, apesar de exigir alguma atenção por parte do professor porque os seus limites tendem a ser excedidos.

---

<sup>8</sup> Utiliza-se esta expressão por ser tão recorrente a sua utilização em contexto real para se referir à actividade de dança que pode referir-se à Iniciação à Dança ou Técnica de Dança Clássica.

O jovem adulto poderá estar, assim, em “vantagem” a diferentes níveis – tanto a nível geral de processamento, análise de informação e problemas e sua interiorização, como a nível específico de competências que se pretendem inculcar através destas aulas, muitas delas já assimiladas anteriormente (experiências anteriores), como disciplina, alinhamento, coordenação, memorização, noção espacial, consciência corporal, noção do si e do outro. O jovem adulto poderá não ter tido experiência quanto à aquisição prática dos conceitos fundamentais concretos da Técnica de Dança Clássica mas, pelo menos, todo o processo de adaptação a esta técnica específica será, face ao descrito, consideravelmente mais rápido.

Resumindo, cita-se Kimmerle (2003), que afirmou:

*This learner has acquired good information processing abilities and a good vocabulary of motor abilities and skills. He is fully equipped to tackle a new type of motor skills. With no dance experiences in memory, the beginner adult's most challenging task is therefore to develop an eye and ear for dance skills, to get a sense of this very unique, and often complex way of moving. (...) When he has refined these cognitive abilities and strategies, the novice adult has probably become an experienced dancer. (pp.83 – 84).*

### **II.3.2. Aptidão física e competências a desenvolver no jovem adulto aprendiz de dança**

A aprendizagem da dança está naturalmente relacionada com as capacidades físicas do indivíduo, sendo que estas integram as componentes gerais de saúde – como força, resistência muscular e cardiovascular, flexibilidade e composição corporal – e as componentes de performance/desempenho artístico específico – como velocidade, agilidade, coordenação e equilíbrio – que se inter-relacionam (Kimmerle, 2003).

Tal como qualquer actividade física, também a Dança se afigura como importante modificadora de componentes estruturais e fisiológicas do corpo humano, especificamente a nível anatómico, biomecânico, morfológico e físico. Ao solicitar, a um limite extremo e por longo período de tempo, os músculos, tendões e articulações, aliado à componente de perfeição técnica da performance exigida, a prática da Dança poderá actuar como agente patológico sobre o aparelho locomotor e destabilizar o equilíbrio funcional dos praticantes (Prati & Prati, 2005). Assim, quando bem orientada a prática e trabalhadas todas as capacidades físicas de forma adequada, “os movimentos de dança podem ser realizados

repetidamente com eficiência e sem fadiga excessiva” (Grego *et al*, 2005: 82). Quando, ao invés, esta prática não é bem orientada, poderá por em causa a correcta execução, a performance e, conseqüentemente, a saúde do praticante ao aumentar as probabilidades de lesões e/ou alterações posturais (Prati & Prati, 2005).

Se está comprovado que a prática da Dança Clássica exige do praticante estudante e profissional um elevado desenvolvimento das componentes de aptidão física<sup>9</sup> e que, a par da evolução desta arte, cada vez maior é esta exigência – tanto que esta é equiparada a outras actividades físicas de alto nível em termos de preparação física exigida para a sua prática (Machado *et al*, 2009: 7) – seria de supor que esta componente física, de desenvolvimento motor e aptidões físicas gerais, fosse devidamente estimulada. No entanto, artigos e estudos (Kimmerle, 2003; Prati e Prati, 2005) revelam que na aprendizagem específica da Dança se observa uma tendência para incidir maioritariamente sobre as componentes relacionadas com a performance, de desenvolvimento e aperfeiçoamento técnico, em detrimento da aptidão física geral.

Para uma prática eficaz, duradoura, consistente e segura, sugere-se então um trabalho bem estruturado na sua totalidade que promova o desenvolvimento das aptidões físicas gerais e específicas necessárias à prática em articulação com o desenvolvimento e aperfeiçoamento técnico específicos, bem como trabalhos complementares de compensação e fortalecimento muscular (Prati & Prati, 2005; Kerber, 2007).

### **II.3.3. Instrumentos para aquisição de competências**

Para viabilizar o desenvolvimento de todas estas competências descritas na área da Dança, torna-se necessário recorrer a instrumentos de aplicação prática em aula. Assim, para além das aulas de TDC onde já se observou haver uma tendência comprovada para se incidir sobre as componentes relacionadas com a performance e habilidade técnica específica, encontra-se na Barra-no-Chão uma solução viável para o desenvolver destas aptidões físicas

---

<sup>9</sup> “Capacidade para fazer alguma coisa”; “conjunto de requisitos necessários para o desempenho de determinada actividade ou função” (Infopédia, 2010). Aptidão física poderá ser definida como a “(...) disposição inapta que o individuo possui para a execução de determinada actividade ou tarefa, sendo variável de individuo para individuo” (Marques, 2007:51).

gerais e específicas nos praticantes, como instrumento complementar às aulas de técnica de dança clássica.

### II.3.3.1. A Barra-no-Chão

A Barra-no-Chão<sup>10</sup> (BNC), método criado pelo terapeuta russo Boris Kniazeff (1900 – 1975) nos anos 50, surge originalmente como forma de dar continuidade ao treino e manter aptos para a dança, em termos físicos, os bailarinos lesionados e em reabilitação (Pedro, s.d.). Com resultados comprovados entre os profissionais da dança, o seu método obteve grande sucesso na comunidade artística e ramificou-se – derivam deste outros métodos certificados como o *Zena Rommett Floor-Barre Technique*<sup>11</sup> e *Maria Fays Floor Barre System*<sup>12</sup> – sendo hoje praticado um pouco por todo o mundo tanto por bailarinos, estudantes e praticantes de dança como por não praticantes de dança.

Utilizando o chão para a execução dos exercícios, sem o peso da gravidade portanto, a BNC consiste no transpor de exercícios e de movimentos da TDC para o plano horizontal. Neste plano, o corpo fica mais disponível, não sofre pressões desnecessárias e desaconselhadas aquando de lesões físicas, e proporciona-se mais facilmente a interiorização do movimento (deitado no chão, o aluno não observa tão facilmente a sua imagem reflectida no espelho) e o correcto alinhamento das várias partes do corpo. Apontam-se como benefícios primários o aumento da flexibilidade, da força muscular, da elasticidade e do *en dehors* (rotação externa da coxo-femural); o refinamento da técnica e da coordenação necessária para os complexos movimentos de Dança Clássica; e a manutenção do alinhamento (Freeman, s.d.; Horosko, 1997; Rommett & Rommett, 2002; Minden, 2005).

---

<sup>10</sup> *Ballet Floor Barre, Barre à Terre, Barra al Suelo ou Barre au Sol* são outras denominações.

<sup>11</sup> Método certificado desenvolvido nos anos 60 por Zena Rommett para aperfeiçoar o treino do *ballet*, prevenir e reabilitar lesões. Segundo Horosko (1997), o seu método, único e pioneiro, é baseado no seu percurso e experiência profissional como bailarina e professora do Joffrey's American Ballet Center (Nova Iorque), e combina a técnica de dança clássica com princípios anatómicos de alinhamento e de cinética (Rommett & Rommett, 2002). A fundação do seu Instituto em 1968 levou à criação do seu método, agora praticado na Europa e Ásia e ensinado em diversas universidades americanas.

<sup>12</sup> Este método foi desenvolvido nos anos 70 quando a própria Maria Fay, após ter sofrido lesões que a obrigavam a parar, ter sentido necessidade de manter o seu corpo apto para o exercício da dança, fortalecido e tonificado (Zaxaropoulou, s.d.). Focado nas capacidades físicas e estrutura do bailarino e na correcta respiração, é actualmente reconhecido como sinónimo da prática segura da dança (Freeman, s.d.).

A prática da BNC vai, assim, ao encontro do desenvolvimento de aptidões gerais essenciais ao bom desempenho da prática da dança clássica, equipando os seus praticantes estudantes e bailarinos com a melhor ferramenta disponível para toda a sua vida na dança (Freeman, s.d.).

As componentes relacionadas com a performance serão trabalhadas durante a prática das aulas de técnica de dança clássica, como poderemos ver de abaixo.

### **II.3.3.2. A Técnica de Dança Clássica: os principais métodos de ensino**

Estão definidas as competências gerais, de performance e específicas que se pretendem aumentar com a frequência das aulas do PAO. Os conceitos fundamentais da TDC, como postura, alinhamento, *en dehors*, flexibilidade, musicalidade, disciplina e equilíbrio, vão sendo desenvolvidos e interiorizados ao longo das aulas através da execução de exercícios específicos de barra, centro e diagonais que constituem os conteúdos programáticos, de forma lógica e progressiva. Mas, em termos de aplicabilidade, da forma como essas competências e conceitos são introduzidos, as variáveis são consideráveis.

Dentro do mundo que é a Dança Clássica, e depois de formalizados os seus conceitos implícitos, foram surgindo e instituídos, ao longo dos séculos, algumas diferentes correntes, i.e., diferentes métodos de ensino da TDC, diferentes escolas ou linhas de ensino. Nas palavras de Minden (2005),

*Ballet evolved along divergent lines when it spread beyond Italy and France in the eighteenth and nineteenth centuries. Training systems and performing styles absorbed the characters of new homeland. Certain outstanding teachers developed highly influential methods. Variation crept into the pedagogy. Several different national 'schools' are the result – each with its own look and its own approach. Each produces glorious dancers. (p.63).*

Cada um destes sistemas reúne um conjunto de características determinantes que se materializa numa estética específica, e que vão diferir, entre outros, nos termos utilizados (nomenclatura), na qualidade de movimento, e no estilo.

Tal como foi referido anteriormente, o presente projecto pedagógico propõe, não o seguir uma “doutrina” específica, mas a elaboração maleável de um programa de TDC apoiado na reflexão na acção e sobre a acção e no estudo dos diferentes métodos existentes. Apresenta-se, então, de seguida, uma descrição geral e sucinta das características e pressupostos daqueles métodos de TDC que se consideraram mais relevantes para a estruturação de um programa de TDC neste contexto – Vaganova, Cechetti, Barbara Fewster, *Royal Academy of Dance* e *Imperial Society of Teachers of Dancing* –, no que respeita ao seu enquadramento histórico, principais características e princípios, com vista o contextualizar das metodologias e instrumentos aplicados no desenvolvimento e potenciação das referidas competências em jovens adultos sem formação sólida em técnicas formais e as linhas pelas quais a própria ESD se rege.

O **Método Vaganova** (método russo), advém duma pequena revolta da então bailarina Agrippina Vaganova contra o estilo predominante na altura, o estilo Imperial, de Petipa, de influências francesas e italianas. Assim, em 1934 é publicado *Basic Principles of Classical Ballet*, onde é documentado um sistema de dança, um manual de ensino, que Vaganova ajudou a desenvolver. Este acabou, naturalmente, por exceder os seus limites no que respeita ao que se propunha: “The method expounded in it for teaching classical ballet represented a remarkable contribution to the theory and practice of the balletic art, a summation of the achievements of Soviet choreographic instructions.” (Chistyakova, 1969: v).

O método foi aplicado e viabilizado na *Leningrad State Ballet School*. E aí se começam a evidenciar as suas pupilas. Em Chistyakova (1969), podem-se ler os primeiros relatos e comentários admirados acerca de uma das suas virtuosas pupilas de dezassete anos: “(...) the rich orchestration of her movements, the impetuosity of her tours, the unusual expressiveness of her melodious arms.” (p.ix).

As aulas caracterizam-se principalmente pelo rigor técnico, pela repetição dos movimentos – especialmente em aulas para iniciados, para tornar mais elásticos os ligamentos – e pela complexidade dos exercícios executados, e surgem conceitos como força, virtuosismo, determinação. Todos estes e outros aspectos do método se manifestam num estilo característico

*which manifests itself most clearly in the harmonious plasticity of movement and the expressiveness of the arms, in the responsive suppleness and at the same time the iron aplomb of the body, in the noble and natural placement of the head (...),*

descrito por Natalia Dudinskaia (Chistyakova, 1969: x).

Grandes nomes, como Baryshnikov, Nureyev e Makarova provém desta exigente escola russa. Conclui-se, portanto, que “Soviet training produces powerful, expansive, and expressive dancers.” (Minden, 2005: 70).

O **Método Cecchetti** foi inicialmente introduzido pelo primeiro-bailarino, mestre de dança e professor Enrico Cecchetti – que, nascido em Itália (1850 – 1928), muda-se, no pico da sua carreira, para a Rússia – como forma de prevenção de lesões, através da procura da correcta colocação e alinhamento do corpo. É nesta altura que surgem alguns conceitos actualmente instituídos, como os enumerados por Minden (2005: 68), “not forcing turnout, corrent use of the bar, distribution of weight during transitions”.

À semelhança de outros seus contemporâneos, o seu nome torna-se uma referência no contexto da dança sobretudo pela codificação escrita dos seus ensinamentos e pela criação de um método, através do qual a sua doutrina é passada ao longo dos tempos (Poesio, 1994).

A sua influência é fortemente sentida na Rússia, e em grandes nomes da dança clássica como Pavlova, Nijinsky, Lifar, e Balanchine. Segundo Chistyakova (1969: vii), este método cultivava “reliable aplomb (steadiness), dynamic turns and the strength and endurance of the toes”. Devidamente leccionado, este método confere essencialmente força a quem o pratica, através do rigor e repetição dos movimentos executados e um vocabulário mais estrito.

Proeminente neste método é o uso do *port-de-bras* como se pode confirmar com as palavras de Beaumont e Idzikowsky, (1977: 27): “The position, opposition and carriage of the arms ser the three most difficult things in dancing, and therefore demand the most serious study and attention.”. Infere-se, então, que o transporte e alongamento dos braços não se traduz num maneirismo das mãos ou dos braços, mas antes das costas – ideia dos braços como asas que saem das costas.

Em Inglaterra, para onde Cecchetti acaba por emigrar, Beaumont publica, em 1922, o *Manual of Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing (Cecchetti Method)* e funda a

*Cecchetti Society*. Aqui é, então, realmente formalizado e instituído o Método Cecchetti, que passa, segundo Poesio (1994), a fazer parte da cultura teatral inglesa.

O **Método Barbara Fewster** foi inicialmente desenvolvido, a partir de 1985, para a Escola Superior de Dança em colaboração com a Escola de Dança do Conservatório Nacional pela ex-bailarina, professora e directora do *Royal Ballet School* (Inglaterra), Barbara Fewster, para um contexto exclusivamente vocacional. Esta metodologia – influenciada pelos métodos Cecchetti, Vaganova e escola dinamarquesa – é, então, composta por cinco anos aplicáveis neste contexto de formação de bailarinos, que correspondem apenas aos primeiros anos de ensino da instituição. Mas como Hurde (2005, como citado em Amorim, 2006) supõe, “depois de 5 anos de ensino consistente com a metodologia de Barbara Fewster, as bases estão suficientemente sólidas para permitir o contacto com outras abordagens, sem fazer perigar a definição” (p.23).

À semelhança dos outros métodos, traduz-se na elaboração de um programa e, mais concretamente, na compilação de nove volumes de Metodologias e Didácticas da TDC. Num destes programas, pode-se ler, acerca da importância e influência do método e da Barbara Fewster como professora, nas palavras de Silva e Hurde (1986: 1) “still having it’s influence felt all over Europe and indeed as far away as China.”

Este método é, então, actualmente, adoptado pela ESD no que concerne aos termos metodológicos e didácticos, da terminologia e pressupostos que aplica. Entre eles contam-se a execução dos exercícios num ritmo mais lento mas consolidante e o uso das três repetições dos elementos técnicos, principalmente nos primeiros anos da prática.

Fundada em 1920 por um pequeno grupo de bailarinos profissionais com o intuito de melhorar o nível do ensino da dança em Inglaterra (Mendes, 1994), a **Royal Academy of Dance (RAD)**, como se pode ler no website da própria instituição, afigura-se como uma das mais influentes organizações de educação e treino da dança do mundo. Actualmente, a sua missão centra-se na promoção do conhecimento e da prática da dança a nível internacional.

A RAD desenvolveu um programa de estudos, os denominados *syllabus*, que se apresenta dividido em graus, i.e., níveis de evolução de um programa específico, que vão do *Pre-Primary* ao *Elementary*, e que estão indicados para o treino de qualquer tipo de aluno, independentemente das suas perspectivas futuras quanto à profissionalização.

De notar que, para além da Técnica de Dança Clássica, os alunos são instruídos em danças de carácter e *free movement*, e levados a assimilar e aplicar a terminologia específica. Nas palavras de Minden (2005: 69), “R.A.D. training produces a strong, clean dancer, well trained and well placed”. Segundo a mesma autora, este método distingue-se, em termos de estilo, pelo uso suave e cuidado da cabeça e dos braços.

A ***Imperial Society of Teachers of Dancing (ISTD)***, fundada em 1904 em Londres, Inglaterra, é hoje considerada a líder mundial em examinação da dança, e única por cobrir a generalidade das formas de dança – doze ramos/*Faculties* na sua totalidade, correspondentes aos estilos teatral, recreativa e social. Como se pode ler no website da própria organização, o seu objectivo primário é “educate the public in the art of dancing in all its forms”. Para tal, ambiciona divulgar o conhecimento da dança, melhorar os padrões de ensino, qualificar professores de dança através dos exames específicos, e providenciar a formalização de técnica da dança, através dos programas de estudos, os *syllabus* ou *syllabi*.

O seu departamento de Dança Clássica, estabelecido há mais de 50 anos, continua a exercer uma forte influência na internacionalização do estilo inglês. O seu *syllabus*, regularmente actualizado por especialistas da dança clássica, fornece ao professor um guia para o correcto e seguro ensino do método às várias faixas etárias e diversos níveis técnicos, do iniciado ao profissional. O programa de Dança Clássica da Imperial apresenta-se, então, sob a forma de um guião estruturante de matéria de movimento a abordar em cada grau, para posterior apresentação em exame. Esta não é, no entanto, razão para que os exercícios não sejam variados, combinados de diferentes formas, distribuídos pelas aulas, recorrendo a músicas diferentes – conceito de ‘docência criativa’.

À semelhança da RAD, também o programa da Dança Clássica da ISTD se apresenta estruturado em graus: *Primary*, dos 6 aos 11 anos; Grau I – III, dos 7 aos 17 anos; Grau IV – VI, a partir dos 9 anos (sem limite de idade); e ainda os *Higher Standarts* VII e VIII e os *Intermediate Advanced* I e II, que servem diferentes propósitos. Torna-se importante referir, ainda, que cada grau inclui uma secção de Mímica, e outra de Dança – realização de uma pequena dança (escolha entre três tipos de dança), que até ao Grau III têm temas, que vão posteriormente ao encontro das variações de dança clássica.

## CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

### III.1. Estratégia Metodológica

#### III.1.1. A Investigação-Acção

Este estudo surge da necessidade de resolver uma problemática real identificada numa situação educativa específica, com o intuito de melhorar a situação existente. Assim, tendo em conta o propósito desta investigação, optou-se pelo método Investigação-Acção. Modalidade do paradigma qualitativo<sup>13</sup>, a Investigação-Acção (I.A.) é empregada com o propósito de resolver problemas de carácter prático através do emprego do método científico, tendo assim como objectivo, não a generalização dos resultados mas, a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida (Carmo & Ferreira, 2008).

Do conjunto da literatura revista sobre esta temática, três palavras sobressaem pela sua repetida referência, pelo que se pode inferir sobre a sua suma relevância, e são elas: educação, reflexão e acção. “Educação” por ser no contexto educativo que mais se observa este tipo de investigação, “reflexão” por ser na reflexão crítica que a I.A. se apoia para produzir mudança na acção, e “acção” pelo facto de se agir concretamente sobre a acção e de se incidir sobre a componente prática e melhoria de estratégias de trabalho que, por sua vez, produz um aumento da eficácia e da qualidade dessa prática. Mas na área da investigação científica, segundo a visão tradicional, os conceitos “acção” e “investigação” são só por si contraditórios, logo, inconciliáveis, o que demonstra a controvérsia em que esta mais recente metodologia de investigação está envolvida. Por outro lado, os seguidores da I.A. contra-argumentam, expondo como limitação da investigação tradicional o desfasamento das situações concretas e a incapacidade apresentar soluções para estes problemas concretos (Máximo-Esteves, 2008).

---

<sup>13</sup> O paradigma qualitativo é, ao contrário do paradigma quantitativo, “fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo” (Carmo e Ferreira, 2008: 195); caracteriza-se pelo emprego de métodos qualitativos e pela sua orientação para o processo de investigação.

Como expressão ambígua que é, a I.A. apresenta inúmeras definições. Segundo Cohen e Manion (1989: 223, como citado em Martins, 2009: 4) este método de investigação prevalece como um

*procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isso é numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.*

Mas, ainda que ambígua e passível das mais variadas definições, a I.A. parece ser consistente quanto àqueles aspectos que a caracterizam. Apesar de se poderem enumerar distintos modelos quanto a este processo reflexivo<sup>14</sup>, os autores são, pois, unânimes quanto à dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua, sistemática, cíclica ou em espiral, e crítica, na qual a I.A. se apoia.

Neste processo, o professor surge como participante activo do seu processo de aprendizagem: planifica, age, analisa, observa, avalia e reflecte sobre a sua prática educativa, para depois voltar ao ponto de partida, ao acto de planificar. O facto de o investigador, o próprio professor, apresentar familiaridade e afectividade para com o objecto de estudo, assume-se, para Carmo e Ferreira (2008), como critérios essenciais e vantajosos no processo. Mas para sustentar e desenvolver o seu pensamento crítico através da reflexão, e garantir a sua qualidade e autenticidade, o professor-investigador tem mesmo de “se empenhar em processos de metacognição e de recolha, descrição, síntese, interpretação e avaliação sistemática de dados” (Day, 2001a: 75).

Tendo em conta os factos acima expostos, em especial a definição de I.A. de Cohen e Manion (1989) citada que sintetiza este processo dinâmico, justificam-se assim os procedimentos deste estudo e a opção pela metodologia Investigação-Acção.

---

<sup>14</sup> Sobre este assunto sugere-se a consulta de Day (2001a) e de Coutinho *et al* (2009) – informação completa na secção Referências Bibliográficas deste trabalho.

### III.1.2. Calendarização do Projecto/Relatório

Apresenta-se, de seguida, a calendarização cronológica de acções desenvolvidas durante todo o processo de investigação. Concebida na fase inicial da elaboração do projecto pedagógico, esta calendarização assumiu-se como plano provisório e mutável, útil no estabelecimento de metas concretas e faseadas a serem cumpridas.

**Tabela I – Calendarização do Relatório**

<b>Período</b>	<b>Acções realizadas</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pedido formal ao presidente do Conselho Directivo da informação relativa aos candidatos à ESD</li> </ul>
<b>Setembro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tratamento dos questionários facultados relativos às candidaturas de alunos à ESD, do ano lectivo 2008/2009</li> <li>▪ Entrega da proposta de projecto pedagógico (dia 11)</li> <li>▪ Criação dos protocolos com a instituição acolhedora</li> <li>▪ Revisão Bibliográfica</li> <li>▪ Divulgação das aulas do projecto Ano Zero</li> <li>▪ Aplicação das fichas de inscrição aos alunos do projecto Ano Zero</li> </ul>
<b>Outubro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construção do programa de TDC e planificação trimestral de introdução de conteúdos programáticos</li> <li>▪ Implementação da prática pedagógica (dia 19)</li> <li>▪ Revisão Bibliográfica</li> <li>▪ Realização da primeira bateria de testes de diagnóstico físico</li> <li>▪ Recolha de informação sobre as aulas através dos diários de bordo (transversal à implementação da prática pedagógica)</li> </ul>
<b>Dezembro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pedido formal ao presidente do Conselho Directivo da informação relativa aos candidatos à ESD de um período mais alargado</li> <li>▪ Revisão Bibliográfica</li> <li>▪ Realização da aula de avaliação de final de 1º trimestre</li> </ul>
<b>Janeiro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organização estrutural do relatório</li> <li>▪ Metodologia da Investigação</li> <li>▪ Tratamento da informação requisitada relativa às candidaturas de alunos à ESD, do ano lectivo 2005/2006 ao 2009/2010</li> <li>▪ Revisão Bibliográfica</li> <li>▪ Divulgação e implementação das aulas de barra-no-chão</li> <li>▪ Realização da segunda bateria de testes de diagnóstico físico</li> </ul>

<b>Fevereiro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Revisão Bibliográfica</li> <li>▪ Aplicação da entrevista à amostra (alunos do projecto Ano Zero)</li> <li>▪ Pedido formal ao presidente do Conselho Directivo para realização das provas práticas por parte dos alunos do projecto Ano Zero que não quer ingressar na ESD</li> </ul>
<b>Março</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realização da aula de avaliação de final de 2º trimestre</li> <li>▪ Aplicação da entrevista à amostra (alunos do projecto Ano Zero)</li> </ul>
<b>Abril</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Metodologia da Investigação</li> <li>▪ Realização da terceira bateria de testes de diagnóstico físico</li> </ul>
<b>Julho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realização da aula de avaliação de final de 3º trimestre</li> <li>▪ Realização da quarta bateria de testes de diagnóstico físico</li> <li>▪ Término da implementação da prática pedagógica</li> <li>▪ Audição para ingresso na ESD, de 1ª fase</li> </ul>
<b>Setembro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obtenção dos resultados relativos às provas práticas</li> <li>▪ Revisão Bibliográfica</li> <li>▪ Análise dos dados</li> </ul>
<b>Outubro a Janeiro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conclusões</li> <li>▪ Conclusão do relatório</li> <li>▪ Entrega do Projecto</li> </ul>

### III.2. A Amostra

A amostra deste projecto foi composta por um total de 16 indivíduos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 28 anos, que se propuseram a integrar as aulas de técnicas de dança<sup>15</sup> do denominado Projecto Ano Zero.

Apresenta-se, de seguida, a caracterização da amostra onde se destacam aspectos essenciais sobre cada um destes indivíduos, tais como: faixa etária, nível académico, área e actividade profissional, formações anteriores em dança – indicador da sua experiência corporal e nível técnico de partida –, as suas motivações para a frequência de um curso de dança deste carácter, bem como o seu interesse em ingressar na licenciatura da ESD. Toda esta informação, recolhida através das fichas de inscrição que os alunos preencheram quando integraram o projecto Ano Zero, é sintetizada na tabela que se apresenta abaixo.

Como se pode observar, é uma amostra pequena e heterogénea. À excepção de dois indivíduos, todos os outros elementos da amostra praticaram algum tipo de actividade física anteriormente. Sete indivíduos praticaram “ballet” em contexto não vocacional, mas – como se irá constatar – este facto não é sinónimo de uma boa e consolidante prática da TDC nem de um bom nível técnico. Seis indivíduos manifestaram, inicialmente, interesse em ingressar no curso de Licenciatura em Dança da ESD, razão pela qual pretendiam frequentar o PAO. Os restantes dez indivíduos revelaram frequentar as aulas do PAO por diversas razões – entre as mais referidas estão a TDC servir de base para outras técnicas que já praticavam, o melhorar da condição física, e o amor pela dança – e não manifestaram interesse em integrar o curso da ESD, mas frequentaram as aulas e foram avaliados de igual forma, pelo que são considerados parte integrante da amostra deste estudo.

---

<sup>15</sup> A amostra aqui descrita não abrange os indivíduos que frequentaram somente as aulas de BNC do projecto, que perfazem um total de oito indivíduos.

Tabela II – Caracterização da Amostra

Al.	Id	Habilitações Académicas	Experiência Profissional	Formação Artística				Motivação para frequentar PAO	Quer ESD?
				Actividade	Duração	Freq.	Instituiç.		
<b>BB</b>	24	12º ano; Curso Organiz. Eventos	Restauração; Animação Cultural	Hip-hop	3 anos	4x	Ginásio	“Para conseguir entrar na ESD e fazer daí o meu futuro.”	√
<b>CM</b>	19	12º ano	_____	Hip-hop D Contemp. Jazz Ballet	4 anos 2 anos 2 anos 1 ano	3x 2x 2x 1x	Academia	“ (...) obter mais formação nas danças clássicas.”	<b>X</b>
<b>CV</b>	20	Frequência 2º ano de Licenciatura em Línguas	Galas e espectáculos de dança	Hip-Hop	9 anos	2x	_____	“Porque acredito que o clássico é a base para tudo”	<b>X</b>
<b>DM</b>	25	Licenciatura em Comunicação Social e Cultural	Marketing e comunicação	Ginástica Jazz D. Latinas	1 ano 1 ano 6 meses	— — 1x	Social	“ (...) o amor pela dança e a minha falta de técnica fazem-me querer aprender mais.” “ (...) desenvolver a minha aptidão nessa área.”	<b>X</b>
<b>DB</b>	23	Frequência Licenciatura em Arquitectura	Estágio em arquitectura	Capoeira	2 anos	2x	Academia	“Para adquirir capacidade físicas para poder continuar a dançar nos próximos anos.”	<b>X</b>
<b>EP</b>	28	Licenciatura em Arquitectura	Arquitecta	_____	—	—	_____	“ Por interesse pessoal, melhorar a minha condição física.”	<b>X</b>
<b>FC</b>	20	12º ano	Espectáculos de dança	Ballet D. Contemp.	14 anos 3 anos	2x 2x	Academia	“ (...) gostava fazer da dança a minha vida, entrar numa companhia de dança ou mesmo ser professora.”	√
<b>JT</b>	22	Freq. curso Medicina Tradicional Chinesa	_____	Hip-hop	4 anos	2x	Grupo	“ (...) quero ganhar bases (...) para depois conjugar com as bases que tenho de dança (hip-hop).”	<b>X</b>
<b>MC</b>	18	Frequência 12º ano	_____	Ballet	11 anos	2x	Social	“Pretendo tirar um curso superior na área da dança.”	√

Capítulo III – Metodologia da Investigação

<b>MV</b>	24	2º ano de Arquitectura	Espectáculos de dança e musicais	Ballet Jazz	8 anos 1 ano	2x 1x	Social	“Pretendo que este curso Ano Zero me ajude a tornar possível a entrada para a ESD (...)”	√
<b>MR</b>	22	Frequência mestrado em Desenho	Animadora infantil	Ballet Hip-hop Sevilhanas D. Contemp.	6 anos 2 anos 1 anos 1 anos	2x 2x 2x 2x	Academia e Ginásio	“A dança faz-me sentir bem comigo mesma e enriquece-me física e psicologicamente.”	X
<b>MB</b>	22	Freq. 3ºano Medicina Tradicion. Chinesa	Musicais, trabalhos promocionais	Hip-hop	6 anos	3x	Grupo	“Para complementar e aumentar os meus conhecimentos ao nível da dança (...), obter perspectivas diferentes.”	X
<b>MF</b>	25	Frequência Licenciatura em Estudos Artísticos; 1º ano Licenciatura ESD	_____	Ballet D. Contemp. Teatro	3 anos 4 anos 1 ano	— — 5x	Academia e Grupo	“ (...) sinto falta da dança e da criatividade corporal.”	X
<b>SP</b>	18	Frequência 12º ano	_____	Hip-hop BNC	2 anos 1 ano	2x 1x	Social	“Pretendo frequentar um curso de dança para poder ser bailarina e mais tarde professora de dança.”	√
<b>VL</b>	19	12º ano	Modelo fotográfico; colaboradora Zara	_____	—	—	—	“Pretendo dedicar-me a algo que me (...) preencha espiritualmente com a perspectiva de, talvez, realizar um projecto futuro ligado a esta vertente artística.”	√
<b>VA</b>	25	Freq. 3ºano Curso Geral de Osteopatia	Operadora de telemarketing	Ballet	1 ano	1x	Academia	“Porque amo dançar (...) senti a necessidade de ter mais aulas e numa forma de ensino mais séria e estruturada.”	X

**Legenda:** Al. – Aluno | Id. – Idade | Freq. – Frequência semanal na actividade | x – vez(es); número de vezes por semana | D. – Dança | BNC – Barra-no-Chão  
 Instituiç. – Tipo de instituição onde frequentaram a actividade | Grupo – Grupos de Dança | Quer ESD? – quer (√) ou não quer (X) ingressar na ESD;  
 Academia – Academias de dança de ensino não vocacionais | Social – inclui Juntas de Freguesia, Bombeiros Voluntários e Sociedades Recreativas.

### III.3. Procedimentos adoptados

A implementação deste projecto pressupunha o recurso a um estúdio de dança com as condições mínimas à prática de dança. Tendo em consideração a problemática apresentada, dirigida aos candidatos ao curso de licenciatura da ESD, propôs-se à ESD a implementação ser feita nas suas instalações. Após a confirmação da ESD quanto ao acolher deste projecto, delineou-se um calendário para o PAO que abaixo se apresenta. Para a sua elaboração foram considerados aspectos como o período de funcionamento da ESD, a disponibilidade de estúdios de dança, a disponibilidade dos possíveis interessados em frequentar as aulas do PAO (horário pós-laboral), e a frequência e duração necessárias para o cumprimento dos objectivos estipulados à priori.

**Tabela III – Calendário Projecto Ano Zero**

<b>Técnica de Dança Clássica</b>	<b>Barra-no-Chão</b>
de 19 Outubro a 14 Julho	de 22 Janeiro a 16 Julho
segundas e quartas-feiras	sextas-feiras
das 18h30 às 20h00	

Como podemos observar, as aulas de TDC do PAO foram implementadas durante um ano lectivo completo (2009/2010). As aulas de BNC estavam, inicialmente, integradas na prática das aulas de TDC, com uma frequência de uma a duas vezes por mês. Após um período de experimentação e posterior reflexão, confirmou-se que a sua prática era demasiado relevante para tão reduzida frequência, pelo que, em Janeiro, e após pedido formal à ESD, estas aulas de BNC passaram a constituir uma modalidade independente.

Um outro calendário foi elaborado no sentido de orientar a prática de leccionação, que se apresenta de seguida. Como se pode observar, a divisão deste ano lectivo para efeitos de organização e de avaliação foi feita em trimestres, seguindo assim o calendário escolar do ensino básico e secundário e respectivas interrupções lectivas.

Tabela IV – Cronograma PAO: Módulo TDC

Mês	Testes de diagnóstico	Avaliação em aula	Bloco de aulas	Interrupção lectiva	Nº total de aulas
<b>1º Trimestre</b>					
Outubro	dia 19	----	I	----	18
Novembro	----	----	II e III	----	
Dezembro	----	dia 16 (18ª)	III	dia 21 a 31	
<b>2º Trimestre</b>					
Janeiro	dia 4 e 6	----	IV	dia 1 a 3	25
Fevereiro	----	----	V	----	
Março	----	dia 22 (40ª)	VI	----	
<b>3º Trimestre</b>					
Abril	dia 21 a 28	----	VII	dia 5 a 11	28
Maio	----	----	VII e VIII	----	
Junho	-----	----	IX	----	
Julho	dia 7 a 12	dia 14 (71ª)	X	termo dia 16	
<b>TOTAL</b>	<b>4 testes</b>	<b>3 avaliações</b>	<b>10 blocos</b>	----	<b>71 aulas</b>

Numa fase inicial, anterior à implementação prática deste projecto, e depois de estabelecidos os protocolos com a instituição acolhedora, a ESD, procedeu-se à divulgação do PAO. Para o efeito foram distribuídos *flyers* (vide Anexo A.2.) com a informação básica em locais abrangentes à população-alvo, e elaborado um documento para divulgação no site da ESD e junto da população escolar através da *mailing list* da ESD. Este documento de divulgação (vide Anexo A.1.) incluía toda a informação relativa aos objectivos e propósitos do projecto bem como a aspectos funcionais como a calendarização, as modalidades de dança em que se podiam inscrever, mensalidade e formas de pagamento, localização e contactos. Aos interessados era pedido que preenchessem uma ficha de inscrição anexa àquele documento (vide Anexo A.1.), que deveriam depois remeter para um endereço electrónico criado para este efeito. Com esta ficha de inscrição, direccionada para a recolha de informação relevante, obteve-se a informação essencial necessária sobre os alunos, os indivíduos que constituiriam a amostra, quanto a objectivos e percurso académico, profissional e artístico, nível técnico, e interesse em ingressar na ESD.

Para melhor orientar a prática e delimitar objectivos, e tendo por base os programas curriculares de TDC do 1º e 2º anos da ESD<sup>16</sup>, elaborou-se um programa geral de conteúdos programáticos (*vide* Anexo B.1.) e um plano trimestral de introdução destes mesmos conteúdos programáticos (*vide* Anexo B.2.).

### III.3.1. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados empregados nesta investigação apresentam-se, de seguida, por ordem cronológica de utilização. Com a aplicação deste diferentes tipos de instrumentos obtiveram-se dados de diferentes tipos, os quais proporcionaram o cruzamento de informação<sup>17</sup>, e promoveu-se, posteriormente, a sistematização e validação dos dados e seus resultados.

#### ☞ Ficha de Inscrição

Como vimos acima, esta foi a forma encontrada de recolher a informação mais pertinente logo numa fase inicial, ainda sem ter havido contacto com os futuros participantes (a amostra). Incidiu-se sobre a recolha de dados pessoais como nome e contactos, sobre o seu percurso académico, profissional e artístico, experiências anteriores em dança, nível técnico, objectivos e perspectivas futuras, e motivação para ingressar na ESD.

A ficha de inscrição forneceu dados importantes para se proceder a uma caracterização da amostra, bem como para a organização duma primeira sessão de trabalho.

#### ☞ Diários de Bordo

Tendo em conta o panorama desta investigação, desde logo se decidiu recorrer aos diários de bordo como método de recolha de dados. “Sendo registos pessoais e personalizados sobre a prática, é a partir deles que os professores analisam, avaliam, constroem e reconstroem

---

<sup>16</sup> O nível das provas técnicas da audição para a ESD é aberto, pelo que se justifica a introdução de elementos técnicos de, pelo menos, 1º e 2º ano quando se objectiva preparar alunos para essa prova.

<sup>17</sup> Conceito de triangulação de dados, que se define como “o uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo” (Carmo & Ferreira, 2008: 201).

as suas perspectivas de melhoria de aula e de desenvolvimento profissional.” (Máximo-Esteves, 2008:89), justificando-se assim a sua importância neste estudo, mais útil como processo – identificação de pontos fracos e constante adaptação de estratégias para colmatar essas falhas, que vai ao encontro do característico processo cíclico da I.A. de reflexão-acção-reflexão – do que para apresentação final de resultados.

Assim, desde a primeira sessão de implementação prática do PAO que se registaram, diariamente, os acontecimentos observados directamente<sup>18</sup> pelo professor-investigador em aula.

Para este efeito foi construído *a priori* um modelo de diário de bordo (*vide* Anexo C.1.), com espaço para a devida identificação do momento (data, hora, local), dos intervenientes e dos objectivos da aula, orientado para a inclusão de passagens descritivas, passagens interpretativas e passagens reflexivas as quais remetiam para o levantamento de novas ideias e acções sobre essa prática, como sugere a literatura (Máximo-Esteves, 2008; Carmo & Ferreira, 2008). O seu preenchimento foi realizado imediatamente após cada aula de TDC, de maneira a não perder informação relevante, e por ordem cronológica de acontecimentos.

#### ☞ Testes de Diagnóstico Físico

A realização de testes de diagnóstico físico teve como objectivo a avaliação das capacidades motoras que se consideraram mais relevantes no contexto da dança, baseados em testes de aptidão física revistos na literatura adaptados às características concretas da dança.

Por estes se afigurarem como uma forma simples de expor os pontos fracos ou a fraqueza geral de aptidão física, e de revelar potencialidades que se possam explorar (Conselho da Europa – Comissão para o Desenvolvimento do Desporto, 1990), os testes foram aplicados logo na primeira sessão do PAO, constituindo-se como diagnóstico preliminar dos alunos. Este diagnóstico permitiu programar a introdução de conteúdos de TDC e de estratégias de intervenção.

Posteriormente, estes testes foram aplicados em fases intermédias, perfazendo um total de quatro testes repartidos no tempo ao longo do ano lectivo que durou o projecto, para uma avaliação quantitativa progressiva da evolução dos alunos e obtenção de resultados

---

<sup>18</sup> “A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles aconteceram num determinado contexto. (...) A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções.” (Máximo-Esteves, 2008: 87).

válidos relativos às competências que se propunham aumentar, um dos objectivos específicos desta investigação.

Foram então avaliadas as componentes motoras força/resistência, flexibilidade e equilíbrio; para cada teste foi estipulado um objectivo, definidos procedimentos para a sua execução, e estipulados instrumentos de medição (*vide* Anexo C.2.). Todos os testes foram realizados antes da aula: assim se estabeleceu de maneira a obter valores comparáveis (antes e depois de uma aula o corpo apresenta diferente disponibilidade). Para avaliação da componente força foram feitos os seguintes testes, adaptados dos testes EUROFIT<sup>19</sup>: o teste de força média, que consistiu na realização do maior número de abdominais durante um minuto; a componente de força inferior, que se materializou num teste de impulsão horizontal, tendo sido utilizada uma fita métrica para medir em centímetros a distância entre o ponto de partida e chegada e considerado o melhor valor de duas tentativas. Para a avaliação da componente flexibilidade foram realizados os seguintes testes, adaptados de várias referências na literatura<sup>20</sup>: o teste de flexão do tronco, que consistiu no exercício *touch toe test*, tendo sido medida em centímetros a distância entre a palma da mão e os dedos dos pés; o teste de extensão da coluna, que consistiu no arquear do tronco para trás, tendo sido medido, com um goniómetro, o ângulo formado pelo cotovelo; o teste de extensão das pernas, que consistiu no esticar as pernas ao máximo sentado no chão, tendo sido medida, na presença de hiperextensão, a distância entre os calcanhares e o chão em dedos; o teste de extensão do pé, que consistiu no esticar dos dois pés, tendo sido medida em centímetros a distância entre o dedo grande do pé e o chão de cada pé; o teste de flexão do pé, através da realização de um *plié* em paralelo, tendo sido medida o ângulo formado pela parte anterior da perna e o peito do pé; o teste de rotação externa da coxo-femural, materializado pela posição de “sapo”, i.e., com pernas flectidas *en dehors*, deitado com as costas no chão, tendo sido medida em centímetros a distância entre cada joelho e o chão. Para a avaliação do equilíbrio, foi realizado o teste da cegonha, tendo sido cronometrado o tempo máximo mantido em equilíbrio unipodal, sem oscilações, e considerado o melhor tempo de duas tentativas.

---

<sup>19</sup> Os testes EUROFIT “são instrumentos sensíveis e adaptáveis, fidedignos a cada indivíduo e capazes de medir as principais dimensões da aptidão física (resistência cardiorrespiratória, força, resistência e potência muscular, agilidade, rapidez, equilíbrio).” (Conselho da Europa – Comissão para o Desenvolvimento do Desporto, 1990: 15)

<sup>20</sup> Pereira e Domingues (s.d.); Grego, et al (2006).

Outras componentes como coordenação, musicalidade, memorização e postura, que inicialmente estavam previstas ser avaliadas previamente conjuntamente com esta bateria de testes, não foram quantificadas desta forma mas sim avaliadas em aula ao longo do ano lectivo pela dificuldade em definir um teste que avaliasse concretamente estas componentes e as quantificasse.

É também importante referir que foi encontrado um sistema de avaliação de bailarinos, denominado *Dance Screening*<sup>21</sup>, mas quando se tomou conhecimento deste já haviam sido aplicados os primeiros testes de diagnóstico físico, pelo que, para se proceder a uma comparação fiável, se mantiveram os testes utilizados inicialmente.

### ☞ Registo em vídeo

Tal como previsto, procedeu-se ao registo audio-visual de todos os blocos de aulas, mais concretamente da última aula de cada bloco. Este registo constituiu-se, assim, à semelhança dos diários de bordo, como instrumento de observação: devidamente datadas, referenciadas e arquivadas, as filmagens contêm informação visual disponível para posterior análise e reanálise (Máximo-Esteves, 2008). Promoveu-se, desta forma, a reflexão sobre a evolução dos intervenientes e, conseqüentemente, tornou-se possível a adequação da metodologia implementada.

Os registos constituem-se ainda, por esta mesma razão, instrumentos de avaliação preciosos, que permitem o devido distanciamento do investigador participante. Foi a partir do registo em vídeo da última aula de cada trimestre que foi feita a avaliação intermédia em aula.

Por outro lado, com a visualização dos filmes por parte dos intervenientes promoveu-se a auto-avaliação e a consciencialização de progressos e dificuldades, sob orientação da professora.

---

<sup>21</sup> “Screenings are groups of tests or assessments designed to collect information regarding a dancer’s unique condition.” (IADMS, 2008: ¶1). Segundo Xarês (2008), são “recolhidos dados referentes à condição física (flexibilidade, força, resistência), composição corporal, análise de habilidades-critério que permita detectar insuficiências a nível técnico e ainda informação referente ao estado nutricional, dispêndio energético e bem-estar psicológico” (p.61).

## ☞ Entrevistas

A entrevista, uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional, pode ser definida como “um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde.” (Máximo-Esteves, 2008: 92-93) e tem em última instância, por finalidade, a recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo.” (Estrela, 1994: 342) e seu ponto de vista pessoal.

No contexto desta investigação, a entrevista era direccionada aos alunos que constituíam a amostra, e tinha por objectivos específicos a recolha de informação relativa ao percurso dos alunos, à sua formação anterior em dança, às suas motivações para a frequência do PAO e da ESD, às suas expectativas na área da dança, e à sua opinião relativamente ao PAO. Como objectivo geral, pretendia-se, após análise destes dados, obter a informação, válida pelo cruzamento com parte da informação recolhida das fichas de inscrição, suficiente para traçar o perfil de cada elemento da amostra.

Assim, e tendo em conta o ambiente e objectivos deste contexto para a realização da entrevista, optou-se pela realização de uma entrevista semi-directiva<sup>22</sup>. Para tal, começou por se construir o guião de entrevista (*vide* Anexo C.4.) seguindo os passos descritos na literatura (Carmo & Ferreira, 2008; Máximo-Esteves, 2008; Estrela, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2005). As entrevistas foram realizadas individualmente, em estúdio, procedendo-se ao seu registo em áudio (autorizado por todos os entrevistados), entre os meses de Fevereiro e Maio de 2010 que correspondem aos segundo e terceiros trimestres lectivos – estava previsto estas entrevistas realizarem-se apenas no mês de Fevereiro mas tal não foi possível, tanto pela falta de disponibilidade dos intervenientes como pelo início tardio de alguns elementos da amostra nas aulas do PAO. Momentos após a realização da entrevista (dentro dos possíveis) procedia-se à sua transcrição<sup>23</sup>, de modo a não perder informação vital como interjeições, expressões,

---

<sup>22</sup> A entrevista semi-directiva, ou semi-dirigida, “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 192): o investigador/entrevistador dispõe de um conjunto de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 192).

<sup>23</sup> Transcrição define-se como “um acto de transformação de um discurso recolhido de modo oral para um texto redigido no modo escrito, descarnando-o da autenticidade da situação vivida.” (Máximo-Esteves, 2008: 102).

pausas, i.e., um conjunto de observações não-verbais, que contextualizam a sua realização (*vide* Anexo C.5.). Posteriormente, estes dados fornecidos pela informação foram utilizados para caracterizar a amostra e para a elaboração de uma reflexão sobre o percurso de cada elemento dessa amostra no PAO, onde são transcritas partes das entrevistas.

### ☞ **Avaliação em Aula**

Tal como previsto, foram feitas avaliações qualitativas trimestrais no contexto de aula, como forma de avaliar o processo e progresso específico em matéria da TDC, a validade dos objectivos propostos para cada trimestre, e permitir a devida estruturação da etapa seguinte. Realizaram-se, então, um total de três avaliações, cada uma correspondente ao final de cada período.

Para tal, foram estabelecidos critérios de avaliação comparáveis e construída uma grelha prática para registo das classificações individuais da amostra. Quanto à aquisição e desenvolvimento de competências técnicas e artísticas propostas definiram-se os critérios domínio da linguagem, qualidade do movimento, coordenação, musicalidade, memorização e postura/alinhamento; quanto ao método de trabalho definiram-se como critérios a assiduidade, a noção de disciplina em estúdio e a motivação<sup>24</sup>. Este tipo de avaliação poderá ter um carácter algo subjectivo mas, como menciona Kassing e Jay (1998), “Implementing a performance testing strategy based on set criteria (...) gives the course validity and the teacher more credence as a professional educator” (pp.73-74). O facto de, tal como se referiu anteriormente, se ter procedido ao registo audiovisual de cada bloco de aulas e, especificamente, destas aulas de avaliação, permitiu uma visão mais atenta e reflexiva sobre cada aluno.

A escala de classificação utilizada é qualitativa e inclui cinco pontos gradativos – Não Satisfaz, Satisfaz Pouco, Satisfaz, Bom e Muito bom – que correspondem ao cumprimento de objectivos e domínio de competências específicas no contexto da TDC.

---

<sup>24</sup> Baseado nos critérios de avaliação contínua constante no programa do Módulo de Técnica de Dança Clássica – Técnica de Dança I do ano lectivo 2008/2009, da ESD.

### ☞ **Concurso de acesso ao curso de Licenciatura da ESD**

O concurso local de acesso ao curso de Licenciatura da ESD, a audição, afigura-se como a prova final para obtenção de resultados nesta investigação. Uma vez que, dos seis alunos que se mostraram inicialmente interessados em ingressar na ESD, apenas três se mantiveram no PAO com esse propósito, e para obter resultados em contexto real, decidiu-se perguntar ao resto dos alunos se se dispunham a fazer a audição. A resposta foi maioritariamente afirmativa – apenas dois alunos disseram não o poder fazer por motivos pessoais – e os alunos ficaram bastante entusiasmados com esta ideia. Foi feito um pedido informal ao director do Conselho Directivo da ESD para permitir o acesso às provas práticas por parte destes alunos mas, naturalmente, todos os candidatos têm de seguir os procedimentos legais. Tal facto implicaria o pagamento do valor da inscrição no concurso de acesso à ESD – valores elevados – pelo que tal não aconteceu. Assim sendo, apenas aqueles três alunos se inscreveram e atenderam à audição. Os restantes alunos foram avaliados em aula pela professora/investigadora.

## CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS

### IV.1. Descrição e interpretação dos dados

O número de indivíduos que frequentaram o PAO não foi propriamente regular ao longo de todo o ano lectivo em que decorreu a implementação do projecto, como se pode confirmar com o Gráfico 7, relativo ao número de indivíduos inscritos em cada mês nas aulas de TDC, que se apresenta abaixo. Pode-se observar que o projecto teve início no mês de Outubro com um reduzido número de alunos. Este número foi aumentando até Fevereiro atingindo as 12 inscrições, estabilizou durante 3º Período e diminuiu em Julho, no último mês de implementação.

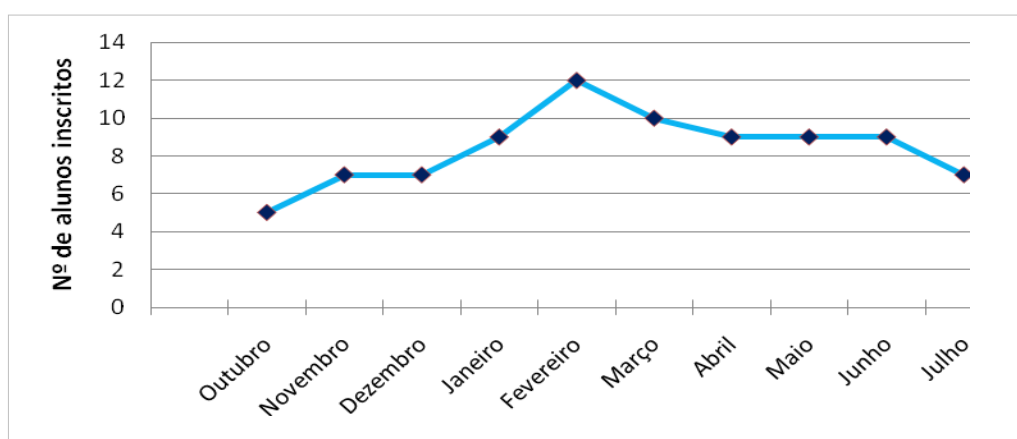


Gráfico 7 – Número de alunos inscritos nas aulas de TDC ao longo do ano lectivo

De seguida, apresenta-se o Gráfico 8 representativo do número de inscrições nas aulas de BNC ao longo ano lectivo. Verifica-se que estas aulas se iniciaram apenas em Janeiro, facto justificado por a sua implementação surgir como estratégia pedagógica para o colmatar de falhas dos alunos identificadas nas aulas de TDC. Tal como no gráfico acima, também neste se observa que é no mês de Fevereiro que se registam mais inscrições (nove alunos), que no 3º Período este número estabiliza e diminui no último mês.

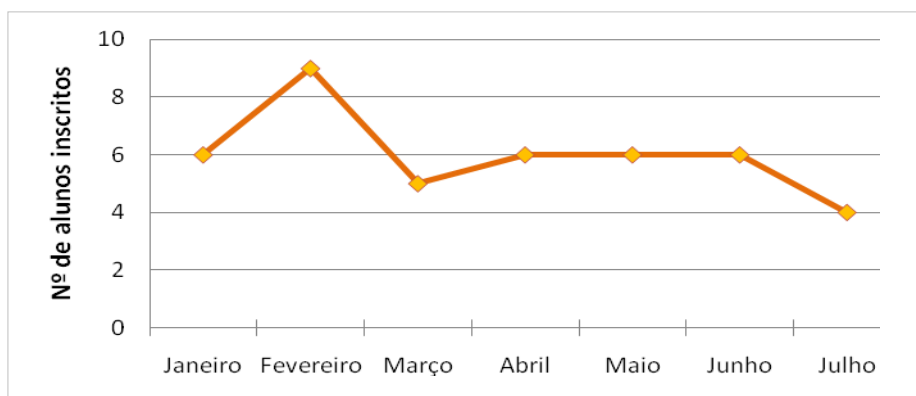


Gráfico 8 – Número de alunos inscritos nas aulas de BNC ao longo do ano

Importa referir que, dos 17 alunos que frequentaram as aulas de BNC ao longo do ano lectivo, apenas nove estavam inscritos nas aulas de TDC; os restantes oito foram denominados alunos externos – distinção esta representada no Gráfico 9, em percentagem.

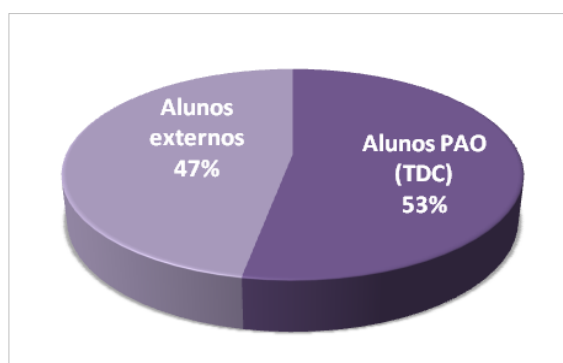


Gráfico 9 – Distinção percentual dos alunos de BNC em função da frequência das aulas de TDC

#### IV.1.1. Análise dos diários de bordo

A reflexão diária sobre a prática pedagógica e acções observadas revelou-se fundamental para esta investigação. Apresenta-se, então, de seguida, uma compilação dessa informação recolhida pelos Diários de Bordo ao longo da implementação prática do projecto. Os dados apresentados nas Tabelas 5, 6 e 7 encontram-se agrupados em trimestres e referem-se à generalidade dos alunos – aspectos relativos ao conjunto dos alunos, partilhados pela maioria, sendo as inferências relativas a cada uma dos alunos feita mais abaixo nesta secção. Optou-se por dividir as observações em blocos, e foram definidos, para o efeito, três parâmetros de observação:

- a) Dificuldades – dificuldades sentidas e partilhadas pelo conjunto dos alunos e pela professora/investigadora, e aspectos mais negativos observados;
- b) Estratégias – estratégias que foram sendo implementadas tendo por referência a reflexão sobre a acção;
- c) e Aspectos positivos – aspectos positivos relacionados com a prática e com os alunos.

**Tabela V – Diários de Bordo: compilação da informação relativa ao 1º trimestre**

<b>Notas Reflexivas   Observações</b>	
<b>1º TRIMESTRE</b>	
<b>Dificuldades</b>	<p>Alunos chegam atrasados à aula, menosprezando o aquecimento;                      Pouca flexibilidade no geral;                      Dificuldade acentuada em memorizar os exercícios;                      Fraca coordenação entre movimentos dos braços e das pernas;                      Dificuldade em perceber a música;                      Dificuldade em coordenar a execução do exercício com a música;                      Dificuldade em processar toda a informação – sobrecarga de informação;                      Anatomia das pernas de quatro alunos (hiper-extensão) que prejudicam o alinhamento;                      Pouca resistência, acentuada na secção da aula <i>allegro</i>;                      Dificuldade em se “atirarem” para os exercícios, tendem a analisar tudo ao pormenor;                      Dificuldade em manter a postura correcta sem tensões – alguns alunos referem que é tudo muito direito e rígido, que sentem necessidade de se soltarem;                      Alunos não alongam frequentemente, nem antes nem depois da aula;                      Falta de tempo para realização de exercícios e introdução de conteúdos programáticos.</p>
<b>Estratégias</b>	<p>Clara demonstração do exercício por parte da professora;                      Recorrência a imagens para melhor visualizar o pretendido e atingir os objectivos;                      Uso da repetição para consolidação dos conteúdos;                      Uso da repetição, categorização e etiquetagem para aumentar memorização;                      Marcação do exercício por cada aluno individualmente a partir da 4ª aula de cada bloco de aulas (no geral);                      Promoção da observação e detecção de erros no outro;                      Visionamento de aulas filmadas e promoção do debate sobre aspectos observados;                      Visionamento de aula de TDC do 1º ano do curso de Licenciatura da ESD;                      Marcação do exercício com a música;                      Mudança da frente de execução dos exercícios (de costas para o espelho), para confirmar que não estão a copiar uns pelos outros;                      Alternância entre exercícios “rígidos” e exercícios mais dançados e libertadores;                      Incluir aulas mais “silenciosas”, em que a professora não fala tanto de maneira a não sobrecarregar os alunos e permitir que se tornem mais independentes.</p>
<b>Aspect Positivos</b>	<p>Alunos mostram-se entusiasmados;                      Alunos aderem à indumentária que se sugeriu;                      Bom ambiente entre os alunos, ambiente de cooperação;                      Alunos demonstram interesse pela Dança Clássica ao pedirem à professora bibliografia relativa à temática;                      Alunos mostram interesse em alcançar melhores resultados ao pedirem à professora o alinhamento das aulas (sequência dos exercícios).                      Ao fim de apenas dois meses, em Dezembro, observam-se consideráveis melhorias.</p>

Tabela VI – Diários de Bordo: compilação da informação relativa ao 2º trimestre

<b>Notas Reflexivas   Observações</b>	
<b>2º TRIMESTRE</b>	
<b>Dificuldades</b>	<p>Alunos desistiram com e sem justificação;</p> <p>Novas inscrições;</p> <p>Atrasos e faltas dos alunos;</p> <p>Dificuldade generalizada em memorizar os exercícios;</p> <p>Falta de coordenação e resistência em exercícios de <i>allegro</i>;</p> <p>A maioria dos alunos que admitiu já ter formação em TDC, apresenta, na realidade, bases pobres e uma técnica muito “suja”;</p> <p>Predominância do tempo estipulado na <i>barra</i>, em detrimento da secção <i>center practice</i>.</p>
<b>Estratégias</b>	<p>Relembrar das noções básicas (início do período e quando alunos integram as aulas);</p> <p>Simplificar os exercícios para os alunos que se iniciam nesta fase;</p> <p>Quando aula já está mais estruturada (a meio do bloco de aulas), passa-se a fazer, na barra, apenas um exercício para cada lado como forma de economizar tempo, introduzir mais conteúdos, e tornar aula mais seguida;</p> <p>Introdução de exercícios mais complexos e rápidos para agilizar corpo e mente dos alunos;</p> <p>Execução individual (de cada alunos) dos exercícios que alunos mostram mais dificuldade em memorizar – minimizar a distração e apoio visual noutra colega;</p> <p>Inclusão de exercícios de alongamento de fortalecimento a serem executados a pares.</p>
<b>Aspectos Positivos</b>	<p>Mais alunos aderem à indumentária;</p> <p>Alunos, no geral, reconhecem suas falhas e tentam colmatá-las de alguma forma, com/sem o auxílio da professora: escrevem os exercícios da aula, recolhem músicas para TDC para melhorar sua compreensão; pesquisam vídeos de aulas na internet e trabalham em casa;</p> <p>Alunos mostram-se mais concentrados, pelo que a aula fica mais fluida;</p> <p>Denota-se uma melhoria na memorização dos exercícios;</p> <p>Observam-se agora, acentuadamente, nos alunos que frequentam as aulas há mais tempo, os seus progressos;</p> <p>Aumento da coordenação e da resistência no <i>allegro</i>.</p>

Tabela VII – Diários de Bordo: compilação da informação relativa ao 3º trimestre

<b>Notas Reflexivas   Observações</b>	
<b>3º TRIMESTRE</b>	
<b>Dificuldade</b>	Alunos queixam-se da falta de força nas pernas e da falta de flexibilidade, à medida que as aulas se tornam mais avançada; Novas inscrições; Aula demasiado complexa poderá, para alguns alunos, deixar de ser desafiante e passar a ser frustrante.
<b>Estratégias</b>	Aumento da repetição dos elementos técnicos; Quando necessário, voltar atrás e tornar aula mais simples e estruturante; Executar certos exercícios em versão lenta e versão mais rápida; Mudança mais frequente dos lugares dos alunos na aula tanto no centro como na barra; Mudança mais frequente das frentes de execução dos exercícios e da posição da barra no estúdio – alunos vêm-se de frente, de perfil, ou não se vêm (de costas); Revisão dos exercícios de alongamento.
<b>Aspectos Positivos</b>	Alunos mostram-se mais receptivos, mais ágeis, e mais focados; Observam-se, no geral, significativas melhorias na flexibilidade, memorização e execução dos exercícios, em especial no <i>allegro</i> ; A maioria dos alunos domina claramente o vocabulário; Todos os alunos procedem aos alongamentos indicados pela professora no final da aula, ajudando-se e incentivando-se uns aos outros – muito bom ambiente entre eles. Alunos mostraram-se motivados e muito entusiasmados com a ideia de atender à audição, i.e., ao concurso de acesso à ESD – depois desiludidos e chocados com o valor da inscrição; A orientadora do projecto assistiu a partes de duas aulas – positivo porque os alunos sentiram-se avaliados e responsáveis por mostrar um bom trabalho pela professora; Ex-aluno realizou um trabalho para a sua faculdade acerca do PAO, uma reportagem, pelo que realizou entrevistas e filmagens de uma aula – motivação para alunos.

Como se pode observar, as estratégias incidem directamente sobre os aspectos mais negativos e dificuldades observados, para depois se reflectir nos aspectos positivos.

As novas inscrições, i.e., a frequência das aulas por novos alunos está incluída na secção Dificuldades porque, apesar de ser sempre bom voltar às bases, estes alunos acabam por atrasar a prática nas suas primeiras aulas. Por outro lado, a desistência de certos alunos não se define propriamente como uma dificuldade para a implementação prática do projecto mas antes para a investigação em si na obtenção de resultados, pelo que acaba por ser considerado um factor negativo.

### IV.1.2. Avaliação em aula

Dos 24 indivíduos que frequentaram o PAO – 16 inscrições nas aulas de TDC (nove destes alunos também frequentaram as aulas de BNC) e oito inscrições nas aulas de BNC por alunos externos – e para efeitos de resultados apresentados a partir daqui, serão apenas considerados aqueles que concluíram o ano lectivo, i.e., frequentaram o terceiro e último trimestre do ano lectivo, independentemente do seu interesse em ingressar no curso de Licenciatura da ESD, o que perfaz um total de nove indivíduos; os restantes 15 não serão, então, considerados para efeitos estatísticos relativos aos resultados que de seguida se apresentam.

Exibem-se, então, os resultados relativos à avaliação qualitativa em contexto de aula levada a cabo pela professora/investigadora. Lembra-se que esta avaliação remete para um conjunto de critérios pré-estabelecidos; que a avaliação remete para o cumprimento ou não cumprimento de objectivos definidos para cada um dos três trimestres; e que a escala qualitativa utilizada inclui cinco pontos gradativos – Não Satisfaz, Satisfaz Pouco, Satisfaz, Bom e Muito Bom.

Para melhor demonstrar a evolução progressiva no tempo de cada um dos elementos da amostra, optou-se por apresentar apenas o resultado médio de cada trimestre. O critério Assiduidade é o único a ser distinguido do grupo porque, como se poderá constatar mais à frente no relatório, este será um factor preponderante na obtenção de resultados gerais.

Através do Gráfico 10, relativo aos tais nove indivíduos que constituem nesta fase a amostra efectiva desta investigação, verifica-se que a assiduidade foi aparentemente baixa e irregular. Diz-se aparentemente baixa porque alguns dos alunos – CM, DB e MR – frequentaram estas aulas apenas uma vez por semana em certos períodos, e os valores são referentes à totalidade das aulas leccionadas por trimestre<sup>25</sup>. De qualquer forma, VA evidencia-se por ter sido a mais assídua e SP por ter sido a menos assídua. Mas todos se tornaram mais assíduos, à

---

<sup>25</sup> Optou-se por definir estes valores por se ter em conta os resultados finais. Ou seja, o facto de um aluno frequentar as aulas de TDC uma ou duas vezes por semana terá influência directa os resultados e revelará diferenças na sua evolução logo interessa-nos saber a percentagem real de presenças do aluno.

excepção de MV que sobressai, pela negativa, por deixar de estar tão presente ao longo do tempo.

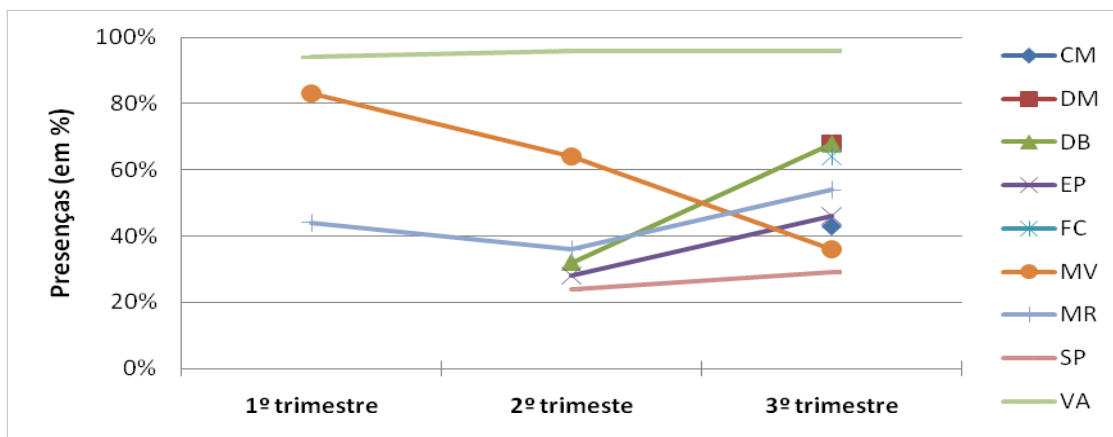


Gráfico 10 – Percentagem das presenças de cada aluno nas aulas de TDC relativa ao trimestre

No Gráfico 11 pode-se observar que a presença nas aulas de BNC por alguns destes mesmos alunos foi consideravelmente irregular. No geral, verificaram-se cada vez menos presenças, e, à excepção de MV que só se ausentou por dois meses, a frequência dos alunos nestas aulas foi por curtos períodos de tempo. Refere-se que o facto de estas aulas se terem implementado às sextas-feiras contribuiu largamente para estes resultados.

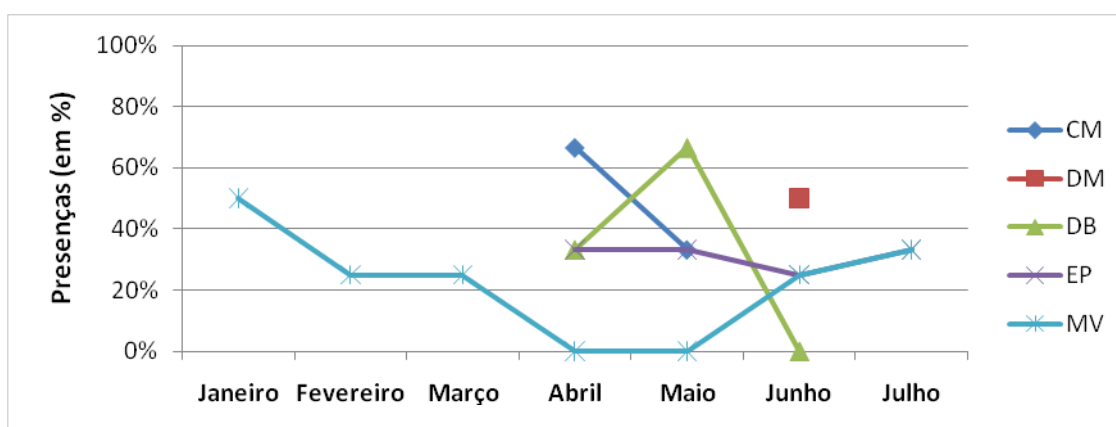


Gráfico 11 – Percentagem das presenças de cada aluno nas aulas de BNC ao longo do ano lectivo

No Gráfico 12 observa-se a evolução de cada aluno no contexto específico da TDC. As qualificações oscilam entre o Satisfaz Pouco e o Bom, e a generalidade dos alunos mostra alguma evolução positiva ao longo dos três momentos – exceção feita a EP e SP que mantêm o nível Satisfaz Pouco e a MV que no 2º trimestre desce de nível para depois regressar ao inicial.

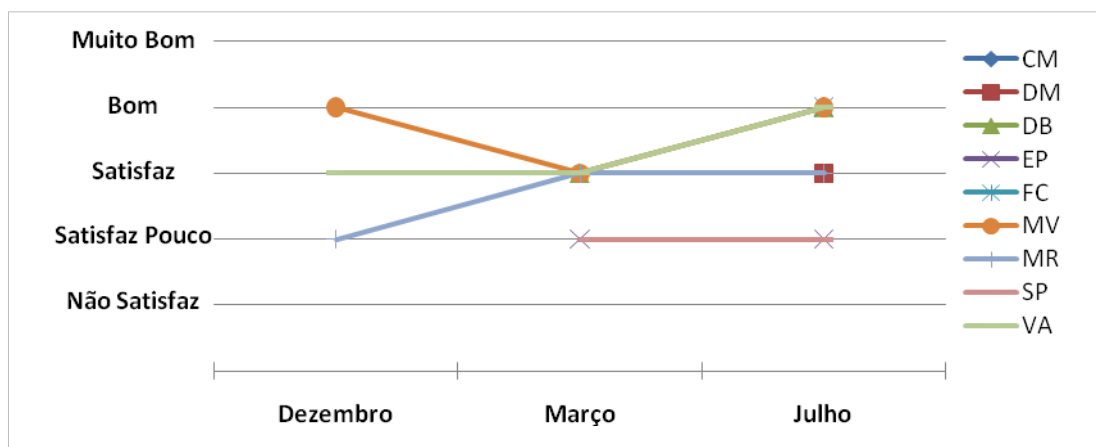


Gráfico 12 – Resultados da avaliação qualitativa em aula de cada aluno, por trimestre

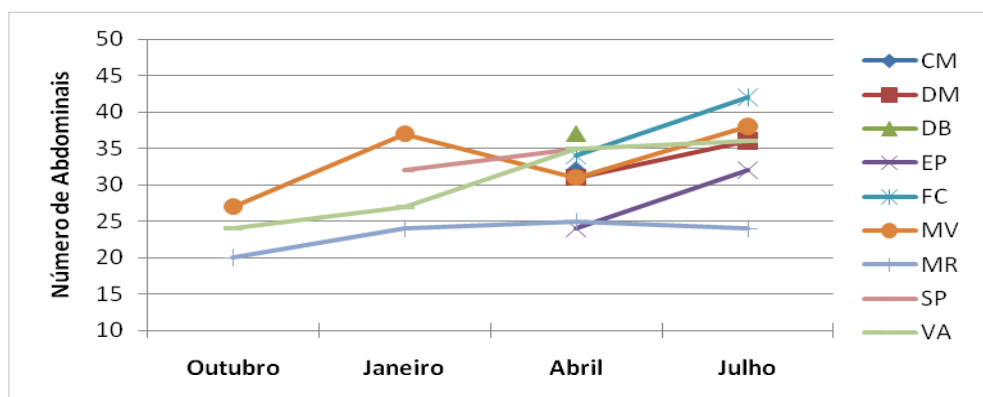
### IV.1.3. Testes de diagnóstico físico

Apresenta-se, de seguida, o grupo de gráficos representativos dos resultados obtidos por cada aluno nas quatro aplicações do conjunto de testes de diagnóstico físico. Assim, do Gráfico 13 ao Gráfico 21, os meses do ano indicados correspondem ao período de aplicação de cada uma das baterias de testes de diagnóstico físico.

É importante ter em conta que, por só terem estado presentes numa das aplicações destes testes, os resultados de CM e DB apresentados não demonstram por si uma evolução mas são comparáveis com os resultados dos outros alunos.

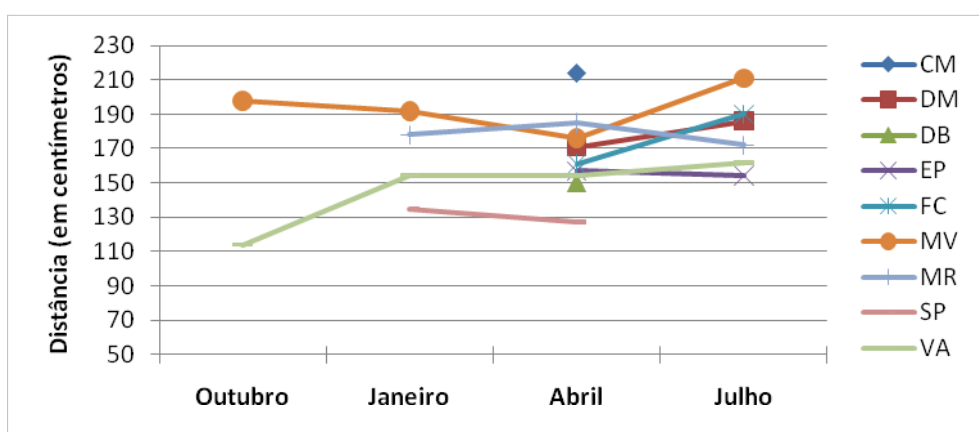
No Teste de Força Média – Gráfico 13 – os valores oscilaram entre os 20 e os 42 abdominais por minuto, tendo o pior valor sido registado em Outubro (1ª bateria de testes) por MR e o melhor por FC em Julho (4ª bateria de testes). Embora se observem algumas oscilações, todos os alunos aumentaram consideravelmente o número de abdominais por minuto,

sinónimo de aumento da componente Força Média. O decréscimo acentuado em relação ao teste anterior, que se verifica nos valores de MV em Abril corresponde a um período em que a sua presença em aula também diminuí substancialmente.



**Gráfico 13 – Resultados obtidos no Teste de Força Média – abdominais – por cada aluno**

No Teste de Força Inferior – Gráfico 14 – o melhor valor registado, 214 cm, foi obtido por CM em Abril e o pior, 114 cm, por VA em Outubro. Tendo por referência os resultados da primeira e da última bateria de testes, verifica-se que a maioria (DM, FC, MV e VA) aumentou consideravelmente a nível de força de impulsão horizontal, e que EP, MR e SP apresentam valores ligeiramente mais abaixo na última aplicação dos testes relativamente à primeira.



**Gráfico 14 – Resultados obtidos no Teste de Força Inferior – salto em comprimento – por cada aluno**

No Teste de Flexão do Tronco – Gráfico 15 – quanto menor a distância medida melhor a amplitude de movimento, logo, melhor o resultado. Assim, o pior resultado registado, 18 cm, foi obtido por MR em Outubro e o melhor por CM e SP, -2, em Abril. À excepção de EP (2 cm), todos os alunos conseguiram na última medição tocar com as palmas das mãos no chão. A maioria dos alunos aumentou a flexibilidade a este nível, enquanto uma minoria manteve os resultados, mas ninguém diminuiu.

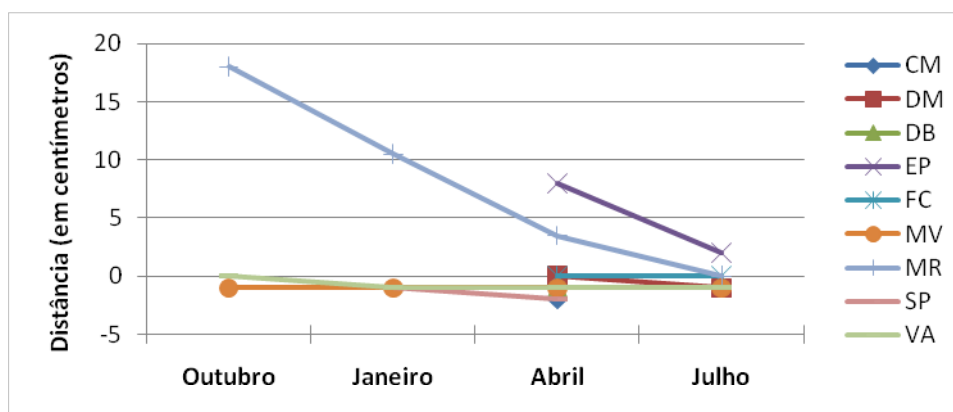


Gráfico 15 – Resultados obtidos no Teste de Flexão do Tronco – *touch toe test* – por cada aluno

NOTA: Os valores negativos não se encontram em centímetros, indicam antes o grau de flexão dos braços.

No Teste de Extensão da Coluna – Gráfico 16 – também os valores mais próximos do zero se consideram os resultados ideais, sendo indicadores de maior amplitude de movimento. O pior resultado, 53 graus, foi registado em Outubro por MV e o melhor, zero (amplitude máxima, correspondente à extensão dos braços), por todos os alunos em Abril e Junho.

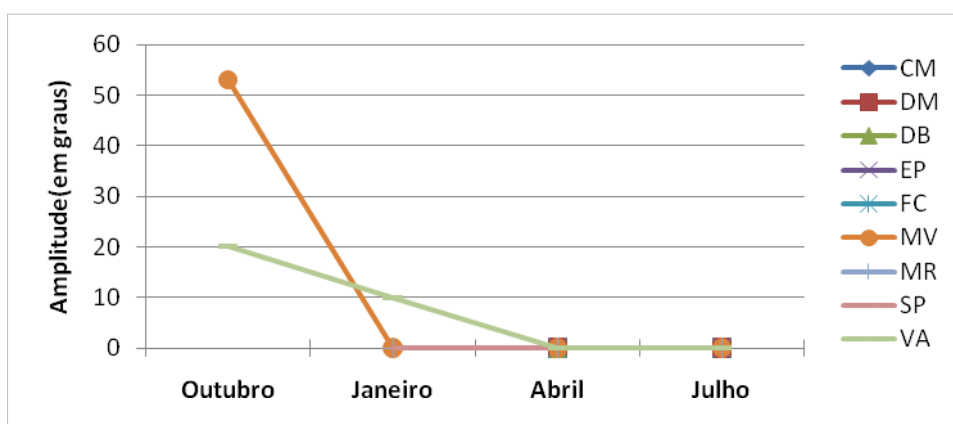


Gráfico 16 – Resultados obtidos no Teste de Extensão da Coluna por cada aluno

No Teste de Flexão do Quadríceps – Gráfico 17 – não se comparam os resultados: valores muito elevados podem ser sinónimo de hiper-lassidão ao nível da articulação do joelho; o aumento progressivo desses valores poderá significar que houve um aumento da flexibilidade na parte posterior e força na parte anterior do membro inferior, ou um aumento da consciência corporal (noção do que é esticar uma perna ao máximo). E neste teste, em que os valores se referem à média obtida pela medição das duas pernas, verificou-se um aumento de valores nos resultados de todos os alunos.

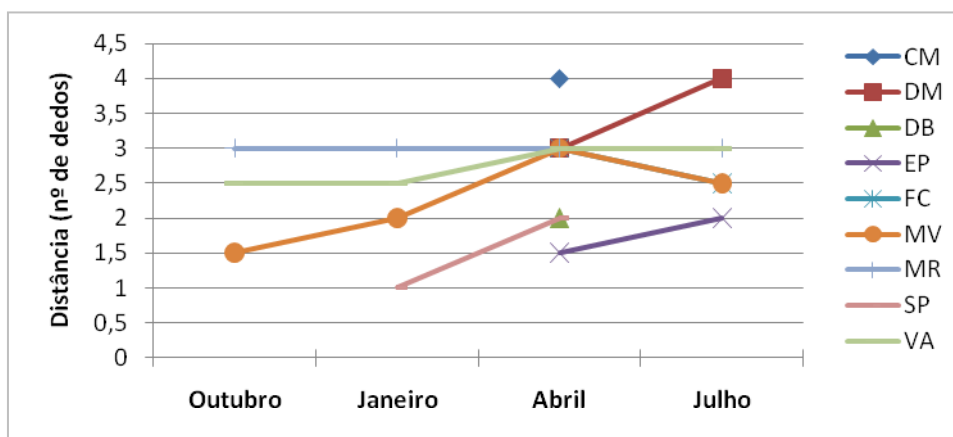


Gráfico 17 – Resultados obtidos no Teste de Flexão do Quadríceps – extensão das pernas – por cada aluno

No Teste de Extensão do Pé – Gráfico 18 – apresentam-se os valores médios da medição dos dois pés. O pior resultado, 13,25 cm, foi obtido por VA em Outubro e o melhor, 6 cm, por FC e MR em Abril e Julho respectivamente. À excepção de DM e FC, todos os alunos aumentaram a flexibilidade ao nível da extensão do pé.

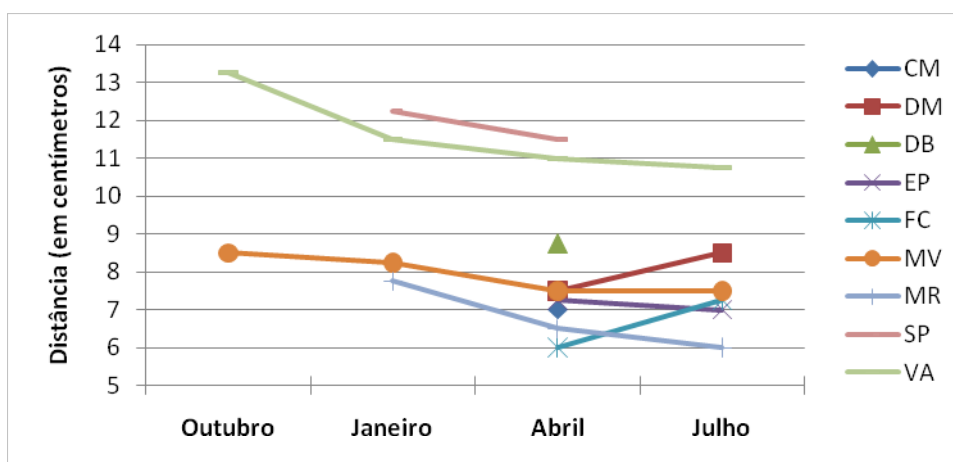


Gráfico 18 – Resultados obtidos no Teste de Extensão do Pé por cada aluno

No Teste de Flexão do Pé – Gráfico 19 – quanto menor o ângulo, maior a amplitude de movimento. Observam-se valores algo díspares mas os resultados mostram um aumentam da flexibilidade ao nível do pé na maioria dos alunos: MV, SP e VA melhoraram, e MR melhorou em Abril mas voltou ao valor inicial em Julho.

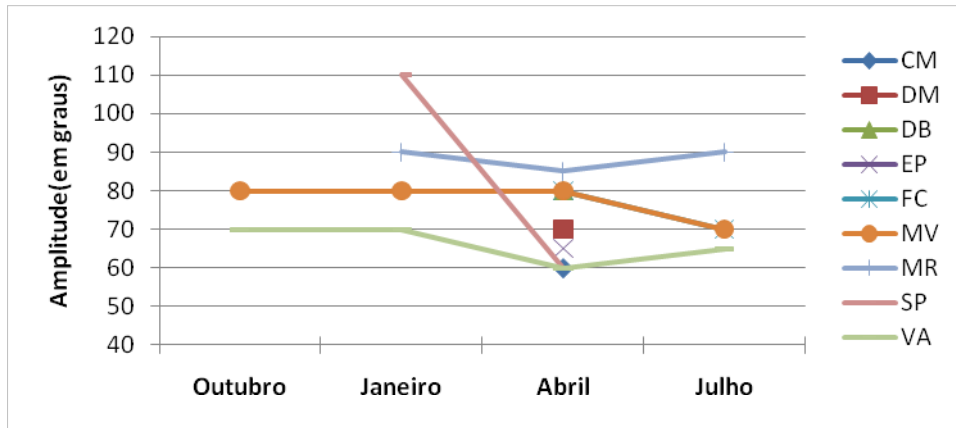


Gráfico 19 – Resultados obtidos no Teste de Flexão do Pé – pliê em paralelo – por cada aluno

No Teste de Rotação Externa da articulação coxo-femural – Gráfico 20 – apresentam-se os valores médios da medição das duas pernas, e, como se pode constatar, só foram efectuadas três medições ao longo do ano lectivo. O pior valor registado, 20.75 cm, foi obtido por MR em Janeiro e o melhor, 11.75 cm, por CM em Abril. Observa-se uma melhoria considerável em quatro dos alunos testados e uma diminuição da amplitude de movimento, i.e., do grau de flexibilidade, em três dos alunos.

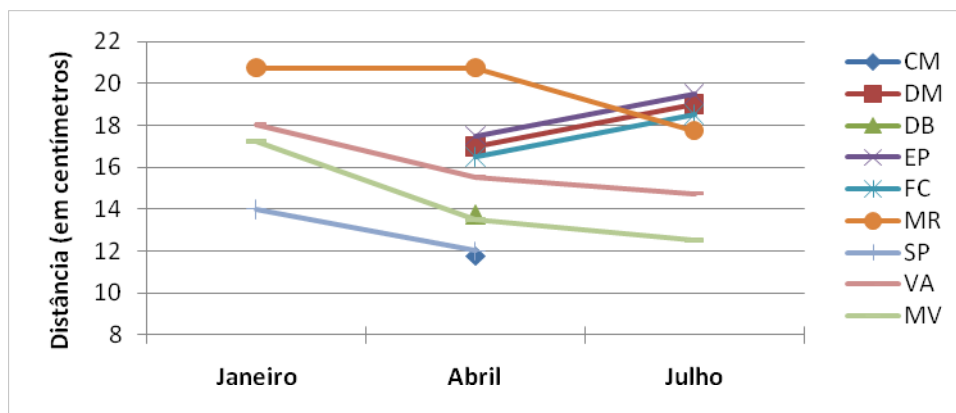


Gráfico 20 – Resultados obtidos no Teste de Rotação Externa da Coxo-Femural – en dehors – por cada aluno

No teste da componente Equilíbrio – Gráfico 21 – estão representados os valores médios da duração do equilíbrio registada em cada uma das pernas. O pior tempo registado, um segundo, foi obtido por MR em Abril e Julho, e o melhor, dez segundos, por MV em Janeiro. Neste teste observa-se uma diminuição geral do tempo de equilíbrio unipodal e acentuada variação de valores. Mas não se estabelece nenhuma clara ligação entre este facto e a prática de TDC.

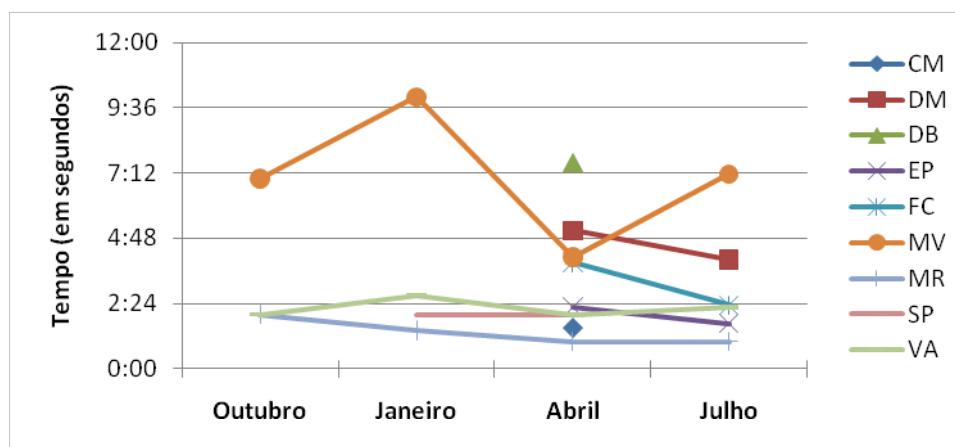


Gráfico 21 – Resultado obtidos no Teste de Equilíbrio Unipodal por cada aluno

#### IV.1.4. Análise individual da amostra

Nas tabelas 8 e 9 é consumada uma avaliação global de cada um dos alunos que constitui a amostra no que respeita ao seu percurso no PAO. Sintetiza-se a informação recolhida dos diários de bordo, das entrevistas<sup>26</sup>, dos testes de diagnóstico físico, da avaliação em aula, e dos resultados da audição, para inferir sobre a sua formação, evolução física e técnica, motivação, e interesse em frequentar o PAO e/ou em ingressar no curso de Licenciatura da ESD.

De notar que a amostra encontra-se dividida em dois grupos, os que efectivamente se candidataram ao curso de Licenciatura da ESD e os que não se candidataram. A assiduidade é

<sup>26</sup> Dois elementos da amostra (CM e EP) não se mostraram disponíveis para realizar a entrevista pelo que a informação é recolhida apenas das fichas de inscrição.

representada em percentagem de presenças e os valores, arredondados por excesso, são relativos ao período de tempo frequentado pelo aluno e não ao ano lectivo completo.

Tabela VIII – Resumo do percurso no PAO dos alunos que se candidataram à ESD

CANDIDATOS ESD		
FC	TDC Abr a Jul 2x/semana Presença: 64%	Formação anterior em dança clássica e contemporânea de longa duração mas mais de preparação para espectáculos do que em técnica, e interrompeu durante um ano – tem vocabulário básico mas não apresenta à partida uma técnica consolidante.
	TDCont Abr a Jul 2x/semana	Mostrou-se muito interessada e entusiasmada; a irregular assiduidade justifica-se por motivos profissionais. Dificuldades: memorização dos exercícios, coordenação, flexibilidade, resistência. Testes de diagnóstico: evolução positiva, à excepção da extensão do pé, extensão das pernas, rotação externa das pernas e equilíbrio. Aval em aula: ---   ---   <b>Bom</b>
	20 anos de idade	<p>Frequenta PAO para se preparar para o ingresso na ESD. “Quero entrar na Escola, não é? Depois, a partir daí... Acho que é o que todas as bailarinas querem... Trabalhar numa Companhia, entrar numa Companhia, ou até mesmo dar aulas... Mas, não sei...”</p> <p>Realizou o concurso de acesso à ESD através do contingente geral (1ª fase); obteve <b>11,4 valores</b> na prova técnica de dança e <b>11,4 valores</b> no conjunto das provas práticas; foi <b>aprovado</b> mas <b>excluído</b> por falta de documentação comprovativa de habilitações académicas.</p>
MV	TDC Out a Jul 2x/semana Presença: 59%	Formação anterior em dança clássica (8 anos) e jazz – apresenta algumas bases técnicas consolidadas. Percurso irregular no PAO: fases de desânimo, acidente e lesão; mas mostrou-se interessada e foi exemplo para outros alunos.
	TDCont Out a Jul 2x/semana	Dificuldades: amplitude e fluidez de movimento. Testes de diagnóstico: evolução positiva, com resultados muito bons mas inconstante – piores resultados registam-se em Abril mas recupera em Julho.
	BNC Jan a Jul Presença: 24%	Aval em aula: <b>Bom</b>   <b>Satisfaz</b>   <b>Bom</b>
24 anos de idade	<p>Frequenta PAO para se preparar para o ingresso na ESD. “O meu objectivo principal é acabar os três anos e – com muita sorte! – quem me dera entrar para uma companhia, por mais mínima e básica que fosse. Eu sei que é muito difícil e por isso faço questão também de fazer os outros dois anos, acabar o meu curso, o mestrado.”</p> <p>Realizou o concurso de acesso à ESD no regime Maiores de 23 (1ª fase); obteve <b>12 valores</b> na prova técnica de dança e <b>10,4 valores</b> no conjunto das provas práticas; foi <b>aprovado</b> com <b>10,6 valores</b> de candidatura, e <b>colocado</b>.</p>	

<b>SP</b>	<b>TDC Fev a Jun</b> <b>2x/semana</b> <b>Presença: 32%</b>	Não apresenta formação anterior em dança clássica, apenas 2 anos de hip-hop e 1 de BNC, mas tem um corpo fácil para a dança, flexível, bom <i>en dehors</i> , e não desiste. Percurso curto e muito irregular no PAO, tendo faltado a maior parte das vezes por motivos de doença. Dificuldades: corpo pouco tonificado, nº de faltas não permitem evolução. Testes de diagnóstico: evolução positiva em todas as competências, à excepção da força inferior/impulsão. Avaliação em aula: ---   <b>Satisfaz Pouco</b>   <b>Satisfaz Pouco</b>
	18 anos de idade	Frequenta PAO para se preparar para o ingresso na ESD. “ (...) comecei a gostar muito da dança e isso tudo. (...) eu não sei mesmo para onde ir! Eu vejo que (a dança) é mesmo a única coisa que, pronto me interessa.”
		Inscreevou-se no concurso de acesso à ESD através do contingente geral (1ª fase); foi <b>excluída</b> por não ter comparecido às provas.

Tabela IX – Resumo do percurso no PAO dos alunos que não se candidataram à ESD

<b>NÃO CANDIDATOS ESD</b>		
<b>CM</b>	<b>TDC Abr e Maio</b> <b>1x/semana</b> <b>Julho</b> <b>2x/semana</b> <b>Presença: 50%</b>	Apesar de a sua formação incluir apenas um ano de dança clássica (para além de hip-hop, jazz e dança contemporânea), apresenta já interiorizadas algumas bases e um corpo disponível para a prática. No curto período de frequência no PAO mostrou-se motivada, muito interessada, facilidades em assimilar o vocabulário e a qualidade inerente à prática e em memorizar os exercícios, e uma muito boa coordenação, o que se traduziu numa evolução muito rápida. Dificuldades: controlo do corpo a partir do centro. Testes de diagnóstico: só realizou um conjunto de testes mas observam-se resultados muito bons nas componentes força e flexibilidade; no equilíbrio apresenta valores abaixo da média. Avaliação em aula: ---   ---   <b>Bom</b>
	<b>TDCont Abr e Maio</b> <b>1x/semana</b>	Frequenta PAO para “ (...) obter mais formação nas danças clássicas.” Colocou em hipótese candidatar-se ao curso de Licenciatura da ESD.
	<b>BNC Abr e Maio</b> <b>Presença: 50%</b>	
	19 anos de idade	
<b>DM</b>	<b>TDC Abr a Jul</b> <b>2x/semana</b> <b>Presença: 68%</b>	A sua formação inclui diversas actividades, evidenciando-se o ginásio, mas nunca frequentou aulas de TDC. O seu percurso no PAO foi curto mas mostrou-se receptiva, muito entusiasmada com as aulas, e empenhada. Dificuldades: postura, memorização, execução técnica, flexibilidade geral. Teste de diagnóstico: evolução positiva no geral, à excepção da extensão do pé, rotação externa das pernas e equilíbrio.
	<b>BNC Jun</b> <b>Presença: 50%</b>	

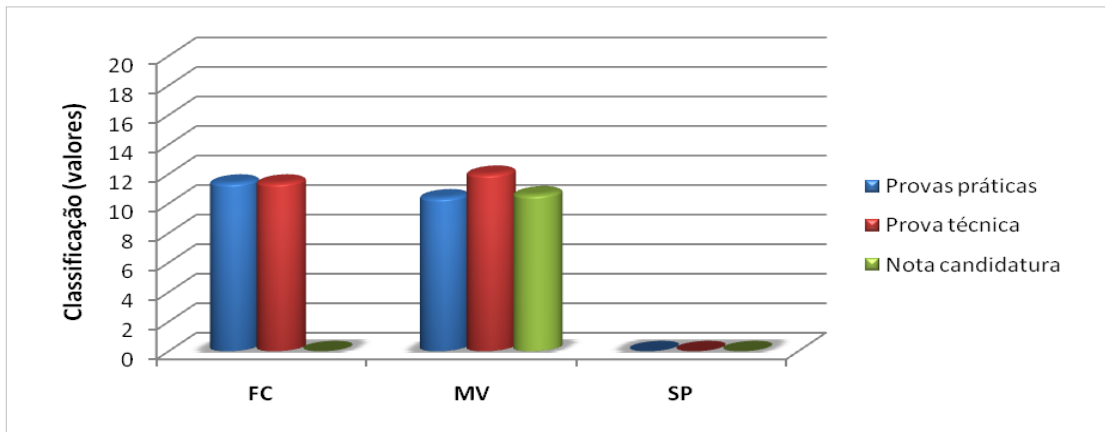
	25 anos de idade	<p>Avaliação em aula: ---   ---   <b>Satisfaz</b></p> <p>Frequenta PAO porque “Eu queria ver como é que era porque sei que era uma oportunidade de fazer uma coisa que eu sempre tinha querido fazer, apesar de ser uma grande loucura porque já não tenho idade para isto (...)” “(...) se fosse possível acho que não descartava a possibilidade de fazer isto profissionalmente (...)”</p>
<b>DB</b>	<p><b>TDC</b> Fev e Mar <b>1x/semana</b> <b>Abr a Jun</b> <b>2x/semana</b> <b>Presença: 61%</b></p> <p><b>TDCont</b> Fev e Mar <b>1x/semana</b></p> <p><b>BNC</b> Abr e Maio <b>Presença: 50%</b></p> <p>23 anos de idade</p>	<p>Não apresenta formação em dança, mas tem corpo trabalhado pela capoeira que frequentou durante dois anos.</p> <p>Mostrou, no início, alguma frustração por não conseguir acompanhar logo a turma, mas logo depois ficou muito entusiasmada com a sua evolução; as faltas que deu justificaram-se por motivos profissionais.</p> <p>Dificuldades: falta de flexibilidade; câibras, qualidade do movimento.</p> <p>Testes de diagnóstico: só realizou uma bateria de testes mas obteve resultados muito bons no geral das competências.</p> <p>Avaliação em aula: ---   <b>Satisfaz</b>   <b>Bom</b></p> <p>Frequenta PAO porque “(...) a dança...também é uma coisa que sempre tive curiosidade, pensei esta é uma boa ocasião (...)” E “Preciso sentir que o meu corpo se está a desenvolver, e que estou a ganhar aptidões que não tinha antes.”</p>
<b>EP</b>	<p><b>TDC</b> Mar a Jul <b>2x/semana</b> <b>Presença: 54%</b></p> <p><b>BNC</b> Abr a Jul <b>Presença: 31%</b></p> <p>28 anos de idade</p>	<p>Não apresenta qualquer tipo de formação anterior em dança.</p> <p>Mostra-se interessada e motivada apesar de manifestadas dificuldades físicas; assiduidade muito irregular.</p> <p>Dificuldades: postura, memorização, domínio geral do corpo, musicalidade, coordenação, concentração.</p> <p>Testes de diagnóstico: valores abaixo dos médios mas evoluiu positivamente no geral, à excepção da força inferior, em deors e equilíbrio.</p> <p>Avaliação em aula: ---   <b>Satisfaz Pouco</b>   <b>Satisfaz Pouco</b></p> <p>Frequenta PAO “Por interesse pessoal, melhorar a minha condição física.”</p>
<b>MR</b>	<p><b>TDC</b> Nov a Mar <b>1x/semana</b> <b>Maio a Jul</b> <b>2x/semana</b> <b>Presença: 46%</b></p> <p><b>TDCont</b> Nov a Mar <b>1x/sem</b></p> <p>22 anos de idade</p>	<p>Praticou dança clássica dos seis aos dez anos por recomendação médica, e enveredou por outros tipos de dança, mas não apresenta bases neste contexto.</p> <p>O seu percurso no PAO foi irregular; no início frequentava apenas 1x/sem pelo que demorou a assimilar as bases; passou por fases de entusiasmo e de frustração.</p> <p>Dificuldades: falta de força para impulsão vertical, musicalidade, memorização.</p> <p>Testes de diagnóstico: evolução positiva a nível da flexibilidade, mas não tanto na componente força e equilíbrio</p> <p>Avaliação em aula: <b>Satisfaz Pouco</b>   <b>Satisfaz</b>   <b>Satisfaz</b></p> <p>Frequenta PAO porque “(...) é um hobby bastante importante e que pretendo continuar porque sinto que me faz bem fisicamente mas também interiormente (...)”</p>

<b>VA</b>	<b>TDC Out a Jul</b> <b>2x/semana</b> <b>Presença: 96%</b>	Pratica TDC há um ano, pelo que já conhece domina o vocabulário básico. Assídua, mostra-se muito entusiasmada e sempre empenhada em superar as suas dificuldades. Dificuldades: memorização, velocidade e musicalidade. Testes de diagnóstico: exceção feita ao equilíbrio, observa-se um aumento de todas as competências medidas. Avaliação em aula: <b>Satisfaz   Satisfaz   Bom</b>
	25 anos de idade	Frequenta PAO “Porque amo dançar (...) senti a necessidade de ter mais aulas e numa forma de ensino mais séria e estruturada.”

#### IV.1.5. Resultado das candidaturas

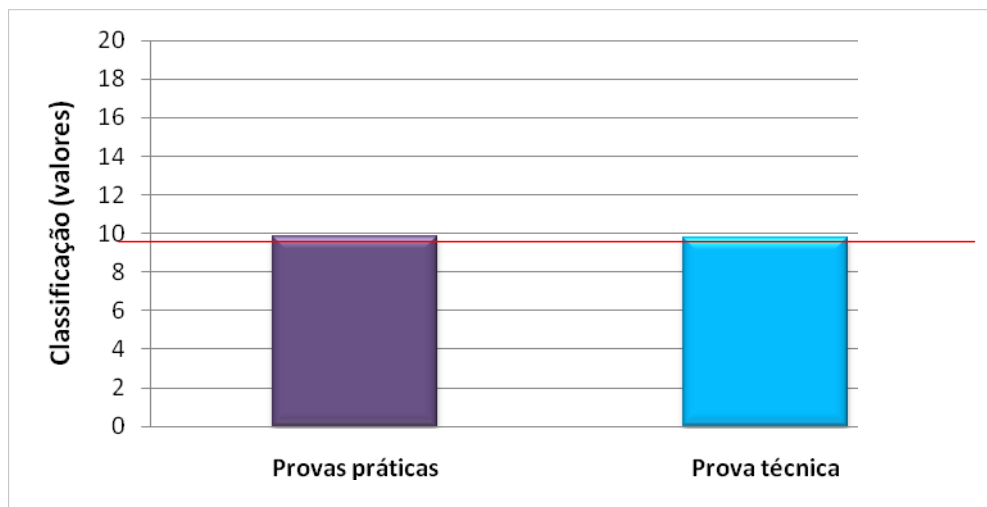
No Gráfico 22, estão representados os resultados obtidos no concurso de acesso à ESD por cada um dos três alunos que se candidatou. Distinguem-se em provas práticas (o conjunto das provas práticas), prova de técnicas de dança (Clássica e Contemporânea, para a qual o PAO se propôs prepará-los) e nota de candidatura (classificação final, obtida após aplicação das fórmulas de ponderação).

O aluno MV obteve a melhor classificação na prova de técnicas de dança, 12 valores, mas a pior no conjunto das provas práticas com apenas 10,4 valores, pelo que a sua nota de candidatura situa-se nos 10,6 valores. FC obteve 11,4 valores tanto na prova de técnicas de dança como no conjunto das provas práticas. SP não obteve qualquer resultado por não ter comparecido a estas provas; FC e SP não obtiveram nota de candidatura, o primeiro por falta de documentação comprovativa das habilitações académicas e o segundo por não ter realizado as provas. MV foi, portanto, o único aluno a conseguir colocação no curso.



**Gráfico 22 – Resultados obtidos pelos alunos nas provas de acesso ao curso de Licenciatura da ESD**

Para contextualizar os valores enunciados no gráfico anterior, apresenta-se, de seguida, o Gráfico 23 representativo da média das classificações obtidas neste mesmo concurso de acesso à ESD 2010\2011. A linha vermelha representa o limite mínimo para o ingresso na ESD, os 9,50 valores.



**Gráfico 23 – Média da totalidade dos resultados obtidos nas provas práticas e prova técnica do concurso de acesso ao curso de Licenciatura da ESD**

## CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

### V.1. Principais conclusões

O Projecto Ano Zero foi implementado com sucesso, na ESD, durante o ano lectivo 2009/2010. Face ao descrito, no que respeita aos pressupostos do projecto – problemática, pergunta de partida, objectivos gerais e específicos –, à revisão da literatura e aos resultados positivos obtidos pela aplicação prática do projecto pedagógico, podem-se tirar as conclusões que se expõem de seguida.

A metodologia de TDC desenvolvida pela professora/investigadora e aplicada neste contexto promoveu o desenvolver das competências técnicas e artísticas dos alunos que constituíram a amostra desta investigação. Os conceitos fundamentais da Dança Clássica foram, então, por este meio, interiorizados o que resultou na aquisição de uma base técnica consolidada.

Através destas aulas, as competências gerais que se propôs desenvolver foram, na sua maioria, aumentadas, como se pode confirmar pela observação, especificamente, dos dados recolhidos através dos testes de diagnóstico físico e da avaliação em aula. Os casos de insucesso prendem-se, principalmente, com a fraca assiduidade desses alunos. Tomando como exemplo o aluno VA, que frequentou as aulas do projecto desde o início da sua implementação até ao final, e cuja assiduidade variou entre os 94% e os 96% – situação tida como a ideal –, verificou-se uma melhoria significativa progressiva de todas essas competências, à excepção da componente equilíbrio. De notar que a obtenção de resultados através da realização periódica dos testes de diagnóstico físico serviu ainda, indirectamente, para incentivar os alunos no sentido de um melhor desempenho e aumentou inclusive a sua motivação.

O facto de este estudo ter sido desenvolvido e aplicado por uma ex-aluna do curso de Licenciatura da ESD nas instalações da própria ESD, teve uma influência positiva na motivação dos alunos que pretendiam ingressar na ESD, bem como naqueles que não o pretendiam. Os

alunos sentiram-se apoiados, tiveram a oportunidade de expor dúvidas que lhes surgiam sobre a escola e o curso nela leccionado, ficaram logo ambientados às instalações e à dinâmica da escola. Aqueles que não ambicionavam, à partida, ingressar na ESD, também se apresentaram motivados e foram, até, equacionando essa hipótese – apesar de não para já, como referem nas entrevistas. Supõe-se que este facto, juntamente com o conseguido aumento das competências e nível técnico dos candidatos, e tendo por base a literatura revista, terá um efeito positivo na transição para a ESD na adaptação dos estudantes a esta escola de ensino superior artístico.

No que concerne à obtenção de resultados finais, comprovados pelos resultados dos alunos nas provas práticas do concurso de acesso ao curso de Licenciatura da ESD, os dois elementos da amostra que efectivamente atenderam ao concurso foram aprovados e colocados no curso. Os restantes elementos da amostra, que não pretendiam ingressar na ESD, propuseram-se a realizar a audição para obtenção destes resultados mas, posteriormente, e apesar de se mostrarem muito entusiasmados e motivados para esta acção, recusaram as condições de inscrição (documentos e pagamento exigidos). Uma vez que a aprovação no concurso de acesso à ESD se apresentaria como uma validação efectiva dos pressupostos deste projecto, foi feita uma avaliação comparativa destes alunos que não realizaram as provas práticas com os que as realizaram. Apesar de não terem sido avaliados nos parâmetros concretos da ESD, os dados recolhidos neste estudo permitem esta inferência por parte da investigadora. Assim, nestes parâmetros, depreende-se que, por comparação, cinco destes alunos – CM, DM, DB, MR e VA – obteriam avaliação positiva nas provas de Técnicas de Dança e que apenas dois alunos – EP e SP – reprovariam nesta prova.

Todos estes factos convergem para uma conclusão final que vem justificar a pertinência e relevância de um Ano Zero na ESD: a implementação de aulas de Técnica de Dança Clássica e de Barra-no-Chão durante um ano lectivo teve uma influência positiva nos resultados obtidos pelos alunos na Prova de Técnicas de Dança de acesso ao curso de licenciatura da ESD, logo, confirma-se que o nível de preparação dos alunos candidatos (e dos não candidatos) foi, efectivamente, aumentado de forma considerável.

## V.2. Dificuldades

No decurso da implementação prática do presente projecto pedagógico identificaram-se algumas dificuldades que condicionaram, de forma mais ou menos preponderante, tanto a investigação como a própria leccionação.

A primeira dificuldade encontrada prende-se com o facto de a amostra ser bastante diversa quanto à formação anterior, ao nível técnico de partida, à velocidade de assimilação de conteúdos, aos seus interesses e motivações para a frequência destas aulas. Uma vez que a proposta inicial entendia como características gerais do grupo de estudo alunos sem formação em técnicas de dança que pretendessem ingressar na ESD, este facto exigiu uma rápida adaptação face à realidade de intervenção por parte da professora/investigadora – atitude natural e pressuposta neste tipo de investigação mas que constituiu um desafio.

Outro factor que condicionou a investigação e a obtenção de resultados foi a fraca e instável assiduidade dos alunos nas aulas de TDC do projecto. Essencial para a maturação e verificação da evolução técnica, esta inconstante assiduidade e a pouca disponibilidade de alguns alunos – esta última justificada por motivos profissionais – teve influência directa na recolha de informação através dos testes de diagnóstico físico, que tiveram de ser realizados em vários dias de modo a abranger toda a amostra, e das entrevistas, que acabaram por não ser realizadas a todos os elementos da amostra. Esta falta de disponibilidade tornou, também, impossível o visionamento de aulas de TDC do curso de Licenciatura da ESD que estava previsto – os alunos assistiram apenas a uma aula de 1º ano da ESD, com a professora Ruth Silk.

Outra contrariedade neste projecto foi não ser possível seguir o mesmo grupo de alunos durante todo o ano lectivo que durou a implementação do projecto, tendo apenas dois alunos (MV e VA) acompanhado todo o processo. E este facto afectou, naturalmente, os objectivos definidos no projecto e os seus resultados. Como no caso do aluno FC, que só integrou o PAO no terceiro e último trimestre, e obteve 11,4 valores na prova de Técnica de Dança do concurso de acesso à ESD, em que nos questionamos acerca dos possíveis resultados de uma prática regular e prolongada no tempo.

Apontam-se como dificuldades mais preponderantes o abandono das aulas pelos alunos (ainda que em alguns casos justificado), que afectou o grupo de trabalho e em especial a

motivação da professora, e, relacionado com este aspecto, o reduzido número de alunos que realmente pretendia candidatar-se ao curso de Licenciatura da ESD que frequentou o PAO, que levou à criação de estratégias alternativas de validação do estudo.

Mas enquanto uns alunos desistiam, outros novos alunos integravam as aulas do projecto. Neste aspecto, que poderá ser considerado positivo, está a origem de outra dificuldade encontrada: o estruturar das aulas em função de um equilíbrio entre os novos alunos e o resto da turma que já apresenta na altura um nível técnico superior.

Por último, refere-se a fraca adesão e assiduidade à BNC pelos alunos de TDC, em especial daqueles que pretendiam realmente candidatar-se à ESD – ainda que em certos casos justificado por estas aulas terem sido leccionadas às sextas-feiras.

Mas importa igualmente mencionar outros aspectos subjacentes que condicionaram positivamente a implementação deste projecto pedagógico. Para além daqueles mencionados na secção das conclusões, aponta-se ainda o bom ambiente entre os alunos, tendo-se observado constantes situações de incentivo e entreajuda entre estes, a boa relação entre professor e alunos, e por fim, a disponibilidade da ESD para acolher um projecto, que agora se confirma, benéfico para a própria instituição – no sentido em que foi promovida a sua divulgação e se aumentou o nível dos candidatos ao curso de Licenciatura.

### V.3. Recomendações

Face aos resultados positivos obtidos pela implementação deste projecto pedagógico supra expostos, aconselha-se vivamente a continuidade da implementação do Ano Zero na ESD.

Porém, e tendo presentes as dificuldades apresentadas, deverão ser tomados em conta determinados procedimentos formais com vista a alcançar melhores resultados. Recomenda-se, então, que:

- a divulgação das aulas do Ano Zero seja consumada atempadamente, num período anterior ao início das aulas;
- a captação de alunos seja expandida à comunidade escolar geral, como escolas secundárias, nomeadamente através dos gabinetes de saídas profissionais, com o intuito de divulgar o curso de Dança da ESD e o próprio Ano Zero, e abrir portas a possíveis candidatos à ESD;
- seja empreendida, em articulação com a Secretaria da ESD, a captação dos candidatos ao curso de Licenciatura que não tenham sido colocados ou que tenham sido excluídos;
- que seja formalizada uma inscrição trimestral ou até mesmo semestral, e estipulada uma mensalidade para estes períodos, como forma de fomentar a assiduidade dos alunos e promover a disponibilidade e responsabilidade para um trabalho consistente e progressivo no tempo;
- que a frequência semanal das aulas seja aumentada, como estratégia para facilitar a transição para esta instituição de ensino superior artístico no que respeita à carga horária intensamente prática prevista no seu currículo;
- e que o Projecto Ano Zero contemple as três vertentes de Dança – Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea e Barra-no-Chão – para uma formação mais completa e próxima do currículo do curso de Licenciatura da ESD.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## Bibliografia Primária

- Afonso, J. (1994, dezembro). O “en dehors” em dança: elementos para uma reflexão crítica. *Estudos de Dança*, 3: 18-25.
- Amorim, V. (2006). *Estudo comparativo de duas metodologias de ensino da dança vocacional no contexto da técnica de dança clássica – nível elementar*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Araújo, C. (1987). *Medida e avaliação da flexibilidade: da teoria à prática*. Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Azevedo, A. & Faria, L. (2006). Motivação, Sucesso e Transição para o Ensino Superior. *Psicologia*, 20 (2): 69-93. Recuperado em 31 Janeiro, 2010, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psi/v20n2/v20n2a04.pdf>
- Beaumont, C. & Idzikowsky, S. (1977). *A Manual of the theory and practice of classical theatrical dancing* (rev. ed.). Londres: ISTD.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Chistyakova, V. (1969). Introduction to the fourth russian edition. In Vaganova, A. (1969). *Basic principles of classical ballet*. NY: Dover Publications, Inc.
- Chotguis, J. (2005). *Andragogia: arte e ciência na aprendizagem do adulto*. NEAD – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná. Recuperado em 31 Janeiro, 2010, de <http://www.cipead.ufpr.br/conteudo/artigos/andragogia.pdf>
- Coelho, L., Ferreira, J., Jr, Pires, W., Silva, R., Martini, A. & Borba, D. (2009, outubro). Efetividade do tempo de alongamento para o treinamento de flexibilidade. *Revista Digital*, 14 (137). Recuperado em 7 Novembro, 2009, de <http://www.efdeportes.com/efd137/efetividade-do-tempo-de-alongamento-para-flexibilidade.htm>
- Comissão de Acompanhamento do Programa [CAP]. (2006). Apresentação (p.4). In CAP (Org.). *Actividades de Enriquecimento Curricular – Programa de generalização do ensino do Inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico – relatório intercalar de acompanhamento (reportado a Dezembro de 2006)*. Recuperado em 7 Setembro, 2010, de [http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/701/AEC\\_Relatorio\\_Intercalar\\_CA\\_P.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/701/AEC_Relatorio_Intercalar_CA_P.pdf)
- Conselho da Europa – Comissão para o Desenvolvimento do Desporto. (1990, janeiro). Eurofit – manual para os testes Eurofit de aptidão física (pp.14-19, 58-59). In J. Boaventura (Coord.). *Desporto e Sociedade – Antologia de Textos 129*. Lisboa: DGD/MED.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009, dezembro). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2): 335-379. Recuperado em 21 Dezembro, 2010, de

- [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%c3%a3o\\_Ac%3%a7%c3%a3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%c3%a3o_Ac%3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF)
- Day, C. (2001a). 2 – Os professores enquanto investigadores. In *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas, Vol.7). Porto: Porto Editora
- Despacho n.º 16795/2005, de 23 de Agosto de 2005. (2005). Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC]. Recuperado em 7 Setembro, 2010, de [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/680/Desp\\_16795\\_2005.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/680/Desp_16795_2005.pdf)
- Dicionários Editora. (1978). *Dicionário de Inglês – Português*. Porto: Porto Editora.
- Dicionários Editora. (1990). *Dicionário da Língua Portuguesa* (6ªed.). Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. (2006). *Transição e adaptação ao ensino superior artístico: os estudantes do 1º ano da Escola Superior de Dança*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- ESD. (2008). Isabel Maria Neto de Almeida Duarte. Recuperado em 9 Setembro, 2010, de [http://www.esd.ipl.pt/cursos/corpo\\_docente/cursos\\_corpodocente\\_isabelduarte.html](http://www.esd.ipl.pt/cursos/corpo_docente/cursos_corpodocente_isabelduarte.html)
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fazenda, M. J. (2007). *Dança Teatral – Ideias, experiências, acções*. Lisboa: Celta.
- Flindt, V. (1992). On Teaching Bournonville. In Flindt, V. & Jürgensen, K. (1992). *Bournonville Ballet Technique – Fifty Enchaînements*. Londres: Dance Books.
- Fontes, C. (s.d.). Cronologia do Ensino Secundário [Versão electrónica], *Navegando na Educação*. Recuperado em 23 Novembro, 2009, de <http://educar.no.sapo.pt/CRONOLS.htm>
- Freeman, F. (s.d.). *Safe Dance Practice*. Recuperado em 7 Setembro, 2010, de <http://www.serestadance.gr/English/Articles/safedancepractic.html>
- Fundação Portuguesa das Comunicações [FPC]. (2009). Ano Propedêutico – O Ensino na Televisão. In Museu das Comunicações. (Org.). *Em Qualquer Lugar do Mundo: dos primórdios à universidade virtual* [flyer]. Recuperado em 23 Novembro, 2009, de <http://www.fpc.pt/FPCWeb/docs/21582.pdf>.
- Gonçalves, I. (s.d.). *Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior*. Núcleo de Apoio Psicológico, Instituto Superior Técnico. Lisboa. Recuperado em 5 Fevereiro, 2010, de [www.fc.ul.pt/gapsi/pdf/transicao\\_do\\_ensino\\_secundario.pdf](http://www.fc.ul.pt/gapsi/pdf/transicao_do_ensino_secundario.pdf)
- Grego, L., Monteiro, H., Gonçalves, A. & Padovani, C. (2005). Aptidão física e saúde de praticantes de dança e de escolares. In *Salusvita Bauru*, 25 (2): 81-96, 2006. Recuperado em 24 Fevereiro, 2010.
- Henrique, F. & Bastos, M. (2006). *Avaliação da Filosofia no Secundário: uma visão retrospectiva*. Universidade de Évora. Recuperado em 23 Novembro, 2009, de <http://evunix.uevora.pt/~fhenriques/>
- Horosko, M. (1997, novembro). Floor Barre – one therapeutic method for injured dancers is the Zena Rommett Floor-Barre Technique which is describe – Alternative Therapies, part 2. *Dance Magazine*. Recuperado em 13 Agosto, 2010, de [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m1083/is\\_n11\\_v71/ai\\_19961270/?tag=content;col1](http://findarticles.com/p/articles/mi_m1083/is_n11_v71/ai_19961270/?tag=content;col1)
- Infopédia [Versão electrónica]. Porto: Porto Editora, 2003-2010. Recuperado em 11 Setembro, 2010, de <http://www.infopedia.pt/>

- Instituto Superior de Engenharia de Coimbra [ISEC] (2009). *Ano Zero – Candidaturas 2009/2010*. [Folheto versão electrónica]. Recuperado em 11 Abril, 2010, de [http://files.isec.pt/documentos/destaques/2009/Agosto/ano%20zero/folheto\\_Ano%20Zero.pdf](http://files.isec.pt/documentos/destaques/2009/Agosto/ano%20zero/folheto_Ano%20Zero.pdf)
- International Association for Dance Medicine and Science [IADMS]. (2008, novembro). *Screening in a Dance Wellness Program*. Recuperado em 1 Dezembro, 2009, de <http://www.iadms.org/displaycommon.cfm?an=1&subarticlenbr=174>
- Jekielek, S. & Brown, B. (2005, março). Introduction. In Annie E. Casey Foundation, Child Trends, Population Reference Bureau. *The Transition to Adulthood: Characteristics of Young Adult Ages 18 to 24 in America (Report on Census 2000)*. Recuperado em 31 Janeiro, 2010, de <http://www.prb.org/pdf05/TransitionToAdulthood.pdf>
- Kassing, G. & Jay, D. (1998). *Teaching beginning ballet technique*. EUA: Human Kinetics.
- Kerber, A. (2007, dezembro). Aptidão física de escolares praticantes e não praticantes de ballet clássico. *Esportes e Recreação*. Recuperado em 12 Abril, 2010, de <http://www.webartigos.com/articles/3266/1/Aptidao-Fisica-De-Escolares-Praticantes-E-Nao-Praticantes-De-Ballet-Classico/pagina1.html>
- Kimmerle, M. (2003). *Teaching Dance Skills: a motor learning and development approach*. Andover, New Jersey: J. Michael Ryan Publishing.
- Lawson, J. (1979). *The principles of classical dance*. London: Adam & Charles Black.
- Machado, Z.; Soares, A.; Fernandes, S.; Garcia, D.; Simas, J. & Guimarães, A. (2009, dezembro 20 a 25). Avaliação motora dos alunos de dança clássica da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. *Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. Salvador, Bahia, Brasil. Recuperado em 12 Abril, 2010, de <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/viewFile/413/412>
- Marques, Ana Silva (2007). *O ensino artístico da dança em Portugal – ao encontro das Escolas Vocacionais*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Martins, R. (2009). I.2 – Investigação-Ação. In R. Martins. *Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Física e de Química no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Recuperado em 9 Março, 2010, de <https://estudogeral.sib.uc.pt/.../Relatório%20de%20Estágio%20Renato%20Martins.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Minden, E. (2005). *The Ballet Companion – A dancer's guide to the technique, traditions, and joys of ballet*. NY: Fireside.
- Ministério da Educação [ME]. (1990, Novembro 2). Decreto-Lei nº344/90, de 2 de Novembro, artº11, p.4524. *Diário da República*, nº253, Série I. Recuperado em 25 Janeiro, 2011, de <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/legisla%C3%A7%C3%A3o/344-1990.pdf>
- Moreira, M. (2000, outubro-dezembro). A coordenação. *Ludens – Ciências do Desporto*, 16 (4): 25-28. Lisboa, Cruz Quebrada: FMH.
- Moura, R. M. (1999). *A Vida Adulta: uma visão dinâmica*. Recuperado em 30 Janeiro, 2010, de <http://rmoura.tripod.com/vidaadult.htm>
- Oliveira, R., Azevedo, A. & Cabri, J. (2008). Alterações posturais e Dança. [Resumo das comunicações]. Seminário *A Saúde do Bailarino*. FMH/CIPER.
- Paskevskaja, A. (2005). *Ballet beyond tradition – the role of movement concepts in ballet technique*. Nova Iorque: Routledge.

- Pedro, C. (s.d.). *Danza Ballet – La danza y el ballet en Espanha*. Recuperado em 30 Novembro, 2009, de <http://www.danzaballet.com/modules.php?name=News&file=print&sid=2445>
- Pereira, C. & Domingues, L., Filho. (s.d.). *Efeito de um programa de exercícios proprioceptivos no equilíbrio postural de mulheres adultas saudáveis e fisicamente ativas*. In Forma, Centro de actividade corporal. Recuperado em 19 Outubro, 2009, de [http://www.informaluiz.com.br/new/download/equilibrio\\_postural\\_mulher.pdf](http://www.informaluiz.com.br/new/download/equilibrio_postural_mulher.pdf)
- Pinheiro, M. (2003). Introdução. In M. R. Pinheiro. *Uma época especial – suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Recuperado em 31 Janeiro, 2010, de <http://www.fpce.uc.pt/pessoais/pinheiro/trabalhos/01%20INT%20ROS%20FIN.pdf>
- Poesio, G. (1994). Enrico Cecchetti: the influence of tradition. In Adshead-Landsdale, J. & Layson, J. (1994). *Dance History – An introduction* (2ª ed.). Londres: Routledge.
- Prati, S. & Prati, A. (2005). Níveis de aptidão física e análise de tendências posturais em bailarinas clássicas [versão electrónica]. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano* (2006, abril), 8 (1): 80-87. Recuperado em 13 Agosto, 2010, de <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=nInk&exprSearch=473028&indexSearch=ID>
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rommett, Z. & Rommett, C. (2002). The Zena Rommett Floor-Barre and Ballet Technique®. In IADMS (Org.). *International Association for Dance Magazine & Science*. NY. Recuperado em 30 Novembro, 2009, de <http://www.nureyev-medical.org/articles/the-zena-rommett-floor-barre-and-ballet-technique->
- Sequeira, A. & Pereira, B. (2004, Setembro 16 a 18). Estudo descritivo das actividades de tempos livres no ATL – um estudo de caso. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra. Recuperado em 9 Setembro, 2010, de <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/AnabelaSequeira.pdf>
- Shepard, R. J. (1998). Aging and Exercise. In T. D. Fahey (Ed.). *Encyclopedia of Sports Medicine and Science*. Recuperado em 31 Janeiro, 2010, de <http://www.sportsci.org/encyc/agingex/agingex.html>
- Shook, K. (1978). *Elements of Classical Ballet Technique as practiced in the school of the Dance Theatre of Harlem*. London: Dance Books Ltd.
- Simpson, A. R. (2008). Introduction. In A. Simpson. *MIT Young Adult Development Project*. Massachusetts. Recuperado em 31 Janeiro, 2010, de <http://hrweb.mit.edu/worklife/youngadult/index.html>
- Sindicato Nacional do Ensino Superior [SNES]. (2005, fevereiro – março). A Ligação entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior [Versão electrónica]. *Ensino Superior 15*. Recuperado em 12 Novembro, 2009, de <http://www.snesup.pt/htmls/EEZyZFuAVeFQOsQKsS.shtml>
- Soares, J. (2005). *Efeitos da prática da actividade desportiva extracurricular organizada na aptidão física dos alunos do 1º CEB que frequentavam escolas do agrupamento de Leiria* (pp.51-54). Coimbra: Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física.
- Tavares, P. (2005, julho 15). Ano Zero pode vir a ser criado já em 2005. [Versão electrónica], *Diário de Notícias*. Recuperado em 12 Novembro, 2009, de [http://dn.sapo.pt/inicio/interior.aspx?content\\_id=616510](http://dn.sapo.pt/inicio/interior.aspx?content_id=616510)
- Xarês, L. (1999). 4.3.4.1. Rotação externa dos membros inferiores. In L. Xarês. (1999). *Morfologia do movimento dançado – géneros coreográficos e comportamento motor na dança teatral*

*ocidental*. Tese de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa: FMH

- Xarês, L., Zanoni, J., Silva, L., Vale, A., Azevedo, A. & Blanc, M. (2008, novembro). Dance Screening: avaliação postural, energética, nutricional e da condição física [Resumo das comunicações]. Seminário *A Saúde do Bailarino*. FMH/CIPER.
- Zaxaropoulou, M. (s.d.). *Floor Barre*. Recuperado em 30 Novembro, 2009, de <http://www.serestadance.gr/English/Articles/floorbarrearticl.html>

## Bibliografia Secundária

- Albuquerque, A. (2006, janeiro/julho). A utilização da técnica de Pilates no treinamento do dançarino/intérprete contemporâneo: a (in)formação do corpo cénico. *Diálogos possíveis*, 5 (1): 141-158. Recuperado em 7 Outubro, 2009, de [http://www.educacaofisica.com.br/biblioteca\\_mostrar.asp?id=2356](http://www.educacaofisica.com.br/biblioteca_mostrar.asp?id=2356)
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada: FMH.
- Carvalho, S. (2009). *Noção de Skills. Classificação de Skills*. Neuropsicologia do Movimento – Apontamentos 2ª aula.
- Day, C. (2001b). 4 – As condições de trabalho dos professores. As salas de aula, as culturas e a liderança. In *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, Vol.7. Porto: Porto Editora.
- Encyclopaedia Britannica. (2010). Adulthood. In *Encyclopaedia Britannica Online*. Recuperado em 31 Janeiro, 2010, de <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/6623/adulthood>
- Escola Superior de Dança [ESD]. (2007). Gabinete de Apoio ao Estudantes. Recuperado a 12 Abril, 2010, de [http://www.esd.ipl.pt/alunos/alunos\\_gape.html](http://www.esd.ipl.pt/alunos/alunos_gape.html)
- ESD. (s.d.) *Técnicas de Dança I – Módulo de Técnica de Dança Clássica Ano Lectivo 2008/2009*. Lisboa.
- ESD. (s.d.) *Técnicas de Dança III – Módulo de Técnica de Dança Clássica Ano Lectivo 2008/2009*. Lisboa.
- Fontes, C. (2002, junho). Reformas do Ensino Secundário – Reformas do Ensino Secundário 1974 – 1996 [Versão electrónica], *Navegando na Educação*. Recuperado em 23 Novembro, 2009, de <http://educar.no.sapo.pt/reformas.htm>
- Franklin, E. (2004). *Conditioning for Dance*. USA: Sheridan Books/Human Kinetics/Eric Franklin.
- Jekielek, S. & Brown, B. (2005, março). Conclusion. In Annie E. Casey Foundation, Child Trends, Population Reference Bureau. *The Transition to Adulthood: Characteristics of Young Adult Ages 18 to 24 in America (Report on Census 2000)*. Recuperado em 31 Janeiro, 2010, de <http://www.prb.org/pdf05/TransitionToAdulthood.pdf>
- Kassing, G. & Jay, D. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design*. EUA, Champaign, IL: Human Kinetics.
- Krasnow, D., & Chatfield, S. (s.d.). *Development of the “Performance Competence Evaluation Measure” assessing qualitative aspects of dance performance*. Recuperado em 13 Agosto, 2010, de <http://www.citraining.com/Performance-Competence-Evaluation-Measure.html>
- Lawson, J. (1973). *The teaching of Classical Ballet: common faults in young dancers and their training*. Londres: Adam and Charles Black.
- Lawson, J. (1988). *Ballet class: principles and practice*. Nova Iorque: Theatre Duts Books

- Mendes, A. (1994). 4. Royal Academy of Dancing e Imperial Society of Teachers of Dancing. In Mendes, A. (1994). *Análise do ensino da dança: a formação de professores do ensino genérico e do ensino vocacional no âmbito da dança clássica na área do Porto*. Lisboa: FMH.
- Nanni, D. (2001). *Dança Educação – Princípios, métodos e técnicas* (3ª ed.). Brasil, RJ: Sprint.
- Nascimento, V. (2010). *Os professores de técnicas de dança das escolas de educação artística vocacional em Portugal Continental: caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da sua prática docente*. Tese de doutoramento, Universidade de Sevilha, Sevilha, Espanha.
- Palma, S. (2004). 1.6 – Definições Operacionais. In S. Palma. *Actividade física, aptidão física e saúde em alunos do ensino básico e secundário: um estudo em crianças e adolescentes de ambos os sexos dos 10 aos 18 anos de idade*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada, Portugal.
- Peixoto, C. (2000, outubro-dezembro). A técnica, como factor condicionante. *Ludens – Ciências do Desporto*, 16 (4): 21-24. Lisboa, Cruz Quebrada: FMH.
- Pires, D. & Sá, C. (2005, dezembro). Pilates: notas sobre aspectos históricos, princípios, técnicas e aplicações. *EF y Deportes Revista Digital*, 90. Recuperado em 7 Outubro, 2009, de <http://www.efdeportes.com/efd91/pilates.htm>
- Robalo, E. (1995). *As qualidades expressivo-formais na técnica de dança: construção, validação e aplicação de um instrumento de avaliação*. Tese de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada, Portugal.
- Robbins, J. (1982). *Classical dance – the balletgoer’s guide to technique and performance*. Londres: David & Charles Ltd.

## Sitiografia

[www.esd.ipl.pt](http://www.esd.ipl.pt)

[www.istd.org](http://www.istd.org) Recuperado em 25 Outubro, 2009.

[www.rad.org.uk](http://www.rad.org.uk) Recuperado em 25 Outubro, 2009.

## ANEXO A – Divulgação Projecto Ano Zero

### A.1. Divulgação PAO no website da ESD

#### **PROJECTO “ANO ZERO”**

##### **O QUE É?**

O Projecto “Ano Zero”, desenvolvido pelas mestrandas Carla Moreira e Carla Fernandes na ESD, tem a duração de um ano lectivo e propõe-se a preparar eventuais candidatos à ESD, ou ajudar na evolução técnica de alunos extraordinários.

Objectivos: Despertar uma consciência corporal direccionada, através do desenvolvimento de competências específicas essenciais, nos contextos da Dança Clássica e Dança Contemporânea, procurando-se assim potenciar o desenvolvimento técnico e artístico dos alunos.

Competências a desenvolver: Através das aulas ministradas, pretende-se que os alunos adquiram competências básicas – a nível do corpo, do espaço, da musicalidade, do saber estar e de conteúdos específicos – que lhes permitam uma preparação no âmbito das Técnicas de Dança que são leccionadas no Curso de Licenciatura da ESD.

<b>CALENDÁRIO</b>	6 de Outubro 2009 a 25 de Junho 2010 Nota: data de início sujeita a alteração. Aulas de Dança Clássica ▪ 2ª e 4ª feira das 18h30 às 20h Aulas de Dança Contemporânea ▪ 3ª e 5ª feira das 18h30 às 20h
<b>MENSALIDADE</b>	40 € ▪ 2 x semana   70 € ▪ 4 x semana O pagamento deverá ser efectuado em numerário ou cheque no início do mês.
<b>INSCRIÇÕES</b>	O <u>formulário</u> para inscrição, preenchido, poderá ser remetido por <u>e-mail</u> .
<b>LOCAL</b>	Estúdios da Escola Superior de Dança Rua da Academia das Ciências, nº 5, Bairro Alto, Lisboa
<b>CONTACTOS</b>	Carla Fernandes 91 967 58 32   Carla Moreira 91 659 77 88 e-mail: <a href="mailto:anozero.aulasdanca@gmail.com">anozero.aulasdanca@gmail.com</a>

**Ficha de inscrição PAO**

Nome \_\_\_\_\_

Data Nascimento \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_ Email \_\_\_\_\_

**Habilitações Académicas**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Experiência Profissional**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Formação Artística**

ACTIVIDADE (modalidade)	DURAÇÃO (em anos)	FREQUÊNCIA (vezes por semana)	INSTITUIÇÃO (onde praticou)

**Modalidade em que se inscreve**

MODALIDADE	1x	2x
Clássico		
Contemporâneo		
Ambas		

**Como teve conhecimento da Escola Superior de Dança?**

\_\_\_\_\_

**Porque e para que pretende frequentar um curso de Dança?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## ***Aulas de Barra-no-Chão***

A partir de Janeiro de 2010 promovem-se aulas de Barra-no-Chão, todas as sextas-feiras ao final da tarde, nas instalações da Escola Superior de Dança.

Ideal para praticantes de dança, mas abertas a todas as pessoas, de qualquer idade, estas aulas de Barra-no-Chão transportam o trabalho feito na vertical nas aulas de dança clássica para o chão, onde o corpo é essencialmente trabalhado em alongamento e tonificado. Força, flexibilidade, coordenação, core, postura e resistência são as mais evidentes competências desenvolvidas nestas aulas.

Os interessados em frequentar estas aulas deverão preencher devidamente a ficha de inscrição e enviá-la por e-mail.

As aulas de Barra-no-Chão surgem da necessidade de prepara e condicionar os corpos dos alunos frequentadores do recente Projecto Ano Zero, projecto pedagógico de mestrado em Metodologias do Ensino da Dança da ESD que propõe preparar alunos para o ingresso no curso de Licenciatura em Dança da ESD promovendo aulas de técnicas de dança clássica e contemporânea 4x/semana. São leccionadas pelas professoras e mestrandas Carla Fernandes e Carla Moreira.

**Horário:** 6ª feiras das 18h30 às 20h

**Preçário:** 20€/mês  
10€/mês para alunos do Proj. Ano Zero

**Local:** estúdios da Escola Superior de Dança  
Rua da Academia das Ciências nº5, Bairro Alto, Lisboa

**Contactos:** Carla Fernandes 91 967 58 32  
Carla Moreira 91 659 77 88 | 93 365 67 64  
E-mail [anozero.aulasdanca@gmail.com](mailto:anozero.aulasdanca@gmail.com)

## Ficha de inscrição BNC

Nome: \_\_\_\_\_

Data Nascimento: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Experiência em dança? \_\_\_\_\_

Se sim, em que género de dança: \_\_\_\_\_

Duração total (em anos): \_\_\_\_\_

### A.2. Flyer

**AULAS  
DANÇA CLÁSSICA  
E DANÇA  
CONTEMPORÂNEA**

Visa o despertar de uma consciência corporal direccionada, procurando potenciar o desenvolvimento técnico e artístico de eventuais candidatos à Escola.

Aulas inseridas no Projecto Pedagógico, no âmbito do Mestrado em Metodologias do Ensino da Dança, da Escola Superior de Dança.

**Local:** estúdio ESD  
Rua da Academia das Ciências, n. 5, Lisboa

**Horários:** 2ª a 5ª, das 18h30 - 20h00

**Preços:** 2x\semana - 40€ ou 4x\semana - 70€

**Contactos:** anozero.aulasdanca@gmail.com  
www.esd.ipl.pt/esd/esd\_apoiocomunidade.html  
Carla Fernandes 91 967 58 32  
Carla Moreira 91 659 77 88

## ANEXO B – Programa Projecto

### B.1. Programa TDC – Conteúdos programáticos

#### ☞ BARRA ☜

##### PLIÉS

Em todas as posições dos pés: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 4ª aberta, 5ªp;  
Com equilíbrios nessas posições;  
Com *port de bras* com participação do tronco.

##### BATTEMENTS

Em todas as direcções de execução do movimento: *devant, à la seconde e derrière*;

- ▶ *Battements Tendu*
- ▶ *Battement Glissé*
- ▶ *Battement Jetés*
- ▶ *Battement Fondu*
- ▶ *Battement Frappé*
- ▶ *Petit Battement*
- ▶ *Grand Battement*
- ▶ *Battement Relevé Lent*

##### MOVIMENTO DE ROTAÇÃO DAS PERNAS

*Rond de jambe à terre en dehors e en dedans, demi e full*  
*Rond de jambe en l'air en dehors e en dedans en pied plat*  
*Grand rond de jambe en dehors e en dedans en pied plat, demi e full*

##### ADAGIO

Mais de 90º ; combina c/ *grand rond, relevé lent, equilíbrios retiré e attitude a pied plat/demi-pointe.*  
*Developpé*  
*Atitudes devant e derrière*  
*Fouetté of adágio*  
*Promenade à terre*  
*Fouetté à terre*

##### EQUILÍBRIOS (em ½ ponta)

Nas duas pernas; numa perna;  
Pequenas poses e grandes poses.

##### RISES E RELEVÉS

De duas para duas pernas: em todas as posições dos pés e *échappés*  
De duas pernas para uma perna

##### VOLTAS E PIROUETTES

*Pirouettes en dehors e en dedans de 5ª, 4ª e 2ª posições;*  
*Détourné, demi e full;*  
*Soutenu en tournant;*

## DIRECÇÕES DO CORPO NO ESPAÇO

### ☞ CENTRO ☞

#### *PORT DE BRAS*

Combinações usando as várias posições dos braços e as direcções no espaço;  
*Port de Bras* com participação do tronco.

#### *CENTER PRACTICE*

Todos os elementos técnicos abordados e executados na barra.

#### ADAGIO

Diversas combinações do material abordado na barra.

#### VOLTAS E *PIROUETTES*

Todos os abordados na barra;  
*Chaînés*.

#### PASSOS DE LIGAÇÃO

*Chassés*  
*Pas de bourrés*  
*Pas de basque en avant e en arrière*  
*Coupé*  
*Glissades*  
*Temps lié*

#### ALLEGRO

*Petit sauts* em todas as posições dos pés  
*Soubresaut*  
*Changements de pieds, en face e en tournant*  
*Echappés sauté* para 2ªp e 4ªp  
*Sissone: petit ; ordinaire fermé e ouvert*  
*Assemblé: petit; ordinaire sur place e com deslocação*  
*Jeté: petit em cou de pied e petite attitude; ordinaire sur place e com deslocação*  
*Pas de chats*  
*Temps levé en cou de pied e arabesque*  
*Batterie, só preparação*

### ☞ DIAGONAIS ☞

Combinações com:

*Chassés*;  
*Temps levés*;  
Passos elementares;  
Voltas.

### ☞ REVERENCE ☞

Simple combinando *port de bras*, transferências de peso e outros elementos adequados.

## B.2. Planificação da introdução de conteúdos programáticos

Exercício	Elementos técnicos	1º Período	2º Período	3º Período
<b>BARRA</b>				
<b>Pliés</b>	Demi e grand plié	Lado p/ barra; 1ªp, 2ªp, 3ªp, 4ªaberta	4ª cruzada, 5ªp; C/ pdbras +complexos	Diversas composições
	Equilíbrios	Rise nas posições	Equilíbrio nas posições	Duplo rise nas posições
	Port-de-bras c/ tronco	Simples, frente p/barra	Todas direcções; Braços simples	En rond dehors/dedans Em diferentes contagens
<b>Bat Tendu</b>	Todos	Devant e à la seconde; A partir de plié;	Derrière; a 1 tempo; Com recepção em plié; Com transfer. de peso	A ½ tempo; Combinações entre eles.
	Direcções no espaço	En face	En face	Éffacé / croisé
<b>Bat Glissé</b> <b>Bat Jeté</b>	Equilíbrios	Em cd pied, à pied plat	Em cd pied e retirés, na ½ ponta; Por rise e relevé	Com diferentes pdbras; Diferentes dinâmicas
<b>Rond-de-Jambe à terre</b>	Demi / full	Demi rond de 1ªp; En dedans e en dehors	Full rond de 5ªp; A 4 e a 2 tempos	A 1 tempo; En fondu a 2 tempos
	Combinações	_____	Pdbras c/ tronco; Batt soutenu; Demi grand rond; Rond en l'air	Batt balançoire; Grand rond (full)
	Equilíbrios	Em ½ pta nas 2 pernas	Peq poses ½ ponta	Grandes poses ½ ponta
<b>Rond de jambe en l'air</b>		_____	En dehors e en dedans; A 4 e a 2 tempos	A 1 e a ½ tempo
<b>Grand rond de jambe</b>		_____	Demi grand rond a 45º	Grand rond a 60/90º
<b>Batt Fondu</b>	Batt fondu	À terre (prep) A 4tempos;	Batt fondu; a ½ ponta; A 2 tempos	Duplo batt fondu;
	Combinações	_____	1º pdbras Fondu na posiç aberta; Piqué para 5ªp	3º pdbras Demi e full grand rond; Tombé c/ deslocação ; Piqué para posição aberta
<b>Batt Frappé</b>	Batt Frappé	_____	Com pé flex; A 1 tempo;	Com pé esticado; ½ pta;

Anexo B – Programa Projecto

			En fondu pos. aberta	A ½ tempo; Duplo batt frappé
	Combinações	_____	Petit battement	Coupé tombé
<b>Petit Batt surle cou-de-pied</b>	Petit Battement	A 4 e 2 tempos; Sem acentuação; À pied plat	A 1 tempo; Com acentuação; Normal e battu	Suivi; Serré; Na ½ ponta
<b>Batt Relevé Lent</b>		Devant e à la seconde; A 8 tempos	Derrière; A 4 tempos	_____
<b>Developé</b>	Batt Developpé	_____	A 60º; 1º pddbras; A 8 e a 4 tempos	A 90º ou mais; 3º pddbras; En fondu; em ½ ponta
	Combinações	_____	Batt relevé lent; Pdbras com tronco; Grand plié; Retirés; Promenade à terre; Atitudes devant e derr.	Fouetté de adágio; Grand rond de jambe; Direcções no espaço; Equilíbrio grandes poses
<b>Grand Batt</b>	Grand Battement	Devant a 60º; A 4 tempos	À la seconde, derrière; A 2 e a 1 tempo	Amplitude máx. (+90); Balançoire/en cloche;
	Combinações	_____	Petit sauts; Retirés passés relevé;	Pirouettes; Grand batt développé
<b>CENTRO</b>				
<b>Port de Bras</b>		Combinações usando as várias posições dos braços e as direcções no espaço; Ports de bras com participação do tronco		
<b>CENTER PRACTICE</b>				
<b>Todos os elementos técnicos abordados e executados na barra.</b>				
<b>VOLTAS E PIROUETTES</b>				
<b>Pirouettes</b>	_____	De 5ªp	De 4ªp e 2ªp	
<b>Detourné</b>	_____	Demi-detourné (barra)	Demi e full no centro	
<b>Soutenu entournant</b>	_____	_____	Por piqué	
<b>Chainnes</b>	Prep a pied plat	Prep na ½ ponta	Chainnes a tempo	
<b>PASSOS DE LIGAÇÃO</b>				
<b>TempsLié</b>	_____	Em todas direcções; C/ direcç no espaço; À pied plat	Piqué; En l'air; Developpé	
<b>Chassé</b>	Todas direcções;	Chassé sauté;	Cm ligação entre	

Anexo B – Programa Projecto

		A 4 tempos	En avant/en arrière	passos
	<b>Pas-de-bourrée</b>	_____	Exercício independente	Com ligação entre passos
	<b>Coupé</b>	_____	Com ligação entre passo	_____
	<b>Glissade</b>	_____	Devant/derrière; Dessus/dessous; En avant/en arrière	Composto, como ligação entre outros passos
	<b>Pas-de-basque</b>	_____	À terre; a 8 e 4 tempos En dehors/en dedans	À terre; a 2 tempos; Sauté; a 4 e 2 tempos
<b>SALTOS</b>				
<b>Petits Sauts</b>	Posições dos pés	Em 1ª, 2ª e 3ªp; En face;	Em 4ªp a 5ªp; Com direcções	_____
	Combinações	Estica-plié	Échappés sautés; Relevés nas posições; Petit jetés	_____
<b>Sobressauts</b>		Só na barra (prep)	Sur place; Com direcções	En avant e en arrière; Com épaulement
<b>Changement de pieds</b>		A tempo ; En face	A ½ tempo; Com diferentes pbras	En tournant
<b>Échappé Sauté</b>		Échappé ouvert/fermé; De 1ªp para 2ªp; En face	De 5ªp para 2ªp e 4ªp; Échappé changé; Com direcções	Grand échappé; Com ½ volta
<b>Jetés</b>	Petit Jeté	Cdpied devant/derrière	A 1 e a ½ tempo; Petite attitude	_____
	Combinações	_____	Temps levé cdpied Petit jeté/assemblé	Com direcções; En tournant
	Jeté Ordinaire	_____	Dessus/dessous; En avant/en arrière	_____
	Combinações	_____	Glissade; assemblé; Temps levés; Pas-de-bourrée	_____
	Grand Jeté	_____	_____	En avant; P/ grand batt/developpé
<b>Assembl</b>	Petit Assemblé	Para 1ªp; Devant/derrière	Para 5ªp; Passé en avant/arrière	_____

Anexo B – Programa Projecto

	Assemblé Ordinaire	_____	Dessus/dessous; Devant/derrière	Duplo assemblé En avant/en arrière
	Combinações	_____	_____	Glissade; jeté; Pas-de-bourré
<b>Sissonne</b>	Petit Sissonne	De 1 <sup>a</sup> p; Devant/derrière	De 5 <sup>a</sup> p; Passé en avant/arrière	_____
	Sissonne Ordinaire	_____	En avant/arrière/côté	Diferentes amplitudes Ouvert
	Combinações	_____	_____	Exerc deslocação na diag
<b>Pas de Chats</b>	Pas de chat	_____	Lento; com estica-plié	Diferentes tamanhos
	Combinações	_____	_____	Glissade; Exerc deslocação na diag
<b>Temps Levé</b>	Temps levé	_____	Cdpied; retiré; Arabesque	_____
	Combinações	_____	_____	Exerc deslocação na diag
<b>Batterie</b>		_____	_____	Preparação para batterie
<b>DIAGONAIS</b>				
<b>Combinações com</b>		Passos elementares, elementos técnicos que impliquem deslocação no espaço e passos de ligação, e voltas (como chainês e piqué soutenu)		
<b>RÉVÉRENCE</b>				
<b>Simples, combinando</b>		Port de bras, transferências de peso e outros elementos adequados		

**Nota:** 1º período – Barra – quase todos os exercícios são realizados de frente para a barra.

**Legenda:**

½ - meio/a; ¼ - um quarto de; Batt – Battement; C/ – Com; Cdpied – Cou de Pied; Cm – Como; Diag – Diagonal; Derr – Derrière; Dev – Devant; Exerc. – Exercício; p – Posição; P/ – Por ou Para; Pdbourrée – Pas de Bourrée; Pdbras – Port de Bras; Peq – Pequeno/a(s); Prep. – Preparação ou Preparatório; Pta - Ponta

## ANEXO C – Instrumentos de recolha de dados

### C.1. Modelo de Diário de Bordo

<b>Nº de aula:</b> <b>Data:</b> <b>Estúdio:</b> <b>Presenças:</b> <b>Faltas e justificações:</b>	<b>Hora de início:</b> <b>Hora de término:</b> <b>Filmagem:</b> <b>Materiais utilizados:</b>
<b>Objectivos da Aula   Novos conteúdos introduzidos</b>	
<b>Relatório</b> <b>(descrição das acções; resposta/reacções dos alunos)</b>	
<b>Reflexão Pessoal</b> <b>(se correu/não como esperava; dificuldades da professora e alunos; razões para isso)</b>	
<b>Próxima aula</b> <b>(pequenas alterações nos exercícios, evoluções dentro da mesma aula)</b>	

## C.2. Testes de Diagnóstico Físico

### AVALIAÇÃO DE COMPONENTES MOTORAS

#### ► FORÇA

##### Força Média

**Exercício:** Abdominais

**Objectivo:** Realizar o maior número de abdominais no tempo de um minuto.

**Execução:** De cúbito dorsal, braços cruzados e apoiados no peito, pernas dobradas, joelhos formando ângulo de 90º, planta dos pés no solo, pés fixos no solo pelo avaliador. Realizar flexões do tronco até encostar os braços às coxas, voltando sempre à posição inicial.

##### Força Inferior

**Exercício:** Impulsão horizontal

**Objectivo:** Saltar a máxima distância possível em comprimento.

**Execução:** Pés juntos com pontas dos dedos a tocar na linha estipulada. Saltar o mais longe possível, de dois pés para dois pés, sendo permitida a utilização livre dos braços para auxiliar no impulso (“dar balanço”). Marcação na extremidade do calcanhar mais recuado. Medição em centímetros, com fita métrica, da distância compreendida entre a linha de partida e a marca registada. Repetir considerando apenas o melhor valor.

#### ► FLEXIBILIDADE

##### Flexão do tronco

**Exercício:** *Touch toe test*

**Objectivo:** Tocar com a palma das mãos no chão imediatamente à frente dos pés.

**Execução:** Em pé, pernas esticadas, pés afastados à largura das ancas. Flectir o tronco e tentar tocar com as palmas das mãos no chão imediatamente à frente dos pés. Mede-se a distância entre o pulso (mão flectida) e o chão numa linha perpendicular, com fita métrica, em centímetros.

NOTA: 0 = palma da mão em contacto com o chão;

-1 = palma da mão em contacto com o chão e braços ligeiramente flectidos;

-2 = palma da mão em contacto com o chão e braços muito flectidos.

### Extensão da coluna

**Exercício:** Extensão da coluna

**Objectivo:** Levar o tronco para trás, na extensão máxima da coluna.

**Execução:** Deitado de barriga para baixo, pernas juntas e alongadas, calcanhares juntos, mãos colocadas debaixo dos ombros, palmas para baixo. Palmas das mãos pressionam o chão e eleva-se o tronco para cima e para trás, sem levantar os ombros, tentando esticar cotovelos.

A medição é feita no braço, relativamente à extensão dos cotovelos (quanto mais esticados, maior amplitude de movimento), mais concretamente do ângulo formado pelos dois segmentos do braço – braço e antebraço – tendo como fulcro o cotovelo, com um goniómetro.

NOTA: Quanto menor o ângulo formado pelo braço e antebraço, mais esticados estão os braços, logo mais flexíveis são as costas do observado.

### Flexão do quadríceps

**Exercício:** Extensão das pernas

**Objectivo:** Esticar pernas ao máximo.

**Execução:** Sentado no chão, pernas juntas e alongadas à frente do corpo, pés flectidos, palmas das mãos colocadas ao lado do rabo, parte superior do corpo e com parte inferior do corpo formam, preferencialmente, um ângulo de 90 graus. Contraindo os quadríceps, empurrar a parte posterior dos joelhos contra o chão. Verificar se existe hiper-extensão ou não; se sim, medir, em dedos (o indicador, juntando o dedo médio e eventualmente o anelar da avaliadora, por esta ordem), a distância entre os calcanhares e o chão.

### Extensão do pé

**Exercício:** Esticar o pé

**Objectivo:** Esticar o pé

**Execução:** Sentado no chão, pernas alongadas e juntas. Fazer a extensão máxima do pé, i.e., esticar o pé. É medida, um pé de cada vez, a distância entre ponta do dedo grande do pé e o chão numa linha perpendicular, com fita métrica, em centímetros.

### Flexão do pé

**Exercício:** *Plié* em paralelo

**Objectivo:** Ir o mais abaixo possível na vertical.

**Execução:** Em pé, pernas juntas em paralelo. Flecte as pernas em simultâneo, descendo na vertical, sem que nenhuma parte do pé perca o contacto com o chão, e sem oscilar o tronco ou o peso. Medir ângulo

formado pela parte anterior da perna e o peito do pé, fulcro na parte anterior da articulação, com um goniómetro, num só pé (a anotar posteriormente).

#### Rotação externa da articulação coxo-femural

**Exercício:** “sapo”

**Objectivo:** Tocar com joelhos no chão.

**Execução:** Deitado de barriga para cima, pernas juntas e alongadas em paralelo. Flectir as pernas até apoiar planta dos pés no chão, e deixa cair joelhos para o lado, para fora (afastam-se as pernas). Medir, com fita métrica, em centímetros, a distância entre o joelho (rótula) e o chão numa linha perpendicular.

#### ► EQUILÍBRIO

**Exercício:** Cegonha

**Objectivo:** Manter-se em equilíbrio, sem qualquer oscilação, o mais tempo possível.

**Execução:** Em pé, de lado para a barra, uma mão apoiada na barra. Posição: uma perna esticada e em ½ ponta, a outra flectida com o pé em contacto com a parte lateral interna da outra ao nível dos gêmeos; braços estendidos ao longo do corpo. A contagem é feita a partir do momento em que o indivíduo, depois de adquirida esta posição, larga a barra e fica em equilíbrio. A contagem é interrompida assim que ocorre alguma oscilação. É tida como oscilação: a perda de contacto do pé com a perna, a descida do calcanhar da perna que se encontra em ½ ponta, a movimentação dos braços.

É feita a medição em segundos e milésimos de segundo de ambas as pernas, alternadamente, e repetida, considerando apenas o melhor valor.

### C.3. Grelha de avaliação em aula

Aula nº | Data | Registo em vídeo

Parâmetro / Competência	Aluno								
	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Domínio da Linguagem</b>									
<b>Qualidade de Movimento</b>									
<b>Postura / Alinhamento</b>									
<b>Coordenação</b>									
<b>Musicalidade</b>									
<b>Memorização</b>									
<b>Noção de disciplina</b>									
<b>Motivação</b>									
<b>Assiduidade</b>	Nº de faltas								
	% presenças								
<b>Avaliação Global</b>									

NOTA: A percentagem de presenças refere-se à totalidade das aulas leccionadas no trimestre, e não é indicador da assiduidade do aluno – este critério é-nos dado pelas suas faltas. Assim, os alunos que frequentam só uma vez por semana ou que começam a meio do período são “penalizados”.

## C.4. Guião de Entrevista

### Contextualização

Objectivo da Entrevista: Recolha de toda a informação relativa ao percurso e formação, motivações e expectativas dos entrevistados.

Amostra: Alunos que frequentam as aulas do projecto Ano Zero, ou seja, a amostra deste projecto.

Objectivo Final: Ter informação suficiente para traçar o perfil de cada sujeito.

### Entrevista Semi-Directiva amostra PAO

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista. Motiva o entrevistado.	Informar sobre o trabalho em curso e o objectivo da entrevista. Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados (informar acerca de possível transcrição de passagens do questionário e entrevista; registo de vídeo).
Formação	Caracterizar/traçar o percurso do aluno.	Perguntar que tipo de actividades físicas já frequentou. Pedir para clarificar quanto ao estilo específico dentro da modalidade. Perguntar quantos anos praticou cada modalidade, quando, com que frequência, e em que instituição.
Motivações	Perceber quais as motivações do alunos relativamente à prática da dança.	Perguntar porque começou a dançar. Perguntar, caso tenha havido um período de pausa, porque recomeçou. Perguntar porque resolveu iniciar-se noutra estilo, diferente daquele que já frequentava.
Expectativas	Tomar conhecimento das expectativas do aluno. Perceber o que o aluno pretende com esta prática, suas perspectivas futuras.	Perguntar que expectativas tinha antes de integrar estas aulas. Perguntar se, no presente momento, estas aulas estão a corresponder às suas expectativas iniciais. Perguntar que expectativas tem em relação ao seu futuro na dança (objectivos futuros).
Acerca da ESD	Perceber o interesse do aluno na instituição ESD.	Perguntar se pretende ingressar na ESD. Se sim, perguntar porquê. Perguntar se conhece outras escolas de dança. Perguntar a sua opinião acerca deste projecto Ano Zero que se propõe implementar.
Conclusão	Agradecimento e confirmação da utilidade da entrevista	Agradecer. Confirmar a utilidade da entrevista.

## C.5. Transcrição das entrevistas

Não foi incluída na gravação a introdução das entrevistas que inclui uma breve descrição da pertinência desta entrevista para a investigação, o esclarecimento quanto a questões relativas à confidencialidade, e o pedido para serem honestos e sucintos.

### Entrevista DB

Realizada no dia 22 de Março de 2010, pelas 20h.

**Já estas a par do nosso trabalho, deste nosso projecto Ano Zero, não é?**

Sim.

**De preparação de alunos para ingressar na escola, na Licenciatura – que não é o teu caso.**

(Risos)

**Primeiro quero saber se já praticaste alguma actividade física.**

Sim, já fiz ginástica, quando era mais pequena....

**Com que idade?**

Para aí até aos 12, 13...

**E, desde...?**

Desde novinha, desde pequena, seis, sete anos.

**Fazias com que frequência?**

Uma a duas vezes por semana, noite.

**Profissionalmente, ou seja, de competição?**

Não, nunca foi competição.

**E mais?**

E fiz cavalo durante cinco anos.

**Equitação.**

Equitação. E depois fiz capoeira durante dois anos – foi o mais intenso, duas vezes por semana – e foi há dois anos atrás, portanto, acabei há dois anos.

**Que idade tens agora?**

Tenho 23.

**Porque começaste a dançar – mesmo a capoeira, podemos considerar dança.**

Porque gosto de...preciso, para o meu corpo, de sentir que sou elástica e ter força, e gosto de misturar com ritmo e dança. Isso e para me sentir mais *fit*.

**Ok. Então acabavas sempre por saltar de uma coisa para a outra, não tiveste assim uma pausa...**

Não.

**Saltavas de uma modalidade para outra modalidade. Porque desistia de cada modalidade?**

Por causa dos meus estudos. Porque estou sempre a mudar de sítio e não consigo ter... um percurso...

**Já trabalhas?**

Não, estou na faculdade e estou a estudar arquitectura, e agora estou a estagiar cá, para o ano vou fazer um *erasmus*, por isso estou sempre a...

**Estás sempre a mudar de sítio.**

Estou sempre a mudar de cidade. Quando comecei a faculdade tive de mudar de casa porque é a cinco horas de minha casa, por isso é sempre...

**Sim, está explicado. E porque decidias sempre por um novo estilo, ou modalidade diferente?**

Sim, eu queria continuar capoeira cá, só que já não...anularam o curso que eu queria fazer, que era a mesma escola que eu fazia lá na Suíça, e, portanto, eu não queria começar outra escola com outro estilo de capoeira, e como a dança...também é uma coisa que sempre tive curiosidade, pensei esta é uma boa ocasião, porque é um...já tenho 23 anos, e arranjar uma aula para pessoas que nunca fizeram dança é raro.

**Então, sempre tiveste esse gostinho pela dança e agora decidiste...**

Sim. E tenho amigas que estão na dança há muitos anos, e sempre acompanhei espectáculos e assim, e sempre estive em contacto com isso.

**Boa. E que expectativas tinhas em relação a estas aulas antes de as integrares?**

Antes?

Sim.

Ught...desenvolver capacidades físicas do meu corpo. E sentir-me...preciso...não sei como dizer, explicar!

**(Risos)**

Preciso sentir que o meu corpo se está a desenvolver, e que estou a ganhar aptidões que não tinha antes.

**Ok. E estão, ou não, a corresponder às tuas expectativas?**

Sim, estão.

**Estão?**

Estão.

**Em termos de dificuldade, o que achas...?**

É bastante difícil porque nunca fiz dança clássica, portanto...

**E nós já estávamos um pouco avançadas...**

Sim, as bases são um bocado...mas sim.

**Então não vale a pena perguntar que expectativas é que tens em relação ao teu futuro na dança, não é? Isto é só uma forma de tu trabalhares o teu corpo...**

Sim, mas gostava de continuar para o ano, de arranjar um curso – mesmo para Berlim – de arranjar um curso para poder continuar a dança.

**Mas curso superior?**

Não, sempre ao lado do curso que eu estou a tirar agora, porque não consigo conciliar as duas coisas.

**É difícil.**

Por enquanto. Mas há experiências, que já ouvi de raparigas que acabaram o curso de arquitectura e que agora estão aqui na escola, a tirar o curso de Dança. Por isso, nada é impossível!

**(Risos) Pronto, só queria agora saber a tua opinião acerca deste Ano Zero que nós propomos implementar aqui. O que tu achas, qual a tua opinião acerca disto?**

Eu acho que é ótimo.

**Se é útil, se não...**

Acho que é, para quem quer entrar aqui para a escola porque é uma preparação inteira, completa. E acho que, para mim, é ótimo!

**(Risos) Ah, estás a fazer clássico e contemporâneo.**

Sim.

**Ou seja, quando disseste dança, decidiste-te, de repente, pelo clássico e pelo contemporâneo...**

Não. É porque não conhecia bem as duas coisas e quando comecei achei que era completo, completava ter as duas coisas. Só que também acho que é difícil fazer só uma vez por semana.

**Pois... Pronto, obrigada!**

## **Entrevista DM**

Realizada dia 26 de Maio de 2010, pelas 20 horas.

**Que tipo de actividades já frequentaste? E aproveita já para me dizer que idade tinhas, quanto anos fizeste cada actividade, e quantas vezes por semana. Daquilo que te lembras.**

Actividades a nível da dança, obviamente.

**Actividades no geral. Ginástica, natação, ballet...**

Então, ballet nunca fiz. Fiz natação, para aí dos, sei lá, dos sete aos 12, 13, não sei muito bem.

**E quantas vezes por semana?**

Uma vez por semana a natação.

**Ok.**

Fiz dança jazz, duas vezes por semana.

**Que idade tinhas?**

Creio que tinha aí uns 15 anos.

**Fizeste dois anos.**

Até aos 14, 15 anos. Fiz dois anos, ano e meio, talvez.

**E quantas vezes por semana?**

Duas vezes por semana. Fiz acrobática. Acrobática fiz um ano, acho eu, se não estou em erro.

**Com que idade?**

Devia ter uns 16, 17 anos, mais coisa menos coisa.

**Ok.**

Não, mentira, mentira! Tinha menos, tinha menos. Devia ter para aí uns 15. Foi tudo mais ou menos na mesma altura, umas coisas a seguir às outras. Depois fiz ginásio normal. Fiz aulas de salsa...não fiz uma ano seguido portanto, fazia sempre que podia duas vezes por semana, e ginásio normal, aeróbicas, etc.

**Tens que idade agora?**

25.

**Então desde os 17...**

Não, entretanto...

**Então aos 17 se calhar começaste foi a fazer o ginásio.**

Comecei a fazer ginásio. Comecei a fazer ginásio, passei para a aeróbica, fiz durante algum tempo aeróbica, talvez dois anos. Fiz aeróbica, e depois parei. E depois na faculdade, no final da faculdade reatei, e comecei a fazer danças latinas: salsa, merengue...foi por aí, e depois parei.

**Isso foi durante a faculdade. Estás parada, então, há quanto tempo?**

Depois voltei para o ginásio no final da faculdade, ah...portanto... voltei para o ginásio para aí com 22. Fiz ginásio até há pouco tempo, até ao ano passado.

**Ok. E porque começaste a dançar? Seja nas latinas, seja neste...**

Porque amo a dança. (risos) Sempre quis, sempre quis ir mesmo para...

**E porquê esse estilo?**

Não sei, é uma cena que eu adorava, que achava assim muito gracioso, muito...bonito, sempre achei muito bonito. O mais parecido que tive com o ballet foi a dança jazz, tinha alguns passos.

**Ah pois, tu fizeste dança jazz.**

Sim.

**Então quando começaste a dançar a dança jazz, porque é que começaste? É porque gostavas daquele estilo...**

Porque gostava e como não havia mais nada...porque gostava daquele estilo. Eu gostava daquele estilo e como não havia ballet nem nada, e não me podiam por na altura porque não havia perto, nem havia danças de salão, que eram os estilos que eu gostava mais, eu fiquei pela acrobática e pela dança jazz, que eram as coisas que mais ou menos se assemelhavam àquilo que eu queria e que gostava.

**Fizeste então várias actividades. Porque acabavas, paravas uma e recomeçavas noutra área?**

A dança jazz acabou, deixou de existir onde eu estava, então parei e passei para a acrobática que era com o mesmo professor. E como eram as actividades que mais ou menos puxavam pelo corpo...gostava muito de ginástica rítmica e de ballet, tinha aquela parte clássica, pronto, eu gostava muito desse estilo mas não havia, portanto, passei da dança jazz que deixou de haver para a acrobática, e tive de sair da acrobática por motivos pessoais, porque a minha mãe...eram três vezes por semana e era muito complicado, então acabei por ter que sair. Também na altura não tinha ninguém para me levar e...pronto.

**Então nunca levaste a coisa para o profissional, para a competição?**

Pois, acabei por nunca levar. Eu cheguei a fazer saraus, mas competição não cheguei a fazer...ia começar...supostamente ia ser federada no ano em que saí, portanto...

**Ok. Então nunca foi por, mesmo nas outras actividades que fizeste, não foi por falta de motivação ou...**

Não.

**Eram coisas que surgiam...**

Não, a única que foi por falta de motivação foi a natação, porque nunca gostei de natação, fui obrigada por causa da saúde, por causa das costas, que a médica mandou-me para lá como manda os miúdos todos. E essa foi mesmo a única que foi por falta de motivação.

**Pronto. Agora mesmo relativamente a este projecto e às tuas expectativas, que expectativas tinhas antes de integrar estas aulas?**

Ugh...não sei muito bem. Eu queria ver como é que era porque sei que era uma oportunidade de fazer uma coisa que eu sempre tinha querido fazer, apesar de ser uma grande loucura porque já não tenho idade para isto mas, como achei que era uma oportunidade quis experimentar e ver se era capaz de fazer. E se gostava. Porque nós às vezes vemos e é tudo muito bonito mas na prática não é aquilo que nós achamos que é, mas estou a adorar.

**Então e que achas agora...**

Estou a adorar!

**Pronto, a próxima pergunta era isso...se estavam a corresponder ou não...**

Sim, mais ainda. Estou a adorar. Está a ultrapassar as expectativas, estou a adorar mesmo. E vou continuar. (risos)

**Então e em relação ao teu futuro na dança, que expectativas é que tens? Objectivos futuros.**

Honestamente, não sei. Ainda estou...

**Tu trabalhas, não é?**

Sim, trabalho. Trabalho...

**Em quê?**

Em marketing, já sou licenciada há três anos, já trabalho há três anos em marketing e comunicação, e estou efectiva, portanto, isso significa que, se por acaso...não sei, acho que depende de como isto evoluir. Estou a deixar...estou a dar um passo de cada vez, a ver o que acontece. Não quero de maneira alguma precipitar-me e fazer uma loucura...

**Mas quando pensas, vês-te a dançar ou a fazer isto só por hobby?**

Eu gostava, se isso fosse possível, que não sei, acho difícil, mas se fosse possível acho que não descartava a possibilidade de fazer isto profissionalmente, honestamente. Mas isto é assim...assim um bocado à frente.

**Ok.**

Não sei se será possível!

**Sei que não queres entrar para a escola.**

Para já não.

**Ah...para já não. Então, equacionas isso?**

Equaciono, talvez.

**Ok.**

Depende, lá está, depende de como isto evoluir e se eu tomar assim uma decisão louca de deixar o meu trabalho e voltar a estudar, noutra curso que não tem absolutamente nada a ver (risos) com o que fiz a minha vida inteira! Inteira...pronto, sim, cinco anos, mais três anos, são alguns anos da nossa vida.

**Sim. E conheces outras escolas de dança? Escolas superiores de dança.**

Não, conheço só o Conservatório.

**Que não é superior...**

Que não é superior. A Escola Superior de Dança, e não conheço mais nada.

**Ok. Queria saber agora a tua opinião acerca deste Ano Zero, que nós propomos implementar.**

Acho fantástico! Acho que devia continuar, eu ia já fazer o ano a seguir! Estou a falar a sério.

**Mas este projecto equaciona a preparação de alunos para entrar para a Escola especificamente.**

Eu sei, eu sei, eu sei. (risos) Mas poderia entrar, eventualmente.

**Mas achas importantes aulas deste género?**

Sim, acho, acho mesmo. Também porque tenho amigas que querem entrar para a Escola mesmo e que se vêem um bocadinho aflitas para conseguirem ser preparadas, são pessoas que não têm, lá está, pessoas que se lembraram de começar a dançar um pouco mais tarde...

**E não têm bases.**

E não têm as bases, não têm técnica, e se calhar seria muito mais adequado professores daqui e até professores de ballet darem as aulas aqui, conhecendo a Escola do que eles estarem a aprender numa academia lá fora onde não estão a ser preparados tão bem como um professor daqui poderia prepará-los.

**Pronto, muito obrigada pela entrevista.**

De nada. E 102 euros é muito caro! (referindo-se ao valor de inscrição para a audição à ESD)  
(risos)

## **Entrevista FC**

Realizada dia 4 Maio 2010 pelas 18h15

**Então, a nível de actividades, dança ou não, o que é que já fizeste ao longo da tua vida?**

Hmm... Dança, surf... Hmm, ginásio...

**Dança. Qual é o teu percurso? Quando é que começaste? Aonde é que começaste?**

Hmm... Com a minha mãe.

**Lá em Faro?**

Em Faro. Depois tive aulas com os professores, não foi sempre ela, porque ela dava outros níveis. Em mais pequenina tive alguns professores, depois acabei nela e continuei sempre com ela, até... até agora, há um ano.

**E isso durou, então, esses anos todos?**

Sim, desde que era mais nova, desde criança.

**A frequência com que fazias essas aulas? Quantas vezes por semana, mais ou menos, por norma?**

Duas. Dois. Quando eram espectáculos, eram mais. Mas normalmente era trabalhar coreografias para o espectáculo.

**Passavam muito tempo a trabalhar para o espectáculo?**

Sim, sim. Aulas, assim de técnica, não, nunca perdíamos assim muito tempo com isso. Eram as coreografias, era o espectáculo, fazer coreografias novas, trabalhar nas antigas. As aulas foram... Pelo menos num grau assim mais alto, mais velhas, era mais isso. Pequeninas, não, claro que era sempre mais técnica. Mas pronto, como não continuámos, não fomos aperfeiçoando, e então foram-se perdendo algumas coisas... O que íamos aprendendo era mesmo com o que íamos fazendo, com as coreografias e isso...

**Então, e a nível de estilos? Que tipo de aulas de dança é que tu tinhas, é que tu tiveste? Fizeste ballet?**

Sim, ballet e contemporâneo, mas era assim tipo... uma fusão.

**Das duas coisas?**

Sim, sim. Tínhamos aulas, dávamos as duas coisas. Mas como nunca foi uma coisa... só de início... de início comecei sempre com o ballet. Contemporâneo foi agora mais para o fim, não é... E como era mais a dança dos espectáculos... Pronto... Temos sempre de ter sempre um bocadinho de técnica...

**Claro.**

Pronto, foi assim... Foram as coreografias e isso...

**Que expectativas é que tu tinhas quando vieste fazer estas aulas?**

Expectativas? O que é que eu estava à espera das aulas?

**Porquê estas aulas? Porque é que vieste para cá?**

Ah! Porque quero entrar na Escola.

**Queres entrar na Escola... E achas que as aulas estão a corresponder ao que tu precisas?**

Acho que sim. Acho que muito, até. Acho que não podia ser melhor. Vim para cá e não imaginava bem o que é que... Imaginava... Sei o que é uma aula, mas não imaginei em que nível é que estavam, e não sei quê... Não sabia... Mas acho que sim, que está adequado e é uma grande ajuda e acho que vamos evoluindo de aula para aula, é muito bom.

**E que expectativas, a nível futuro, que expectativas é que tens em relação à dança? O que pretendes fazer?**

Ah, não sei... Quero entrar na Escola, não é? Depois, a partir daí... Acho que é o que todas as bailarinas querem... Trabalhar numa Companhia, entrar numa Companhia, ou até mesmo dar aulas... Mas, não sei... É um bocado... (risos)

**Então, no próximo ano lectivo, vais fazer a audição? Vais tentar vir para cá...**

Sim.

**Conheces outras universidades cá em Portugal? De dança.**

De dança? Só... Só a FMH.

**Sim. E em relação a esta ideia de termos um Ano Zero cá na Escola, um ano de preparação para pessoas que pretendem seguir o curso? Achas que é valido, que é benéfico?**

Acho que sim, acho é muito benéfico, até mesmo... Acho que até devia ser para pessoas que não viessem mesmo com a ideia de entrar, acho que isso até ia ajudar muito, há pessoas que entram nestas aulas e não querem seguir, mas depois gostam tanto, e vão, com as aulas vão-se habituando àquela coisa de dançar todos os dias, que se calhar era uma ajuda para juntar mais pessoas para entrarem cá na Escola...

**Pois, também pensámos nisso...**

Acho que estas aulas são boas.

**Ainda bem! Vá, obrigada!**

Está tudo?

**Está tudo. Vai ser muito útil para nós.**

## **Entrevista MV**

Realizada dia 24 de Fevereiro de 2010, pelas 18 horas e 15 minutos.

**Estás a par do nosso trabalho, não é?**

Estou, sim senhora.

**Esta entrevista vai servir para caracterizar o teu percurso, saber as tuas motivações, as tuas expectativas, e objectivos futuros na dança.**

Ok.

**É totalmente confidencial e anónimo. Posso utilizar informação mas ninguém saberá que és tu.**

**Primeiro, que tipo de actividades físicas já frequentaste?**

Fazia ballet quando era mais nova...dança jazz, nada de especial...

**Então, espera. É que eu vou precisar mesmo de saber quando é que foi, que idade é que tinhas, quantas vezes por semana...por isso, podes elaborar já um bocadinho mais.**

Então, ballet, comecei, estava, tinha para aí uns dez anos ou onze anos, fiz até...sete anos ou assim alguma coisa...

**Quantas vezes por semana?**

Tinha três vezes por semana.

**E onde?**

Nos Bombeiros Voluntários de Alcabideche. Depois mudei de professora...tive uma ano a fazer no Hotel do Estoril Sol que depois passou para o Clube de Ténis do Estoril, com a professora Ana Rita.

**Ok. E sem ser o ballet, o que é que fizeste mais?**

Sem ser o ballet, não...fiz patinagem artística quando era pequenina, mas tinha...

**Ai é? Com que idade?**

Tinha cinco anos, ainda vivia na Madeira. Tinha cinco anos....

**Fizeste o quê, um ano?**

Um ano, é.

**É só? Nunca fizeste mais nada?**

Assim físico não. Equitação e essas coisas mas isso não tem nada a ver com dança...

**Pois, realmente... agora, quanto às tuas motivações para a dança: porque é que começaste a dançar?**

Porque uma amiga minha dançava e disse-me que fazia ballet e disse-me “não queres experimentar?” e eu “então, está bem, ‘bora!”. (risos)

**E foi assim...**

Foi.

**Alguma vez paraste?**

Parei, parei no 12º ano, durante quatro anos mais ou menos...três anos.

**E só recomeçaste agora?**

Só recomecei agora.

**E porque é que paraste?**

Por causa da faculdade, porque estava em arquitectura... (sorri)

**E era difícil conciliar?**

Era muito difícil conciliar.

**Não foi por te desmotivares...**

Não, nada.

**Agora estas a fazer dança clássica e técnica de dança contemporânea também. Porque é que decidiste...**

Fazer as duas?

**Sim.**

Para...para entrar para aqui (sorri), para a Escola Superior de Dança, e já ter as noções básicas, principalmente de contemporâneo, que não tinha. E porque gosto, e tem de ser.

**(risos) Tem de ser... que expectativas tinhas antes de integrar estas aulas?**

O Ano Zero?

**Sim.**

Estava cheia de medo! Cheia, cheia, cheia, cheia de medo. Eu achava que ia ser difícilimo, e achava...achava...

**Difícil para ti que já praticavas ballet há tanto tempo?**

Estava cheia de medo! (risos) Confesso.

**Do contemporâneo, acredito que tivesses....**

Contemporâneo não tinha bem...sabia o que era o contemporâneo mas não tinha bem a noção de como eram as aulas e, portanto, estava mesmo à nora.

**Então e, agora que já estás há uns meses a fazer, o que achas das aulas? Estão a corresponder às tuas expectativas?**

Sim.

**Continua a ser muito difícil, como pensavas no início?**

Não. (risos)

**Fala-me do clássico e do contemporâneo.**

Contemporâneo, gosto muito. Eu, ao princípio, estava também cheia de medo de não gostar muito porque sempre gostei muito mais de clássico. E fez-me um bocado de confusão, porque entrei para o contemporâneo, de repente, era tudo em sexta posição, fez-me muita confusão.

**E o trabalho de chão...**

E o trabalho de chão, e relaxar imenso, que eu sou aquela coisa tensa...estava mesmo...ao princípio foi assim um bocado complicado e confesso que saía das aulas de contemporâneo toda partida, e a suar em bica...uma desgraça.

**Trabalhar então....**

Sim. O clássico...

**Mas, espera. Ainda do contemporâneo, isso foi no início. Entretanto, ao longo destes meses, tem vindo a melhorar isso?**

Sim, já. Tem vindo a melhorar, sei que sou muito tensa ainda....

**Pronto, eu ia-te perguntar se estava mais orgânico.**

Bem que tento, mas noto...sinto melhor, sinto-me muito melhor a fazer as aulas de contemporâneo.

**E no clássico?**

No clássico, estava cheia de medo porque achei que ia ser assim pernas a 180 graus e essas coisas...

**Mesmo sabendo que era para iniciados?**

Mesmo sabendo que era para iniciados, achava mesmo que era assim uma coisa “fora”. E, ao princípios, as primeiras aulas, adorei, estava...percebi, ok, é de base então vamos fazer tudo em sexta posição e lá aquelas coisas...

**Bem lento...**

Bem lento... Depois tive aí uma altura em que comecei a desanimar um bocadinho, confesso – estava lento, de frente para a barra – e agora voltei a adorar e...

**É?**

...e estou muito mais contente. Mas, mas sei que serviram para aperfeiçoar muita coisa, e tinha muitos defeitos que não sabia, e erros, e por isso foi muito bom.

**E agora, em relação a objectivos futuros na dança?**

Objectivos futuros?

**Sim.**

O meu objectivo principal é acabar os três anos e – com muita sorte! – quem me dera entrar para uma companhia, por mais mínima e básica que fosse. Eu sei que é muito difícil e por isso faço questão também de fazer os outros dois anos, acabar o meu curso, o mestrado. Se conseguir trabalhar no meio da dança, óptimo, é o que eu quero.

**Dar aulas?**

Dar aulas...

**Coreografar?**

Coreografar, porque não? Ugh...e gosto tanto deste meio da dança que se tiver de ficar num escritorzinho de uma companhia qualquer a fazer trabalhos, papelada de dança, fico. Não me chateia nada!

**Gostas mesmo da Dança.**

Gosto.

**Já me disseste que queres entrar para a escola. Porquê? Porque queres realmente fazer uma formação?**

Porque é a dança, ponto. E mais, mais, tentar ser uma bailarina nalgum lado do que ensinar mas se tiver que ser...

**E porquê nesta Escola? Conhecias outras escolas superiores de dança?**

Conheço, mas esta sempre foi a que eu ouvi falar melhor e, no 12º ano, quando foi altura de escolher se ia para arquitectura ou se para...a dança, era suposto ter vindo para aqui fazer audições e isso, por isso...

**E não fizeste porque...**

Por causa da arquitectura (risos). Porque achei que era melhor ir para um curso superior – pressãozinha dos pais e aquela treta toda...

**Uma segurança, não é?**

Sim.

**Entretanto desististe do teu curso de arquitectura?**

(anui)

**Para te empenhares a cem por cento na dança...**

(anui)

**Diz-me o que achas deste nosso Ano Zero, da nossa proposta.**

Acho óptimo. Acho óptimo, acho a melhor proposta de sempre, quase.

**(risos)**

Acho mesmo uma ótima ideia porque...uma pessoa vir para o 1º ano, e fazer uma audição e entrar, ou fazer uma audição sem saber nada, não deve ser nada bom. E assim o Ano Zero, acho um projecto óptimo de preparação para quem quiser vir para cá.

**Pronto, muito obrigada! É tudo.**

De nada!

## **Entrevista MR**

Realizada dia 24 de Maio de 2010, pelas 20 horas.

**Estás a par do nosso projecto Ano Zero aqui implementado?**

Sim.

**Esta entrevista é confidencial. Pedimos-te que sejas sincera e sucinta.**

Sim, está bem, está bem.

**Que tipo de actividades físicas já frequentaste?**

Eu fiz, quando era pequena, ballet.

**Espera, já agora...é que nós vamos precisar de saber também quantos anos praticaste, que idade tinhas, e quantas vezes por semana.**

Sim. Eu comecei com ballet aos seis anos, duas vezes por semana, e devo ter acabado mais ou menos com dez anos – o ballet. Depois comecei a fazer natação até aos 18.

**A partir daí?**

Comecei...também com 6 anos comecei a fazer natação. Fazia as duas actividades. E depois fiz até aos 18.

**Era de competição ou...**

Comecei, pronto, comecei a aprender e, depois mais tarde, fiz um bocadinho de competição. Mas não era algo que eu levasse mesmo por fazer competição, porque eu também precisava a nível médico e da coluna, e daí o ballet também, porque eu também precisava do ballet, para andar nos biquinhos dos pés, tinha os pés chatos e essas coisas. E depois, ugh...entrei...quando...ao mesmo tempo que estava a fazer natação, para aí com 13 anos, entrei numa turma de funky e fiz durante dois anos. Depois também fiz um ano de sevilhanas... (risos)

**Experimentaste bastante.**

Sim, porque eu tinha um grupo de amigas que gostava muito de dançar, então nós experimentávamos assim as coisas. E fiz um ano de sevilhanas mas foi só mesmo para um espectáculo que era ligado com as áreas escolas e com os colégios e essas coisas. Depois fiz...ugh...um ano de dança contemporânea.

**Isso com que idade?**

Com 18, sim.

**Sim?**

Sim. Não foi com 18, acho que foi com 19. Sim, foi com 19. E depois vim para a turma da Carla o ano passado continuar com a dança contemporânea.

**Tens 20 anos, portanto.**

Não. Então, espera. Não, devo ter...

**Se começaste com 19, fizeste um ano...**

Sim, e entrei para aqui com...não, espera, não. Fiz com 20, entrei para aqui com 21 e fiz a contemporânea com a Carla, e agora estou só no ballet contigo.

**Muito bem. Então e porque começaste a dançar? No teu caso no ballet. Porque começaste a dançar aos seis anos?**

Ugh...pelos pais. Mas também porque eu gostava. Porque haviam essas actividades no colégio, e nós tínhamos de escolher, não é – natação, dança, judo, entre outras – e eu escolhi, os meus pais deram-me a escolher quando era pequenina, mas também um pouco com a influência deles, e pronto, depois escolhi o ballet e a natação.

**Mas também tinhas falado em problemas físicos, não é?**

Sim, mas também tinha problemas físicos a nível de escoliose e de pés chatos e uma perna maior que a outra, e o médico sempre disse, dando também o conselho, que era aconselhável, pronto, fazer também um bocadinho de dança para estimular também mais o corpo e desenvolver mais.

**Sim, e porque paraste? Primeiro paraste com o ballet, continuaste a natação, mas depois também paraste com a natação, e depois experimentaste outra, e outra, e outra...**

Sim. Eu lembro-me que quando eu saí do ballet foi por mim mesma, porque eu cheguei a uma altura, cheguei a casa e disse “ah mãe, quero sair”. Mas depois lembro-me de, passados dois anos, querer entrar outra vez só que depois a minha mãe já dizia “ah, agora já és muito crescida para ires para o ballet, já viste tu com esta idade ires para o ballet?”. Devia ter para aí – quando acabei, pronto, parei com dez – 12 anos devia estar a dizer isso à minha mãe, que queria. Mas depois ainda me lembro que nós andávamos nas listas telefónicas a ver uma escola de dança que desse ballet, que fosse assim uma coisa boa, e nós só encontrámos o Conservatório, mas a minha mãe disse que era muito longe e depois acabou por...eu acabei por esquecer, e ela também, e não...esqueci mesmo o ballet. E depois foi mesmo só a natação. Porque depois também já tinha essa actividade e vir para Lisboa, e é mais uma despesa, e pronto, também era pequena.

**Ok. E porque iniciaste sempre noutros estilos, diferentes? Depois do clássico, do ballet, fizeste o funky, não é, e depois as sevilhanas...**

Sim, porque também parecia...eu gosto muito de dançar mas não, não estava a encontrar um estilo que me identificasse mesmo, portanto, que eu ficasse “ah, pronto, é aqui que eu quero ficar”, portanto andei sempre assim à procura. As minhas amigas diziam “olha, é giro o hip-hop. Anda para o hip-hop!”. Houve aquela altura do hip-hop e toda a gente quis experimentar e eu também fui com elas para experimentar um bocadinho só que também não gostei...ugh, depois entrámos na turma de funky, depois fiquei lá dois anos, era aquela coisa. E o que eu mais gostei foi a dança contemporânea depois.

**E onde é que fizeste dança contemporânea?**

Fiz na Academia de Dança Contemporânea de Sintra, sim. Que é da...como é que se chama...aquilo tem um projecto...ugh...esqueci-me do nome.

**Eu sei que eles dão aulas noutros sítios, nas escolinhas também...**

Sim, sim. E a minha professora também andou aqui na Escola Superior.

**A Marta?**

Sim. Só que, eu sei daquele percurso que ela teve agora, que eu acho que não está muito bem, ou o que é, a nível de dança. Pelo menos, ouvi dizer. Porque ela tinha...a irmã dela andava no mesmo colégio que eu, e pronto.

**Que giro. Então agora relativamente mesmo ao nosso Projecto, que expectativas tinhas antes de integrar estas aulas, tanto de clássico como de contemporâneo?**

Eu tinha, eu sempre tive expectativas muito elevadas porque...e algum receio de entrar. De não estar adepta fisicamente para estar numa aula de ballet ou de contemporâneo, por não ter aquelas bases que são precisas.

**Mas sabias que era para iniciados?**

Sim, sim. E fiquei mais esclarecida quando enviei o email para vocês e depois, de facto, me responderam a dizer “olha, mas não faz mal que não tenhas assim umas bases tão fortes que nós estamos mesmo aqui para isso e é para começar a treinar com vocês e para vocês desenvolverem capacidades”, e então, aí senti-me mais segura. Mas estava com algum receio no início que fosse muito puxado e eu não estivesse à altura e depois começasse...

**Então e achas que as aulas estão, agora neste momento, a corresponder às tuas expectativas? Aquilo que estavas à espera, o que ias conseguir ou não conseguir...**

Eu até acho que estão a corresponder mais. Por exemplo, ao ballet, eu nunca pensei que fosse a este nível. Eu acho que os exercícios, pronto, para mim também já são assim mais complicados devido a ...

**E são mais complicados.**

Sim. Pronto, para ti não que já tens as bases todas mas para mim ainda...

**Ok mas eu estou cá para ensinar, não para fazer as aulas.**

Sim, mas nunca pensei que chegasse a esse grau de exigência. Apesar de saber que ia ser exigente, mas não sei.

**Então e...expectativas em relação ao teu futuro na dança? O que queres com estas aulas?**

Ugh...pronto... (risos) eu acho que já tenho...o que eu sempre imaginei para mim a nível de futuro e de expectativas foi sempre a ligação ao design e à arte. Mas a dança também acaba por ser importante para mim porque faz parte de um hobby, e é um hobby bastante importante e que pretendo continuar porque sinto que me faz bem, ugh, fisicamente mas também interiormente, portanto, é essa a expectativa que eu tenho e que é a principal.

**Ou seja...**

É não largar e continuar a fazer porque acho que a mim faz-me mesmo, a nível do corpo, faz-me mesmo quebrar algumas barreiras que existem, e é continuar. Até eu me sentir bem e à-vontade e...e, pronto, conseguir fazer bem as coisas e sentir que estou a...

**Como hobby?**

Sim.

**Não te vias a fazer um curso de dança? Ou a dançar?**

Ah, não me importava de fazer o curso! Fazer um curso e dançar. Mas acho que é preciso ainda muito para isso.

**Pronto, já sei que não estás interessada a entrar aqui para a Escola, não é?**

Mas vou fazer a audição! (risos)

**Mas, tendo em conta o nosso projecto e estas aulas de preparação, o que achas destas nossas aulas, deste projecto Ano Zero?**

Acho que é bastante importante. Para mim, para mim, já acho que é importante mesmo não querendo entrar, pronto, não querendo seguir esta carreira na dança, mas acho que é uma grande oportunidade para todas aquelas pessoas que querem e para começarem já a ter um ponto de apoio, um ponto de apoio já com contacto com a Escola. Porque, se calhar, elas não conhecem nada da Escola, não sabem como é que são as aulas, nunca tiveram ballet ou contemporâneo, e assim acho que já é uma forma de

contactarem tanto com a Escola como profissionais da dança, como tu e a Carla, e acho que só têm a enriquecer a nível da dança com isso.

**Pronto, é tudo. Muito obrigada.**

De nada.

## **Entrevista SP**

Realizada a 22 de Fevereiro de 2010, pelas 18h30.

**Já estás a par do nosso projecto, não é?**

Já.

**Esta entrevista vai servir para caracterizar o teu percurso – mais ou menos aquilo que estivemos a falar agora mas que vai agora fixar gravado...**

Está bem.

**E para saber as tuas motivações e expectativas, para utilizar no meu relatório – que eu tenho de vos caracterizar enquanto amostra.**

Ah, está bem.

**Como vês, estou a gravar a entrevista...**

Sim, não faz mal!

**Mas eu tenho de dizer estas coisas (risos)...**

(risos) Está bem.

**Posso ter de transcrever algumas partes para o meu relatório mas ninguém saberá que és tu, é totalmente confidencial.**

Está bem.

**Primeiro, quero saber que tipo de actividade já praticaste.**

A ver com dança?

**Actividades físicas.**

É assim, de...dos cinco até aos treze, eu fiz natação de competição.

**Quantas vezes por semana fazias?**

É assim, eu antes tinha duas, três vezes, não me lembro muito bem. Mas na competição tinha todos os dias, pronto, tirando ao sábado e ao domingo. (risos) Pronto, só que depois comecei a ter aulas de hip-hop, pronto, e...tinha, tenho mais ou menos duas vezes por semana. Agora é que já não tenho, tenho a Patrícia.

**Desde os teus...o hip-hop...de que idade?**

Foi desde os 14, para aí.

**E, entretanto, porque paraste com a natação e integraste o hip-hop?**

Comecei, pronto, a despertar-me o interesse pela dança e isso, e eu estava lá, entretanto, na natação e estava a ver que não era aquilo que eu queria. E não podia andar nas duas coisas, obviamente, pronto.

**Pois, competição...**

Exactamente! (risos)

**Não podes fazer mais nada...**

Exacto. Então, depois, decidi sair e ir à procura.

**E escolheste o hip-hop.**

Sim! Era o que eu gostava mais.

**E onde é que fizeste o hip-hop?**

Fiz na Sociedade de Instrução Musical nos Caceteiros, que é humanitária, pronto. Já fiz também na Misericórdia de Palmela...e pronto, agora foi com a Patrícia.

**E com a Patrícia...**

Era a barra-no-chão, que tinha duas vezes por semana, e tinha algumas coisas de...pronto...dança clássica.

**Ok. Então, e diz-me lá...já me disseste que começaste a dançar porque a natação não te preenchia, não é?**

Exacto.

**Não era aquilo que tu querias...**

Não mesmo.

**E começaste a interessar-te pelo hip-hop então?**

Exacto.

**Ok. Então, porque decidiste agora pela dança clássica e dança contemporânea?**

(risos) Pronto, isto é uma coisa que...

**Do hip-hop...**

Pois...pronto, eu quando viesse para a Escola (a referir-se à ESD) tinha que ter estas cadeiras, não é? Pronto. E quando eu falei com a Patrícia, ela disse-me que era importante eu ter estas noções e não chegar aqui...pronto, de mãos a abanar. E então, soube deste projecto, e eu vim, achei também que era muito melhor.

**Queres mesmo entrar para a Escola Superior de Dança então?**

Queria! (risos)

**E porquê?**

É que eu, pronto, eu, ao início estava assim um bocado...não sabia bem o que escolher, para onde queria ir, e isso tudo. Pronto, mas eu depois, pronto comecei a gostar muito da dança e isso tudo. E eu comecei a perceber que era isso que eu queria e não tinha mais nenhuma opção porque, vá, se eu não conseguir entrar, não é – vou tentar, continuar a ter aulas e isso, para ver se depois consigo entrar – mas se eu, vá, não puser esta ideia em causa, eu não sei mesmo para onde ir! Eu vejo que é mesmo a única coisa que, pronto me interessa. É um bocado isso...

**É isto que tu queres, dançar.**

É, é mesmo.

**Dançar, ou seja, queres ser bailarina, não é?**

Sim.

**Não queres ser coreógrafa nem professora...**

Isso só quando fosse mais velha. (risos)

**É normal. Mas tu queres aproveitar o curso, em termos de objectivos futuros, para quê? Queres dançar só “dentro” do hip-hop ou queres noutra área?**

Se eu tiver outras oportunidade...pronto, e eu achar que consigo para outras coisas, acho que sim! Só tenho é de aproveitar as outras coisas, não posso ficar só restrita numa coisa.

**Pois. Vês espectáculos e assim?**

Muito pouca coisa, mas sim.

**Já respondeste a quase tudo sem eu ter de te perguntar! Vamos ver... Que expectativas tens em relação a estas aulas que vais integrar agora?**

Do projecto.

Sim.

É assim, ainda estou assim um bocado...quer dizer, eu estou nervosa, não é...

**(risos)**

Sim! Porque a Patrícia disse-se “ah as pessoas são como tu, não têm experiência nessas coisas” mas a...como é que se chama?

**VA.**

A VA já está aqui super à vontade! (risos)

**(risos) Ela já teve um ano de prática antes destas aulas...**

Ah, ok. Mas eu espero que seja uma grande ajuda depois para conseguir entrar mesmo. Que assim tenho mais noções e, pronto, mais bases, para poder entrar. O que é óptimo, não é?

**Pronto, a minha próxima pergunta era a tua opinião acerca deste projecto...mas, entretanto, já me disseste que é para te preparar.**

Sim.

**Então, é tudo. Muito obrigada!**

## **Entrevista VA**

Realizada dia 22 de Fevereiro de 2010, pelas 18 horas e 15 minutos.

**Estás a par do nosso trabalho, não é?**

Sim.

**Esta entrevista vai servir para o nosso projecto para caracterizar o vosso percurso, de todo os nossos alunos, para percebermos as vossas motivações e expectativas. E a informação daqui transcrita é confidencial.**

**Querias começar por te perguntar que actividades físicas já frequentaste.**

Assim especifico, nada. Já fiz ginásio, já fiz um tempo natação...

**Quanto tempo, que idade é que tinhas?...**

Tinha para ai uns 13, 14 anos e...foi durante um ou dois anos lectivos, já não me tenho bem a certeza.

**E com que frequência?**

Acho que era duas vezes por semana.

**E mais, para além da natação?**

Fiz ginásio...mas não era nada assim de regular... (risos)

**Durante quanto tempo?**

Durante dois anos...

**E foi recente? Que idade é que tinhas?**

Foi, que eu devia ter para aí uns 19, 20...

**Que idade tens agora?**

24.

**Para além da natação e do ginásio, mais alguma?**

Não. Quer dizer, fiz ginástica quando era pequenina. Tinha para ai uns quatro anos, e fiz durante um ano.

**Ok. Ginástica normal, da escola?**

Ginástica daquela dos miúdos, de fazer cambalhotas e... não gostava nada daquilo (diz a sussurrar).

**Não?**

Não.

**Então e porque começaste a dançar? Agora apara perceber assim as tuas motivações em relação à dança.**

(risos) não sei!

**Ah espera! Esqueceste-te de me dizer que também já praticaste outra coisa, que foi durante um ano...**

Ah sim!

**Que foi o ballet, não é?**

Sim.

**Que foi quando?**

Foi um ano mas fazia uma vez por semana.

**Só uma vez por semana...**

No ano passado.

**E então, porque é que começaste a dançar?**

Era...não sei bem! Foi por causa...foi uma coisa recente. Não é que eu sempre tenha gostado de dançar mas...desde aí – quê? – desde os meus 17 anos? Entre os 17 e os 19, comecei a soltar-me mais lá em casa e tudo, comecei a gostar mais de dançar. Então depois...eu já tinha esta coisa do ballet há muito tempo, não é, tipo aqueles sonhos de criança (risos) mas, claro que depois, numa certa idade supostamente depois já não se fazia ballet...então já tinha esquecido isso. Depois não sei, não sei com quem...eu lembro-me de ter lido numa entrevista, falar sobre ballet para adultos e depois comecei a pesquisar para ver se existia mesmo! (risos) E depois pronto, eu fiquei para aí...quê? Isto foi...uma data de meses. Eu comecei a pesquisar isto para aí em Janeiro, Fevereiro, comecei a querer ir. Ugh...mas só que pronto...tipo, assim naquela “não sei se vá, se não”. E depois eu só fui...

**Mas porque é que ficavas nessa de não saber se havias de fazer, se não?**

Para já, porque era estranho. Quando eu disse à minha mãe, ela ficou assim com aquele ar boquiaberto...

**(risos)**

Ela: “cá para mim esta miúda está maluca!” Ainda hoje em dia temos uma data de discussões sobre, por causa disso.

**Porquê?**

Oh são discussões...pronto, ela tinha vergonha, ainda tem um bocadinho, de dizer às pessoas que eu faço ballet... (risos)

**Ela tem vergonha do quê?**

De dizer que eu faço ballet! Tinha, tinha...

**Ok. Porque é que tu nunca ...estavas a dizer-me que isso é um sonho que vem desde pequenina...por que nunca entraste para o ballet?**

Prontos...

**Porque não começaste quando querias?**

Os meus pais não me puseram quando eu era pequenina. Ah e também porque eu eram assim...

**Está bem, mas se era um sonho teu...**

...muito gorda... (balbuciado em sussurro)

**Eras o quê?! Para ficar gravado (risos)**

(risos) Não, por causa que...tipo...eu era assim bem gordinha, digamos que...

**Ok.**

Era assim qualquer coisa de impensável. Foi um bocado por causa disso também!

**Então, só depois, quando chegaste agora aos vintes...é que decidiste, realmente, por tua iniciativa...**

Sim...hum hum.

**Ah ok. As outras actividades que fizeste, porque é que desististe?**

Porque não gostava (sorri com desdém). Só assim por causa disso mesmo! Não dá motivação nenhuma de ir.

**Ok. Já me disseste por que decidiste pelo ballet, não é? Era um sonho desde pequenina... Agora em relação a estas aulas do projecto Ano Zero, que expectativas tinhas antes de integra-las?**

Expectativas? Em relação a como as aulas seriam ou assim?

**Sim.**

Bem, não sei. Eu estava assim naquela, pronto, já sabia o que era o ballet obviamente...

**Já tinhas tido um ano de prática por isso...já tinhas alguma noção do que era...**

Sim, exacto.

**...das dificuldade e tudo mais.**

Pois. Agora...pronto, era mais ou menos aquilo que eu estava à espera...é o que nós temos realmente feito, não é? Eu queria também fazer mais vezes...

**Corresponde então às tuas expectativas. E continuas, entretanto, a fazer, a complementar com aquelas aulas que já fazias?**

Sim.

**Por isso, agora, fazes quantas vezes por semana?**

Três.

**Então e que expectativas tens em relação ao teu futuro na dança?**

Aí... (risos)

**Assim objectivos futuros.**

Não é nada objectivo, é assim tudo muito subjectivo. (risos)

**Então, para ti, isto é um hobby, só?**

Pois...não que eu não quisesse que fosse mais mas...não sei, é um bocado complicado, sabes?

**Em que aspectos?**

Do género...hum...gostava, eu gostava muito de fazer o curso! E, não sei...claro que eu não estou à espera de alguma vez entrar numa companhia ou assim, não é? Mas gostava de saber, de poder ensinar pelo menos. E ainda mais, eu gostava de vir a ensinar em cabo verde.

**Uau...**

Pois, porque eu já...

**Então mas isso não é nada subjectivo, isso é bastante concreto!**

É porque eu já há algum tempo que faço tenções...gostava de ir viver para lá! Pelo menos uma temporada para experimentar, porque eu gosto muito de lá...

**És de lá?**

Não, os meus pais são de lá. Nós vamos lá muitas vezes, nas férias...

**Sim.**

E, pronto, eu gosto, e gostava de lá viver. E como eu estou a fazer o curso de osteopatia, também gostava de ir para lá fazer isso. Então, gostava de fazer as duas coisas!

**E então, por que não? E gostarias de entrar para a Escola Superior de Dança, ou não?**

Gostaria. Mas é...

**Mas não faz parte dos teus planos futuros?**

Não concretamente. Não, pronto...assim, agora, imediatamente, não sei. Porque – eu vou-te dizer – como agora estou a fazer o meu curso, não é, e...estou agora no último semestre, ainda vou precisar de fazer o estágio. E, se fosse, eu só poderia fazer depois disso. O problema é que o curso é tão...tão *full time* que não sobraria tempo sequer para trabalhar nem nada. Então...

**Mas quando começasses a...pois realmente...a exercer...**

Não é? Isso... Fica um bocado difícil! Eu não sei! Tenho estado a pensar em soluções mas...

**É uma hipótese então?**

Ya...

**Diz-me o que achas deste projecto em si, que nós pretendemos implementar aqui nesta escola – que propomos! – de preparar o pessoal para entrar aqui para a Escola....**

Eu acho ótimo! Acho ótimo porque é preciso, não é, como há...talvez a maior parte das pessoas sempre tenha feito ballet desde pequeninos, não é, enquanto que, pronto, há também outras pessoas que não fizeram – que é o nosso caso – e precisam, precisam de...

**Alguma base...**

...de estar dentro do assunto. Ter alguma base.

**Pronto, é tudo. Muito obrigada!**

De nada!