



Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Dança

A verbalização e o registo escrito como estratégias de promoção da capacidade de memorização na aula de Técnica de Dança Clássica na turma de 5º grau do Conservatório Regional do Baixo Alentejo

Carolina Mota de Carvalho

Orientadora: Professora Doutora Ana Silva Marques

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

Setembro de 2019



Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Dança

A verbalização e o registo escrito como estratégias de promoção da capacidade de memorização na aula de Técnica de Dança Clássica na turma de 5º grau do Conservatório Regional do Baixo Alentejo

Carolina Mota de Carvalho

Orientadora: Professora Doutora Ana Silva Marques

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

Setembro de 2019

A verbalização e o registo escrito como estratégias de promoção da capacidade de memorização na aula de Técnica de Dança Clássica na turma de 5º grau do Conservatório Regional do Baixo Alentejo

*Ao meu Pai, a estrela mais brilhante de todas...*

## Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento é dirigido ao Conservatório Regional do Baixo Alentejo, ao Diretor Executivo Professor Mauro Dilema e à Direção Pedagógica, por me permitirem a realização deste estágio.

À minha colega, professora cooperante e Diretora Pedagógica do CRBA, Ana Teresa Costa, por acreditar em mim e pela força transmitida e dedicação durante todo o processo.

Às 'minhas' alunas de estágio, pelo entusiasmo e respeito pelo meu trabalho.

A todos os que foram meus alunos no ano letivo 2018/2019, os seus sorrisos e a sua energia foram essenciais para ultrapassar o cansaço e os momentos menos bons.

À Sofia Vala pelo Inglês sempre pronto e por me incentivar a terminar esta jornada: "Vê lá se entregas, porque alguma de nós tem de se graduar em tempo útil!".

À Raquel Frutuoso, pela longa amizade, por me ouvir, por me abraçar e por me apoiar em todas as etapas.

À Rita Monteiro, pelas horas infinitas ao telefone, pelos *brainstormings* sobre o tema, por me animar quando mais precisava e por embarcar comigo em todas as loucuras "É São Miguel, é São Miguel, é São Miguel".

À minha professora de sempre, Sílvia Marques, uma guia no meu caminho, um exemplo de organização, profissionalismo e educação... "Um sonho!!" A sua revisão foi essencial.

À minha orientadora Professora Doutora Ana Silva Marques, pelo apoio incondicional, por acreditar quando eu não acreditava, por me fazer ir mais além e por todas as conversas e carinho.

À minha família, por me apoiar e valorizar o meu trabalho.

À minha Leonor que, com apenas 8 anos, me dizia enquanto escrevia este relatório: "Ó inha eu podia fazer isso por ti?!".

À minha mãe e ao meu David, que foram e são essenciais na minha vida; sem eles, nada disto era possível. Obrigada por tudo, por estarem em todos os momentos, por estarem sempre lá! Daqui até à lua e da lua até aqui...

## Resumo

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança, realizado durante o ano letivo 2018/2019, na disciplina de Técnica de Dança Clássica (TDC), com uma turma de 5º grau de Ensino Artístico Especializado, no Conservatório Regional do Baixo Alentejo.

O principal objetivo foi desenvolver a capacidade de memorização do aluno através das estratégias de verbalização e registo escrito dos exercícios na aula de TDC. No desenvolvimento do estágio, operacionalizou-se o objetivo através da criação de um caderno de aula, constituído por análise de vocabulário e reflexões, e através da experimentação de diferentes formas de verbalização por parte de professora estagiária e alunos nos diferentes momentos de aula, sendo uma preocupação a qualidade técnica da execução do aluno, na aula de Técnica de Dança.

O tema surge de uma preocupação ancorada na prática de lecionação da estagiária, onde se verifica alguma dificuldade na memorização dos exercícios em contexto de aula, sendo por isso pertinente uma atualização da prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem da TDC.

No sentido de promover a capacidade de memorização na aula de TDC, obtiveram-se resultados satisfatórios na utilização das estratégias de verbalização e registo escrito, concluindo-se assim que inovar e dinamizar os processos de ensino-aprendizagem na aula de TDC é uma vantagem no desempenho dos alunos. Concluiu-se assim que os alunos modificaram e otimizaram o seu desempenho na aula de TDC, levando-os ao reconhecimento das estratégias definidas como otimizadoras da qualidade de movimento.

O relatório realiza-se sob a égide dos pressupostos da metodologia de investigação-ação de carácter qualitativo, utilizando grelhas e registos de observação, diários de bordo, questionário e videogravação, como instrumentos para a recolha de dados. O estágio foi estruturado em quatro partes: observação estruturada, participação acompanhada, lecionação e colaboração com a Escola Cooperante em atividades propostas.

**Palavras-chave:** Técnica de Dança Clássica; Memorização; Verbalização; Escrita; Ensino-aprendizagem.

## **Abstract**

This report is elaborated within the curricular internship required in the Masters in Dance Teaching at Escola Superior de Dança, that took place in the academic year of 2018/2019 in the subject Classic Dance Technique (Técnica de Dança Clássica – TDC), in a 5<sup>th</sup> grade class of the Specialized Artistic Teaching at the Conservatório Regional do Baixo Alentejo.

The main goal was to develop the memorizing capability of the student through verbalization strategies and written registration of the class exercises at TDC. Throughout the internship, the goal was implemented through the making of a class journal that included vocabulary and reflections, and through the experimentation of different ways of verbalizing from the teacher (intern) and students in the different moments of the class while maintaining the concern regarding the technical capability on the execution from the student.

This theme arises from an anchored concern from the intern's teaching experience, having been aware of the student's difficulty in memorizing the exercises while in class, hence the pertinence of an update in the pedagogical practices in the teaching-learning processes of the TDC class.

While promoting the memorizing capability at the TDC class we could observe satisfying results in the verbalizing and writing strategies used, hence the conclusion the innovating and improving dynamics in the teaching-learning processes at the TDC class represents an advantage in the student's performance. The conclusion is that students modified and optimized their performance in class which led them to recognize the defined strategies as an optimization of the movement's quality.

The report is made under the assumptions of the research-action methodology of qualitative character, using observation tables and registration, daily diaries, questionnaires and self-recording as instruments to collect data. The internship was structured in four parts: structures observation, accompanied participation, teaching and cooperation with the School in the proposed activities.

**Keywords:** Classic Dance Technique; Memorizing; Verbalization; Writing; Teaching-Learning.

## Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>ii</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>iii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iv</b>
<b>Índice</b> .....	<b>v</b>
<b>Índice de Figuras</b> .....	<b>vii</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>8</b>
<b>Secção I – Enquadramento Geral</b> .....	<b>10</b>
1. Caracterização da Instituição de Acolhimento.....	10
2. Identificação do Problema.....	12
3. Objetivos .....	13
<b>Secção II – Enquadramento Teórico</b> .....	<b>14</b>
1. Fases de Aprendizagem .....	14
2. Memorização.....	20
2.1. Conceito de Memória .....	20
2.2. Memória de Curto Prazo e Memória de Longo Prazo.....	22
2.3. Fatores de memorização.....	24
2.4. A memória e a Dança.....	26
3. A importância da escrita na memorização.....	28
4. A verbalização e a memorização.....	29
5. O Ensino da Dança .....	32
5.1. Howard Gardner.....	32
5.2. A repetição.....	32
5.3. A demonstração e a instrução.....	33
<b>Secção III – Metodologia de Investigação</b> .....	<b>37</b>
1. Instrumentos de Recolha de Dados .....	38
2. Instrumentos de Avaliação .....	39
3. Planificação e Cronograma .....	39
<b>Secção IV – Estágio: Apresentação e Análise de Dados</b> .....	<b>41</b>
1. Caracterização da Turma .....	41

2. Observação Estruturada .....	42
3. Participação Acompanhada.....	44
4. Lecionação Autónoma.....	46
4.1. Caderno de Aula .....	46
4.1.1. Identificação da escola, da turma e da aluna .....	46
4.1.2. O vocabulário e o seu significado.....	46
4.1.3. Reflexão, apontamentos e trabalhos de casa.....	47
4.2. As marcações dos exercícios.....	48
5. Análise de dados do questionário.....	49
5.1. Secção 1 – A verbalização e o registo escrito na aula de TDC .....	49
5.2. Secção 2 – O trabalho na Barra .....	53
5.3. Secção 3 – O trabalho no Centro .....	54
5.4. Secção 4 – O estágio desenvolvido .....	57
<b>Secção V – Reflexão Final.....</b>	<b>61</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>65</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>I</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> - Adaptado de Tavares et al., (2007) .....	15
<b>Figura 2</b> - Quadro adaptado de Melo e Barreiros (2013) .....	18
<b>Figura 3</b> - Subprocessos da aprendizagem por observação (In Rafael, 2005, p.134). 19	
<b>Figura 4</b> - Adaptado de Melo et al. (2007) .....	23
<b>Figura 5</b> – Adaptado de Melo et al. (2007) .....	25
<b>Figura 6</b> - Conversão das horas constituintes do estágio em tempos letivos de 50 minutos .....	40
<b>Figura 7</b> - Cronograma da 1ª fase de estágio: Observação Estruturada.....	42
<b>Figura 8</b> - Cronograma da 2ª fase de estágio: Participação Acompanhada.....	44
<b>Figura 9</b> - Capacidade de Memorização.....	49
<b>Figura 10</b> - Como procede na memorização do exercício .....	49
<b>Figura 11</b> - A verbalização e a memorização .....	50
<b>Figura 12</b> - Momento de verbalização do aluno.....	51
<b>Figura 13</b> - Pensamento do aluno na execução do exercício .....	52
<b>Figura 14</b> - O registo escrito e a memorização.....	52
<b>Figura 15</b> - Opinião do aluno sobre o registo escrito .....	53
<b>Figura 16</b> - Melhor estratégia do professor para marcar o exercício.....	53
<b>Figura 17</b> - A verbalização e as direções do exercício .....	54
<b>Figura 18</b> - A verbalização e os movimentos com mais dificuldade.....	54
<b>Figura 19</b> - Melhor estratégia do professor para marcar o exercício.....	54
<b>Figura 20</b> - A verbalização no centro e as direções do exercício.....	55
<b>Figura 21</b> - A verbalização e os movimentos com mais dificuldade.....	55
<b>Figura 22</b> - Importância da relação entre a sonoridade da palavra e a amplitude do salto.....	56
<b>Figura 23</b> - Diferença da verbalização entre barra e centro.....	56
<b>Figura 24</b> - A secção da aula de TDC onde a verbalização é mais importante.....	57
<b>Figura 25</b> - A verbalização e as outras disciplinas.....	57
<b>Figura 26</b> - A verbalização e memorização na ótica do aluno .....	58
<b>Figura 27</b> - A verbalização e as outras técnicas de dança.....	58
<b>Figura 28</b> - Importância do caderno noutra técnica de dança.....	59
<b>Figura 29</b> - Mudança nos conhecimentos do aluno devido ao estágio .....	59

## **Introdução**

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança – 7ª edição 2017/19, da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa. O Estágio Curricular realizado no Conservatório Regional do Baixo Alentejo na disciplina de TDC, numa turma de 5º grau/9º ano do ensino regular, no ano letivo 2018/19, aborda o tema da memorização e das estratégias, tais como a verbalização e escrita, com o intuito de se diminuir o tempo de memorização e consequentemente aumentar a qualidade de execução técnica do aluno, permitindo-lhe uma evolução mais rápida e eficaz no âmbito da TDC.

A temática abordada no âmbito deste estágio surgiu devido ao facto de esta se ter considerado como um aspeto determinante para os processos de ensino-aprendizagem do Ensino Artístico Especializado em Dança, na medida em que a capacidade de memorização, e respetiva compreensão, são determinantes para a aquisição de vocabulário, e consequente domínio da conexão entre o mesmo, e por tal razão uma preocupação presente no desenvolvimento da missão do professor de Dança.

Desta forma, desenvolver a capacidade de memorização do aluno através das estratégias de verbalização e registo escrito dos exercícios na aula de TDC foi o objetivo geral deste trabalho que, através do estágio curricular, foi desenvolvido através de objetivos específicos ligados ao desenvolvimento da capacidade de análise e registo escrito do vocabulário de TDC, e à estimulação da verbalização como complemento à compreensão, memorização e execução do movimento. Objetivou-se ainda a implementação de um trabalho incidente na capacidade de memorização dos exercícios ao longo das diferentes fases da aula, bem como a aplicação das estratégias da verbalização e escrita dos exercícios na aula de TDC, com vista ao desenvolvimento da memorização e desempenho técnico do movimento.

Foi aplicada a metodologia de investigação-ação de carácter qualitativo, utilizaram-se vários instrumentos para recolha de dados: grelhas de observação, registo de observação e diários de bordo; como instrumentos de avaliação foram utilizados o questionário e a videogravação.

O estágio dividiu-se em quatro fases previamente definidas em Regulamento de Estágio: Observação Estruturada, Participação Acompanhada, Lecionação e Participação em Atividades propostas pela Instituição de Acolhimento e pela Professora Cooperante no processo de estágio.

O documento apresentado divide-se da seguinte forma: Secção I – Enquadramento Geral, com caracterização da instituição de acolhimento e identificação do problema, apresentando os objetivos que pautaram este estudo; Secção II – Enquadramento Teórico com exploração de temáticas que acreditam esta investigação, nomeadamente, fases de aprendizagem, memorização, relação entre a verbalização e a memorização, relação entre a escrita e a memorização, a especificidade do ensino de dança no que se relaciona com as inteligências múltiplas, a repetição, a demonstração e a instrução e marcação do exercício; Secção III – Metodologia de Investigação com a apresentação dos instrumentos de recolha de dados, instrumentos de avaliação, planificação do estágio e respetivo cronograma; Secção IV – Estágio: apresentação e análise de dados, na qual é explicitada a caracterização da turma e o desenvolvimento das diferentes fases do estágio: observação estruturada, participação acompanhada e lecionação, assim como os resultados obtidos através de questionário; Secção V – Reflexão Final, onde se apresenta uma ponderação sobre o estágio decorrido e se apresentam reflexões acerca dos resultados obtidos; terminamos este trabalho com a apresentação da bibliografia necessária à concretização desta investigação, assim como os apêndices.

## **Secção I – Enquadramento Geral**

### **1. Caracterização da Instituição de Acolhimento**

O Conservatório Regional do Baixo Alentejo, em Beja, surge após um longo percurso iniciado pela Professora de música Ernestina Santana de Brito Pinheiro, no ano de 1955 com uma delegação da Pró Arte. Esta instituição surge com o objetivo de proporcionar distintos concertos em Beja, que habitualmente apenas eram apresentados em Lisboa e Porto. Após vários anos, em 1980, surge pela mão da Professora Ernestina e de seu marido, Dr. Augusto Pinheiro, a Academia de Música do Centro Cultural de Beja, sendo esta a primeira escola de música da região. Em 1993, foi concedida a autorização definitiva de funcionamento da Academia, no entanto, o Conservatório Regional do Baixo Alentejo (CRBA) viria a surgir apenas a 16 de março de 1995, com o objetivo de se dedicar ao ensino de várias artes, nomeadamente a Dança. É nesta data que se consagra a escritura da constituição da associação e, no ano letivo 1996/1997, o CRBA inicia a sua atividade letiva, com autorização do Ministério da Educação. O CRBA é composto por dez sócios efetivos e dois sócios honorários.

Em 2003, dada "(...) a precariedade e insuficiência de instalações que pudessem responder condignamente ao aumento da população escolar, o Conservatório adquire um edifício de construção medieval, em degradação no Centro Histórico da Cidade de Beja." (Conservatório Regional do Baixo Alentejo [CRBA], 2019). Este transfere as suas instalações para a Praça da República, onde atualmente permanece. Mais tarde, abrem dois polos da instituição, um em Castro Verde e outro em Moura, em imóveis disponibilizados pelos municípios das localidades em questão; aqui funcionam o Ensino Artístico Especializado de Música e os cursos livres de Dança. A sede do CRBA em Beja é o único polo que oferece o curso de Ensino Artístico Especializado em Dança.

Música e Dança são as áreas de formação no campo do Ensino Artístico Especializado, com a licença de autorização definitiva de funcionamento N.º 1-EA/DREA/99.

O Conservatório Regional do Baixo Alentejo é uma Associação sem fins lucrativos, equiparada a Instituição de Utilidade Pública, constituída com o objetivo principal de implementar uma Escola de Artes para a Região do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral, com formação e atividades nas áreas da música, dança, teatro e artes plásticas. (CRBA, 2019)

No que concerne ao curso de Dança da oferta educativa do CRBA, os cursos livres preconizam as seguintes disciplinas: introdução à técnica de dança clássica, técnica de dança clássica, dança criativa e técnica de dança contemporânea. No curso oficial de Dança, a iniciação é constituída por: técnica de dança clássica e dança criativa; no curso básico de dança 2º ciclo (1º e 2º ano do Ensino Artístico Especializado) as disciplinas são: técnica de dança clássica, técnica de dança contemporânea, expressão criativa e música; no 3º ciclo (3º, 4º e 5º ano do Ensino Artístico Especializado) as disciplinas são: técnica de dança clássica, técnica de dança contemporânea, práticas complementares de dança (composição coreográfica) e música; de salientar que, no 5º grau do Ensino Artístico Especializado, os alunos apenas têm as duas técnicas de dança e música.

Relativamente à carga horária específica do 5º grau do EAE, esta deverá ser de 900h de técnicas de dança e 90h de música, o que perfaz um total de 990h/semana de acordo com o Anexo II da Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto. No CRBA, a carga horária de TDC é de 400h, dividida em 8 blocos de 50 minutos.

As aulas do curso de dança funcionam em dois espaços: estúdio de dança no CRBA e numa das quatro escolas (2 agrupamentos) articuladas com o CRBA - Escola Básica de Santa Maria, disponibilizando assim aos alunos que estudam nessa escola um regime integrado.

O curso de dança organiza e participa em dois espetáculos anuais: espetáculo de Natal e espetáculo final de ano letivo e coopera em atividades organizadas por outras instituições, de realçar: Espetáculo Final do CRBA, onde existe articulação direta entre o curso de dança e o curso de música, Ovibeja - Feira anual da cidade de Beja, eventos dos agrupamentos de escolas com os quais o CRBA articula e encontros de escolas (Encontro Regional de Escolas de Ensino Artístico do Alentejo e *DançaAlhandra*).

O CRBA é responsável pela organização de variados eventos ao longo do ano letivo, nomeadamente o curso de formação para instrumentistas do Alentejo (designado como Curso de Instrumentistas), o Passos D'Arte - Encontro de escolas de dança, evento bienal, e é ainda responsável por *workshops* nas áreas da dança, da música e do teatro. “Na área da dinamização e divulgação cultural o Conservatório promove atividades com alunos e professores em todo o Baixo Alentejo e coopera em atividades culturais organizadas por outras instituições.” (CRBA, 2019)

O CRBA, situado na ‘rainha da planície’, promove a arte junto da população, com um papel ativo no panorama cultural da região interior do Baixo Alentejo. Apostando na descentralização da arte dos grandes centros, esta instituição em crescimento, com o

empenho, dedicação e trabalho de profissionais de excelência, tem-se afirmado como uma referência do Ensino Artístico Especializado.

## 2. Identificação do Problema

Sendo a educação a essência deste ciclo de estudos em dança, o processo de ensino-aprendizagem da TDC, disciplina curricular que os alunos praticam ao longo de todo o Curso Básico de Dança, é uma preocupação ancorada na prática de lecionação.

No âmbito da prática de lecionação, nomeadamente no que concerne à lecionação em Ensino Artístico Especializado de Dança (EAE) e em ensino livre, têm vindo a ser perceptíveis dificuldades dos alunos na memorização de sequências de movimentos na aula de TDC.

No âmbito da metodologia *Royal Academy of Dance*, em situação de exames vocacionais, é solicitado ao aluno que, através da verbalização, por parte do examinador, dos vocábulos de *allegro* associados ao grau em exame, o aluno consiga executar um exercício tecnicamente e musicalmente correto, denominado *free enchaînement*. Aquando da preparação dos alunos para situação de exame, foi urgente encontrar uma forma de estes decorarem rapidamente o que lhes era transmitido para, num curto espaço de tempo, executarem com qualidade os exercícios propostos. Em exame, a verbalização por parte dos alunos é proibida, no entanto, o incentivo à ‘verbalização mental’ dos vocábulos em simultâneo ao tempo da marcação física do exercício, aquando da preparação para estas situações de avaliação, mostrou-se uma ferramenta importante para o sucesso neste momento do exame. Este princípio parece corresponder de forma coerente quando se diz que: “Your brain understands what you ought to be doing before your muscles do.” (Minden, 2005, p.15).

No EAE, a dificuldade de memorização de exercícios é possível de constatar ao longo das várias fases da aula, levando a que a execução correta dos exercícios seja mais demorada, sendo, por isso, a evolução mais lenta: “Fast learners have more time to work on the technique...” (Diana, 2017). A estagiária, face à problemática, tem insistido nas suas aulas para que os alunos, a par da marcação física do exercício, concretizem a verbalização dos mesmos. A par da verbalização, o registo escrito dos exercícios poderá ser uma ferramenta igualmente importante para a memorização, conforme demonstrado de seguida no enquadramento teórico. Trata-se de uma das ferramentas em estudo, no entanto, ainda não desenvolvida pela estagiária, que optou, neste estágio, concretizar na sua prática de lecionação como uma estratégia no processo de ensino e aprendizagem.

Surge assim a questão:

Como promover a capacidade de memorização dos exercícios a partir da verbalização e registo escrito na disciplina de Técnica de Dança Clássica?

### 3. Objetivos

#### **Objetivo geral:**

- Desenvolver a capacidade de memorização do aluno através das estratégias de verbalização e registo escrito dos exercícios na aula de Técnica de Dança Clássica.

#### **Objetivos específicos:**

- Aplicar a verbalização e a escrita dos exercícios na aula de Técnica de Dança Clássica, com vista ao desenvolvimento da memorização e desempenho na execução técnica do movimento;
- Implementar um trabalho que incida na capacidade de memorização dos exercícios por parte dos alunos nas fases da aula: *Barra*, *Centre Practice* e *Allegro*;
- Potenciar a verbalização como um complemento à compreensão, memorização e execução do movimento;
- Desenvolver a capacidade de análise e registo escrito do vocabulário de Técnica de Dança Clássica.

## **Secção II – Enquadramento Teórico**

### **1. Fases de Aprendizagem**

Aprender é fundamental e a aprendizagem é um processo associado ao desenvolvimento pessoal, com base na aquisição de conhecimento, competências, comportamentos e valores, através, sobretudo, de experiências, de acordo com vários autores: “A aprendizagem é geralmente definida como uma mudança num indivíduo causada pela experiência (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p.108). Tavares et al. (2007) afirmam igualmente, que as mudanças inerentes ao desenvolvimento (altura, por exemplo), assim como características presentes nos indivíduos no momento do nascimento, não são consequências de aprendizagem.

Segundo Tavares et al. (2007), a aprendizagem pode definir-se como uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, traduzindo-se numa modificação de comportamento relativamente estável. Deduz-se, portanto, que a aprendizagem, devido ao carácter experimental, mas também ao facto de produzir uma modificação de comportamento, é algo que produz efeitos e é observável, uma vez que é “(...) através das manifestações exteriores que se vê se o sujeito aprendeu (...)” (Tavares et al., 2007, p. 108). A aprendizagem provoca, assim, alterações permanentes no conhecimento ou comportamento de um indivíduo. Segundo Woolfolk, “(...) to qualify as learning, this change must be brought about by experience - by the interaction of a person with his or her environment.” (Woolfolk, 2007, p. 206), o que significa que o ambiente social é determinante, assim como a diversidade das tarefas ou experiências.

Relativamente à aprendizagem e ao conhecimento, Piaget centra-se essencialmente nos processos cognitivos, na medida em que este procurou encontrar um modelo capaz de explicar a sua génese, a sua estrutura e as suas transformações. De acordo com Piaget, segundo Tavares et al. (2007), a mente não é algo estanque em que podemos gravar conhecimento, nem tão pouco um espelho que reflete o que percebe. Para que a informação, a percepção e a experiência sejam ‘compreendidas’, a informação, percepção ou experiência apresentada deve ‘encaixar’ no esquema mental dessa mesma pessoa. A expressão ‘esquema mental’ foi utilizada por Piaget, citado por Tavares et al. (2007), para identificar uma estrutura mental. Ou seja: “Os esquemas seriam forma de processar informação e modificar-se-iam à medida que o ser humano cresce e aprende.” (Tavares et al., 2007, p. 117). Assim, a mente tenta persistentemente encontrar um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, para eliminar inconsistências ou faltas entre a realidade e a representação da mesma. Este processo, designado de equilíbrio, por Piaget, é fundamental para a adaptação humana,

segundo Craig (citado em Tavares et al., 2007). Existe, assim, uma dimensão casuística no que respeita à aprendizagem e à forma como ela se desenvolve em cada indivíduo, não sendo possível afirmar que os meios que resultaram numa aprendizagem de sucesso em determinado indivíduo sejam transversais a todos os outros, pois existem características sociais, educacionais, económicas, e sobretudo mentais, que variam.

Não obstante a análise individual no que concerne à aprendizagem, de acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo está dividido em grandes períodos ou estádios transversais ao longo do crescimento de cada indivíduo, os quais têm uma determinada designação a que está ancorada a idade e comportamentos específicos relativos ao mesmo, tal como se apresenta na próxima figura.

<b>Estádios</b>	<b>Idades</b>	<b>Principais comportamentos</b>
Sensoriomotor	0-2 anos	Dos reflexos inatos à construção da imagem mental, anterior à linguagem; Coordenação de meio e fins; Permanência do objeto (8-12 meses); Invenção de novos meios, imagem mental e formação de símbolos (18-24 meses).
Pré-operatório	2-7 anos	Inteligência representativa; Egocentrismo intelectual – centração; Pensamento mágico. Animismo, realismo, finalismo; Função simbólica (2-4 anos): linguagem, jogo simbólico, desenho; Pensamento intuitivo (4-7 anos).
Operações concretas	7-11/12 anos	Reversibilidade mental; Pensamento lógico, ação sobre o real; Operações mentais: contar, medir, classificar, seriar; Conservação da matéria sólida, líquida, peso e volume (invariâncias); Tempo e velocidade.
Operações formais	A partir dos 11-12 anos	Pensamento abstrato; Operar sobre operações, ação sobre o possível; Raciocínios hipotético-dedutivos; Definição de conceitos e de valores.

**Figura 1** - Adaptado de Tavares et al., (2007)

Os diferentes estádios acima apresentados, segundo Tavares et al. (2007), enfatizaram o conceito de educação apropriada ao desenvolvimento humano, isto é, uma educação em que os meios, os currículos, os materiais e o ensino deverão estar adaptados aos alunos.

Deste modo, e segundo Silva, citado por Tavares et al. (2007), o professor assume um papel de destaque, ao ser considerado o transmissor de informação e conhecimento

ao aluno, sendo da sua responsabilidade planear e estruturar as melhores condições para que tal suceda nas diferentes fases de aprendizagem.

As fases de aprendizagem apresentadas por Mendes, Godinho, Melo, e Barreiros, (2007) são defendidas por outros autores e baseiam-se nas alterações do desempenho motor, sendo as mesmas as seguintes: Fase Cognitiva, Fase Associativa e Fase Autónoma.

A Fase Cognitiva é a primeira fase, segundo a qual se considera que "(...) a compreensão sobre o objetivo e as componentes da tarefa motora constituem as principais preocupações do aprendiz." (Mendes et al., 2007, p.183). Nesta fase, os erros são comuns e a capacidade do executante em perceber o que está errado é limitada, havendo por isso dificuldade em compreender o que se deve melhorar no seu desempenho. Deste modo, o executante necessita de informações específicas por parte do seu professor para melhorar, assim como de experimentação da ação. Ou seja: "A importância da instrução, da demonstração e outras fontes de informação visuais (e.g., vídeo) e verbais ou verbalizáveis é fundamental nesta fase." (Mendes et al., 2007, p.184).

Estabelecendo-se um paralelo com o ensino da Dança, consideramos assim que, no processo de ensino-aprendizagem dos exercícios na aula de TDC, a verbalização, a par da execução prática, poderá assumir um papel de destaque. Os autores assinalam igualmente a importância do *feedback*, como uma variável importante para o sucesso da aprendizagem, uma vez que se trata de uma fase primária e, como o nome indica, bastante cognitiva. E, por esta razão: "Nesta fase é vulgar a verbalização das ações, usando esta estratégia como forma auxiliar para guiar a sua ação." (Mendes et al., 2007, p.184). Esta situação deve igualmente ser tida em consideração no ensino da Dança como uma variável extremamente importante no ensino-aprendizagem.

Tratando-se da fase cognitiva, o aluno necessita de níveis de atenção bastante elevados, levando a que haja uma limitação para outras informações, devendo por isto o professor dedicar tempo da aula a este processo, nomeadamente numa aula de TDC, o tempo dedicado por excelência à marcação dos exercícios. Considera-se que este tempo é crucial para o processo de verbalização do professor e do aluno, potenciando assim a memorização dos exercícios. Isto é, "(...) a verbalização da atividade motora é, nesta fase, reconhecida uma função facilitadora na aquisição da tarefa e um papel fundamental na rápida melhoria do nível de desempenho que caracteriza a primeira fase de aprendizagem." (Mendes et al., 2007, p.184).

A segunda fase de aprendizagem é a Fase Associativa, caracterizada: “(...) pelo aumento da consciência ou estabilidade do desempenho entre os ensaios ou repetições da tarefa.” (Mendes et al., 2007, p.184). Transpondo para a aula de TDC, considera-se que a repetição da execução e verbalização dos exercícios permitam aos alunos uma maior consciência das suas ações e, conseqüentemente, uma diminuição dos erros. Ou seja, “(...) reflete-se na diminuição do caráter grosseiro dos movimentos, tornando-os menos bruscos e mais harmoniosos.” (Mendes et al., 2007, p.185). Nesta fase de aperfeiçoamento do movimento através da prática, e de correção do professor em forma de *feedback*, o esquema de resposta e o programa motor são desenvolvidos, e por esta razão é uma fase longa e de aperfeiçoamento para o estudante.

A terceira fase de aprendizagem é a Fase Autónoma, que respeita à automatização do movimento, e refere-se que: “Na fase autónoma, a automatização do movimento permite ao sujeito centrar-se em outros aspetos relevantes para o sucesso das suas ações.” (Mendes et al., 2007, p.188). Assim, associamos esta fase ao momento em que o aluno já sabe o exercício adequadamente e pode refletir acerca da interpretação ou aperfeiçoamento de pormenores, focando-se: “(...) em prescrições sobre o estilo e forma da habilidade em atividades como a dança.” (Mendes et al., 2007, p.188).

Como sublinhado anteriormente, considera-se que a aprendizagem é um processo de mudança. E assim sendo: “Na realidade é uma mudança particular, já que não se trata de alteração de forma, nem de dimensão, mas sim uma modificação na natureza da resposta de um sistema - uma mudança comportamental” (Barreiros & Passos, 2013, p.49). Isto é, segundo Barreiros e Passos (2013), tratando-se de uma alteração comportamental, é exigida a observação de determinados aspetos, tais como o desempenho e a eficácia na resposta.

No entanto, e para que a mudança comportamental ocorra, de acordo com Melo e Barreiros (2013), existe um diverso conjunto de variáveis que influenciam o processo de aprendizagem, dos quais destacamos, em suma, os seguintes:

Variáveis	Descrição
<b>Instrução e Demonstração</b>	A instrução baseia-se no fornecimento de informação ao sujeito, de forma a facilitar a concretização da tarefa; por sua vez, a demonstração, implica fornecer uma imagem da tarefa a realizar, o mais representativa possível, mas não necessariamente muito detalhada.

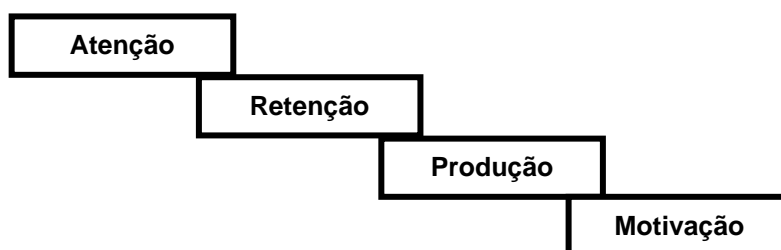
Variáveis	Descrição
<b>Motivação</b>	Trata-se de uma variável da maior importância, pois é necessário assegurar a pré-disposição do sujeito a desenvolver a tarefa, mesmo que a sua execução não esteja a ser bem-sucedida.
<b>Atenção e antecipação</b>	A atenção encontra-se diretamente ligada à motivação, significando a capacidade de dirigir o foco para determinados aspetos, potenciando a qualidade e a eficácia do movimento; compreende-se por antecipação o processo prévio à ação que prepara o organismo para as mudanças que à partida irão ocorrer no indivíduo no desempenho da ação.
<b>Características da tarefa e características individuais</b>	Adaptar as características da tarefa a aprender às características dos sujeitos que aprendem, analisando, entre outras, as suas características morfológicas e fisiológicas, assim como o seu estado de aprendizagem.
<b>A quantidade da prática</b>	A aprendizagem e a prática estão dependentes uma da outra, sendo fulcral a repetição de uma tarefa ou exercício no processo de aprendizagem.
<b>Informação de retorno sobre o resultado</b>	Tratando-se de um fator posterior à ação, o mesmo assume relevo ao considerar-se que o <i>feedback</i> dirigido ao sujeito pode resultar na melhoria do desempenho da tarefa.
<b>Envolvimento emocional</b>	Considera-se um dos fatores relacionados com a aprendizagem, onde o professor/educador pode intervir ao manter o aluno focado na tarefa, promovendo situações agradáveis que o sujeito associe à própria ação.

Figura 2 - Quadro adaptado de Melo e Barreiros (2013)

De acordo com Melo e Barreiros (2013), a fase de instrução e demonstração é determinante, pois é o primeiro passo para que a aprendizagem ocorra, pelo que deve ser precisa e com os indicadores necessários para que o aluno capte a informação e daí decorra o seu entendimento. Outro fator determinante é a motivação do sujeito, quer no momento inicial, quer na continuidade da aprendizagem, base esta que tem de estar assente na perspetiva da atenção e antecipação em relação ao que se vai realizar e aos resultados da ação que vão sendo desenvolvidos, e que, sem dúvida, poderão ser mais proveitosos se se tiver em consideração as características do/s sujeito/s a par da tarefa que se pretende desenvolver com o/s mesmo/s. Refere-se também a importância da quantidade da prática da tarefa, ou seja, o tempo aplicado na repetição dos movimentos e insistência nos mesmos, facilitando a sua retenção. Não menos importante é o acompanhamento do aluno, no sentido de reforçar boas práticas ou aspetos a melhorar, existindo assim um compromisso assumido entre professor e aluno. Desta forma, considera-se determinante ter em consideração que:

O Homem vive em interação constante com o meio físico e com os parceiros sociais. Por isso, grande parte do que aprende fá-lo através da observação das outras pessoas, imitando o que os outros fazem, escolhendo modelos sociais como guias para as próprias ações. (Rafael, 2005, p.132)

Considerando a abordagem social acima descrita, o autor classifica a observação como um dos meios mais poderosos na aprendizagem, nomeadamente na transmissão de valores, atitudes ou padrões de pensamento. No entanto, não se trata de um processo isolado e unidimensional, considerando que, “(...) para que ocorra aprendizagem, devem verificar-se quatro fases ou subprocessos” (Rafael, 2005, p.134), identificados de seguida:



**Figura 3** - Subprocessos da aprendizagem por observação (In Rafael, 2005, p.134)

Ou seja, analisando os subprocessos da aprendizagem, verificamos que: “O indivíduo não pode aprender por observação se não prestar atenção ou não reconhecer as características mais relevantes do comportamento”. (Rafael, 2005, p. 135) Assim, a componente atenção, abordada anteriormente no conjunto de variáveis inerentes ao processo de aprendizagem, é uma condição necessária, segundo Rafael (2005), no entanto, “(...) a mera exposição aos modelos não é suficiente para garantir o interesse e a seleção das características centrais do modelo com vista a perceber/percecionar adequadamente os aspetos pertinentes (...)”. (Rafael, 2005, p. 135). De facto, numa abordagem construtivista, Rosário e Almeida (2005), referem que a aprendizagem não se baseia somente em ligações estímulo-resposta ou na aquisição de conhecimento. Referindo-se em concreto aos alunos, os autores identificam duas conceções de aprendizagem: construtivista e cognitiva.

A primeira, a conceção construtivista, sublinha os processos de significação, compreensão e relacionamento entre a nova informação e os conhecimentos adquiridos anteriormente, de acordo com Rosário e Almeida (2005). No que diz respeito à abordagem cognitiva: “(...) a aprendizagem requer processos cognitivos,

conhecimentos e estratégias.” (Rosário & Almeida, 2005, p.144) que facilitem o processamento da informação. Nesse sentido, salienta-se novamente a importância da atenção como um dos processos cognitivos básicos, mas também da apreensão e codificação da informação resultantes dos processos pessoais e internos do aluno, ao invés de condições criadas somente pelo professor, tais como o estímulo e o reforço.

Relacionando a abordagem construtivista com a dança, esta última envolve processos como observar, memorizar, perceber, executar e interpretar, assumindo importância a necessidade de entender como o pensamento (cognição), o raciocínio (percepção) e a aprendizagem (ação) são processados e executados (Schütz-Bosbach & Prinz, 2007).

Assim, conclui-se que existe uma ligação entre os processos cognitivos, o planeamento da ação e a ação. Nesse sentido, Cruse e Schilling (2010, cap.3) definem que qualquer comportamento/ação complexa, exemplo da dança, não depende somente de uma simples estrutura relativa, mas também de aspetos cognitivos, como o de planejar/pré-visualizar um movimento ou mesmo imaginá-lo. Os processos em questão surgem na psicologia como parte integrante da memória de trabalho, associados à memória a curto prazo, identifica Rosário e Almeida (2005). Os autores complementam, indicando que, “(...) as estratégias seguidas pelo aluno para seleccionar e compactar o volume e diversidade de informação a processar parecem ser um elemento decisivo do seu nível de desempenho em face das capacidades de registo de informação na memória de trabalho...”. (Rosário & Almeida, 2005, p. 144).

Desta forma, podemos assim concluir que a compreensão da memória está diretamente ligada à forma como aprendemos, sendo determinante que: “Being able to learn something relies on you being able to remember it.” (Lovatt, 2018, p. 126). No entanto, a proximidade e ligação entre os dois conceitos (aprendizagem e memória) não significa que não sejam distintos e, por essa razão, é determinante estarmos cientes de ambos para se atingir resultados e mais profícuos na ação educativa, logo, iremos abordar o conceito de memorização no ponto seguinte.

## 2. Memorização

### 2.1. Conceito de Memória

O conceito de memória é popularmente conectado com a conservação de ideias ou imagens que outrora nos foram apresentadas ou produzidas pela nossa vivência. São efetivamente lembranças e recordações que contribuem para o nosso desenvolvimento, seja pela felicidade que nos trazem, pelo tormento, aquisição de

conhecimento ou experiências/informações que retemos e que influenciam decisivamente a tomada de decisões e o nosso comportamento. Ou seja: "(...) memory is a built store that must be accessed in some way in order for effective recall or retrieval to occur." (Lutz & Huitt, 2003, p.1). Podemos assim considerar que a memória é um veículo que nos faz chegar experiências passadas, a fim de as mesmas serem utilizadas no presente.

O contributo da memória para o desenvolvimento humano e para as aquisições cognitivas é de fundamental importância para as capacidades intelectuais e motoras. Ao longo da nossa existência, recebemos informações determinantes para aquisição de conhecimentos e que resultam na aprendizagem de novos conceitos. Neste sentido, Lutz e Huitt (2003) afirmam que a receção de novas informações: "(...) is seen as an initiator which the brain attempts to match with existing concepts in order to break down characteristics or defining attributes." (p.2), sendo da responsabilidade do indivíduo o exercício de utilização constante de seus mecanismos, internos para processar essas informações e interligar as mesmas com os conhecimentos já adquiridos.

A memória é um fenómeno simultaneamente biológico e psicológico, por esse motivo consideramos dois âmbitos distintos para o estudo da memória; de acordo com Melo, Godinho, Mendes e Barreiros (2007), são eles a neurofisiologia e a psicologia.

A primeira abordagem, a neurofisiológica, "(...) estuda e concebe a memória sob a perspectiva das alterações bioquímicas ao nível das células nervosas e da especialização de determinadas áreas com vista ao armazenamento de informação." (Melo et al., 2007, p.51). Atualmente, é um conhecimento adquirido que a memória não se encontra localizada numa estrutura isolada no cérebro, funcionando através de sistemas cerebrais que atuam de forma integrada. No que respeita à abordagem psicológica, "(...) preocupa-se essencialmente em entender o funcionamento do sistema em função da estimulação realizada e dos comportamentos produzidos" (Melo et al., 2007, p.51). E, assim sendo, na área da psicologia, de acordo com Marques (2005), a memória é habitualmente considerada de importância capital para o processo de aprendizagem, sendo apresentada como uma condição necessária para que esta última possa ocorrer, pois é fundamental que se tenha em consideração que: "A memorização é um dos processos mais importantes da aprendizagem já que esta depende obrigatoriamente da retenção das habilidades aprendidas." (Melo et al., 2007, p.49). Portanto, não é possível realizar uma aprendizagem sem memorização. De acordo com Marques, é fundamental que se tenha presente que:

Na verdade, se pensarmos na distinção entre aquisição/aprendizagem e desempenho, isto é, distinção entre aquisição de tendências comportamentais e manifestação dos comportamentos adquiridos, aprender implica uma certa permanência das aquisições e temos de postular a existência de um sistema qualquer que permita armazenar as aquisições (conhecimentos, comportamentos, informação). (Marques, 2005, p. 183)

Ou seja, tal situação implica o fixar da informação e, de acordo com Almeida (2011): “A memória é a base para a aprendizagem, uma faculdade cognitiva de elevada importância porque é a capacidade de registar, armazenar e manipular as informações que criam interações entre o mundo externo e o cérebro.” (p.7). Assim, e apesar de intrinsecamente ligados, trata-se de conceitos distintos, uma vez que a aprendizagem tenta principalmente identificar os princípios que regem a aquisição dos comportamentos, assim como as condições ideais para essa aquisição, enquanto os estudos de memória abordam a estrutura do sistema mnésico, assim como os processos de retenção, armazenamento, recordação e esquecimento, segundo Marques (2005).

## 2.2. Memória de Curto Prazo e Memória de Longo Prazo

Após análise de algumas obras sobre a matéria, verificámos que existem duas partes fundamentais para explicar o funcionamento do sistema que envolve a memória: a Memória de Curto Prazo, doravante também designada por MCP ou STM, e a Memória de Longo Prazo, à qual nos referimos também por MLP ou LTM.

De acordo com Lent (2004), a memória de curto prazo tem o propósito de dar continuidade de sentido ao nosso momento presente, enquanto a memória de longo prazo garante o registo do nosso passado autobiográfico. Lovatt (2018) simplifica a principal diferença entre as duas, indicando que podemos rotular a MCP de temporária e a MLP de permanente. O mesmo autor explica que a MLP é o lugar onde armazenamos tudo o que nós sabemos e que a mesma pode permanecer eternamente ao longo da nossa vida. Em suma, são informações essenciais à nossa existência, nomeadamente, memórias de infância e regras de linguagem, como afirma Lovatt (2018): “It holds memories from our childhood, the rules of the languages speak and our autobiographical information” (p. 127).

Por sua vez, e como mencionado, a MCP pode ser considerada como um espaço de armazenamento temporário, onde processamos novas informações até então

desconhecidas. Segundo Lovett, apenas se consegue armazenar uma quantidade diminuta de informação, sendo que a mesma permanece ativa durante um breve período de tempo. Este autor refere ainda que, no ensino da Dança, estão implícitas ambas as vertentes, pois, segundo este:

When you learn a dance routine you might have a sense of the difference between STM and LTM. Information can travel between STM and LTM and the process of learning involves getting information from STM into LTM and the integrating it with things you already know (and with we stored in LTM). (Lovatt, 2018, p.127)

De acordo com Melo et al. (2007), a MLP pode ainda ser subdividida em três partes: memória episódica, memória semântica e memória comportamental, tal como se evidencia na próxima figura.

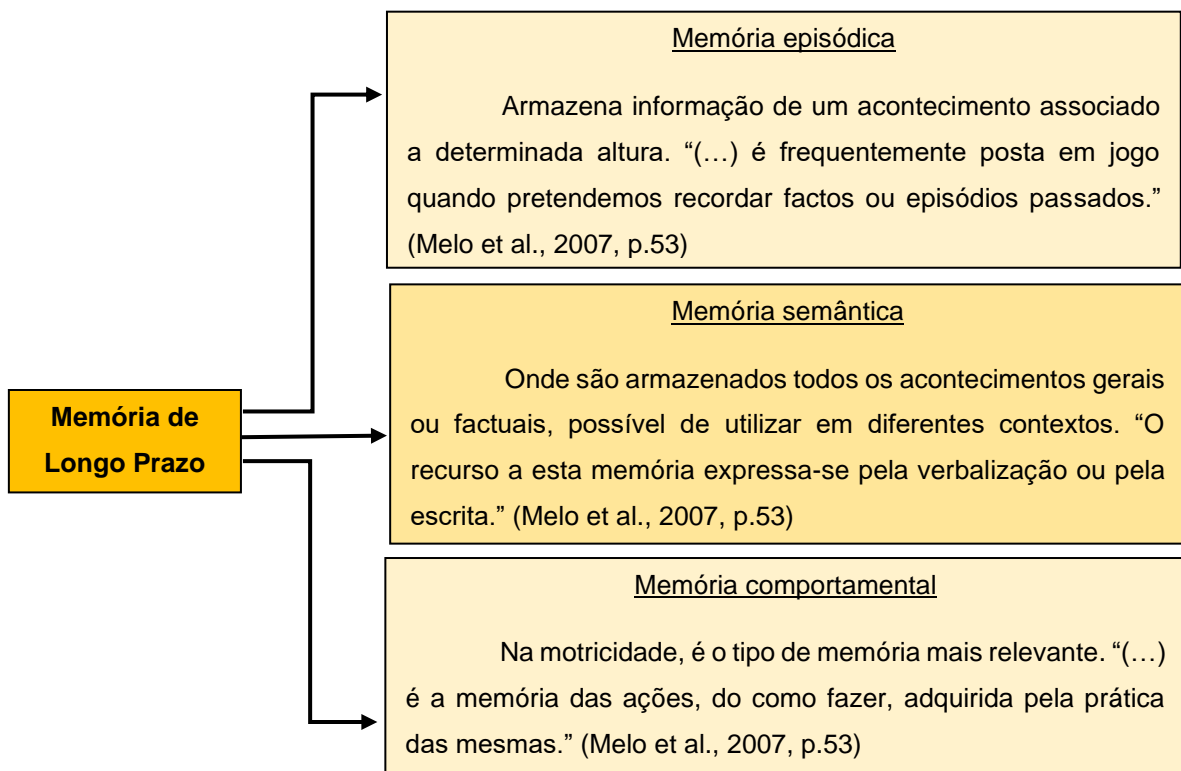


Figura 4 - Adaptado de Melo et al. (2007)

Este autor refere ainda que será a memória comportamental a mais relevante no campo da motricidade, porque: "(...) armazena as ordens motoras necessárias para a concretização da ação." (Melo et al., 2007, p.54). É, portanto, amplamente utilizada na dança pelos bailarinos, independentemente do seu grau de desenvolvimento. Não obstante a ligação entre memória comportamental e ações motoras/dança, pretende-se

enaltecer a importância da memória semântica e verificar qual a sua importância no desenvolvimento do trabalho dos bailarinos/alunos.

Importa realçar novamente que a informação armazenada na MCP não fica retida por muito tempo. De acordo com Lovatt (2018), a informação desvanece ou é substituída rapidamente por nova informação, sendo necessário reunir esforços e estratégias para transferir a informação para MLP, as quais serão abordadas no ponto seguinte.

### 2.3. Fatores de memorização

As estratégias podem ser variadas. Lovatt (2018) menciona que a repetição é uma delas, aguentando a informação durante mais tempo. Melo et al. (2007) afirma que, "(...) a quantidade de prática tem uma influência positiva na capacidade de memorização." (p.55). Segundo Atkinson e Shiffrin (1968), existem estratégias através das quais o indivíduo mantém, armazena ou recupera a informação, condicionando-a ao tipo de tarefa e à sua experiência anterior. No caso do ensino da Dança, e no que diz respeito ao desenvolvimento do estágio subjacente e este relatório, considerou-se adotar algumas estratégias que a par da repetição promovessem a memorização dos exercícios de dança, as quais serão evidenciadas mais à frente, tais como a verbalização.

Não obstante, mais do que a assunção de estratégias que facilitam a memorização, considerámos ter por base no estágio fatores de memorização evocados por Melo et al. (2007) que consideram que o armazenamento da informação na memória pode ser potenciado se determinadas condições forem cumpridas. Parece-nos determinante o conhecimento dos fatores em questão, e de seguida descritos, tornando-se numa útil ferramenta no processo de ensino-aprendizagem para o professor, por exemplo.

<b>Fatores de Memorização</b>	<b>Descrição</b>
<b>Atribuição de significado</b>	Processo que implica que a informação seja codificada e que lhe seja atribuído um significado.
<b>Repetição</b>	A repetição de um exercício ou movimento obriga à utilização de recursos idênticos do organismo com o consequente fortalecimento da relação entre os estímulos e a resposta motora.
<b>Papel do reforço</b>	A aprendizagem parece estar mais dependente da associação a estímulos que dão prazer e satisfação do que aos que provocam dor ou sensações desagradáveis.
<b>Instrução prévia</b>	Antes da ação ter lugar é possível preparar o indivíduo para a ocorrência de determinados estímulos.

<b>Fatores de Memorização</b>	<b>Descrição</b>
<b>Conhecimento anterior</b>	O conhecimento ou domínio de capacidades relacionadas com o tema em aprendizagem permite memorizar mais facilmente estabelecendo relação entre o presente e o conhecimento anterior.
<b>Agrupamento/categorização</b>	A organização e categorizarão da informação a armazenar resulta numa economia do processo de memorização, uma vez que essa informação é armazenada de forma hierárquica.
<b>Capacidade de tratamento informacional</b>	A capacidade de tratar informação permite que se armazenem quantidades maiores e que se processe mais rapidamente a informação.
<b>Memória e tipo de item</b>	Existem itens de memorização mais fáceis de memorizar do que outros, estando este facto relacionado com a capacidade dos indivíduos e/ou experiências passadas.
<b>Tempo de apresentação dos estímulos</b>	Relacionado com a repetição, o tempo de apresentação do estímulo influencia a capacidade de armazenamento, uma vez que quanto maior o tempo mais repetições são possíveis.
<b>Identificação do estímulo</b>	A memorização depende também da capacidade de relacionar os estímulos recebidos com a informação armazenada.
<b>Ordenação</b>	A apresentação da informação de forma ordenada facilita a retenção.
<b>Efeito de posição</b>	Existe uma tendência do indivíduo fixar mais facilmente a primeira parte da sequência e a parte final da mesma. Os estímulos de posição intermédia não beneficiam deste efeito positivo.
<b>Esquecimento</b>	O esquecimento relativo da informação irrelevante é um dos fatores mais importantes no processo de aprendizagem, ao deixar o sistema liberto para a conservação da informação que realmente interessa.
<b>Etiquetagem</b>	Categorização da informação disponível, atribuindo valores próximos da realidade.

**Figura 5** – Adaptado de Melo et al. (2007)

O conhecimento destes fatores por parte do professor auxilia e facilita o processo de ensino-aprendizagem. A atribuição de significado permite simplificar a informação através da sua codificação, seja através de um significado verbal ou sob a forma de imagem. No que concerne à repetição, e apesar da quantidade da prática resultar em implicações positivas, não podemos descurar a organização dessa mesma prática, correndo o risco de diminuir o interesse do aluno na atividade. Outro fator relacionado com a disposição do aluno para a aula consiste na associação a estímulos positivos, através do papel do reforço. A preparação do aluno para determinada ocorrência, assim como o domínio prévio de alguns aspetos relacionados com a aprendizagem, permite

que se estabeleçam relações entre a situação presente e conhecimentos anteriores. A memorização por ordem sequencial não é a melhor forma de armazenamento, sendo a organização e categorização uma economia do processo de memorização, havendo assim lógica e hierarquização; por sua vez, o tratamento de informação permite que quantidades maiores de informação se armazenem e processem, sendo o pensamento de tipo simbólico o que garante mais sucesso. As características do movimento a memorizar e as características do aluno podem ser determinantes para a memorização, bem como o tempo dedicado aos exercícios. A informação disponível é regularmente categorizada em concordância com as categorias que conhecemos. Ou seja:

Este processo serve para classificar os elementos novos de acordo com as categorias pré-existentes permitindo uma maior eficácia do processo. Como exemplo podemos referir as mnemónicas que são uma tentativa de rotularem de informação nova, de acordo com códigos conhecidos e de forma a melhor evocar. (Melo et. al., 2007, p. 58)

Parece-nos determinante o conhecimento dos fatores em questão, e anteriormente descritos, tornando-se numa útil ferramenta no processo de ensino-aprendizagem em Dança. Considerando os fatores mencionados, e assumindo a preocupação de os ter em consideração, por exemplo, em sala de aula, parece-nos que aumentamos potencialmente a capacidade de memorização do aluno. A capacidade de memorização do aluno influencia a execução técnica de movimento, uma vez que os alunos, ao saberem o exercício, podem concentrar-se na execução do mesmo, não ficando preocupados com a estrutura, mas sim com a qualidade da execução dos movimentos.

#### 2.4. A memória e a Dança

A Dança Clássica é uma atividade que se baseia no movimento do corpo e que exige capacidade física por parte do bailarino, desde destreza, coordenação, flexibilidade e força. Implica movimentos precisos e controlados, mas não só. Considerando a exigência associada à dança e à coreografia da mesma, torna-se imprescindível uma boa capacidade de memorizar movimentos.

Segundo Esteves (2013), no contexto de uma aula de TDC, os alunos sentem uma exigência constante para decorar os exercícios de forma instantânea e cíclica e, por esse motivo, a memória é fortemente estimulada.

Nesse sentido, Lovatt (2018) ressalva a importância da memória na dança: “Dancers have to learn a huge amount of information. When dancers are preparing to dance in a performance they have to learn and remember dozens of different bits and types of information.” (p.131). Segundo Almeida (2011), a memória irá selecionar as informações mais próximas para resolver o problema apresentado, o problema de como organizar aquele pensamento coreográfico.

Justificada a importância da memória na dança, Esteves (2013) refere que, no ensino-aprendizagem da dança, uma das estratégias para a memorização passa por efetuar uma subdivisão do material coreográfico (por frases musicais ou blocos), denominado por *chunk*, para posteriormente os unir sequencialmente.

Por sua vez, Lovatt (2018) afirma que existem duas técnicas/estratégias que ajudam a melhorar a memorização das sequências na dança: “These techniques are marking and sleep”. (p.134)

Na última técnica - *sleep*, o autor aborda a importância do ato de dormir, principalmente numa situação em que nos encontramos no processo de relembrar uma coreografia que acabámos de aprender. Justifica Lovatt (2018), explicando que existem duas fases distintas no momento após aprendizagem. A primeira consiste no processo de estabilização (*process of stabilization*), “(...) whereby a memory is maintained at the level at which it was learned” (Lovatt, 2018, p. 137). A segunda, denominada por aprimoramento (*enhancement*), “(...) whereby the memory becomes more fully integrated with previous knowledge” (Lovatt, 2018, p. 137). O autor prossegue, afirmando que a fase de aprimoramento está dependente do descanso (*sleep*):

When we dance we make both fine motor movements, such as small movements with our fingers and hands, and gross motor movements, such as larger movements with our arms, legs and body. Research has shown that sleep leads to enhanced performance in both fine motor movements and gross motor movements. Lovatt, 2018, p. 137

No que concerne à marcação (*marking*), “(...) is a technique used by dancers to help them learn and rehearse sequences of dance movements” (Lovatt, 2018, p.134). Posteriormente, a importância da marcação do exercício será explorada no capítulo 5.4 *A marcação do exercício*. A investigação em curso pretende verificar a viabilidade de introduzir de forma mais rigorosa a verbalização e o registo escrito, na perspetiva de que as mesmas sejam uma mais valia no melhoramento da memorização dos alunos.

### 3. A importância da escrita na memorização

A Escrita é uma ferramenta que nos acompanha praticamente desde o início da nossa formação, prevalecendo como um meio de comunicação de elevada importância no percurso académico e profissional. De acordo com Rodrigues (2012): “O meio privilegiado de comunicação para o homem é a linguagem escrita, que, entendida como uma forma de atividade comunicativa humana, é um processo social, consciente e intencional” (p.1).

Apesar da sua importância e da ligação histórica entre o homem e a linguagem escrita, aparentemente a mesma perde relevância dia após dia numa era que se denomina como digital. A utilização do lápis e de uma folha é difícil de ser observada atualmente, pois o teclado do computador portátil, o toque do *tablet* ou o *smartphone* oferecem supostamente outras valências para além da sua praticidade.

Este sinal dos tempos modernos faz-se notar, também, segundo Carvalho (2003), nos meios de difusão de informação. O autor refere que existia um hábito, cada vez menos presente, de receber grande parte da informação através da linguagem escrita - livros, jornais - ou por outros meios como a rádio - em que a comunicação tem características semelhantes às da comunicação escrita.

Num tempo em que o registo digital prevalece sobre o registo manuscrito, torna-se relevante refletir acerca dos benefícios do mesmo, nomeadamente pelo facto de ser utilizado no decorrer do estágio um Caderno de Aula. Este caderno, base para o registo escrito, foi fornecido pela professora estagiária e preenchido pelas alunas no decorrer das aulas, com o intuito de desenvolver a capacidade de memorização do aluno através, mas não exclusivamente, da escrita dos exercícios na aula de TDC, temática que será apresentada posteriormente (*secção IV, capítulo 4*).

Naturalmente, verificando-se a tendência de substituir a escrita por novas tecnologias, levantam-se dúvidas. Será a escrita fundamental ou pelo menos importante como objeto de ensino-aprendizagem? Mueller & Oppenheimer (2014) defendem que, “(...) the processing that occurs during the act of note taking improves learning and retention”(p.1). No que a TDC preconiza: “Keeping a notebook to journal a difficult sequence of choreography, as well as corrections (...) will allow dancers to review what they learned (...)” (Diana, 2017). O registo escrito de uma sequência de movimento, assim como das correções efetuadas pelo professor, poderá ser elemento facilitador da memorização, podendo o aluno recorrer aos seus registos e evocar os momentos da aula e os movimentos, potenciando desta forma a qualidade técnica da sua performance.

Woolfolk (2007) afirma que tirar apontamentos traz benefícios, ao aluno e sublinha que a escrita, bem utilizada, pode resultar em diversos benefícios nomeadamente ao nível da memorização:

- Tirar notas promove a atenção durante a aula e ajuda a codificar as informações para que as mesmas tenham a hipótese de chegar à memória de longo prazo;
- Escrever ajuda no processo de aprendizagem, especialmente para aqueles que não têm conhecimento prévio na área em estudo e mesmo que as anotações não sejam consultadas posteriormente;
- Os apontamentos providenciam uma espécie de ‘armazenamento externo’ que possibilita a revisão e o acesso às informações escritas.

O aluno deverá, no entanto, ser seletivo e concentrar-se nas informações mais relevantes. Adicionalmente, deverá transformar as informações através da escrita do registo escrito nas suas próprias palavras, caso exista essa possibilidade e de acordo com a área em estudo. Em concordância com os benefícios apresentados por Woolfolk, adotou-se a escrita no estágio em questão como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem e memorização da estrutura pré-definida dos exercícios de TDC, assim como um meio de análise e conhecimento da nomenclatura da disciplina.

#### 4. A verbalização e a memorização

A linguagem, nas suas diferentes formas, entre as quais a fala, é um fator decisivo para o desenvolvimento cognitivo, considerando que nos permite, por exemplo, expressar ideias, colocar perguntas e interagir socialmente.

Woolfolk (2007), baseando-se nas teorias de Piaget e Vygotsky, afirma que desde cedo, enquanto crianças, falamos regularmente sozinhos durante a hora de brincar. A autora defende que o uso da linguagem por parte das crianças permite alcançar progressos cognitivos importantes, tais como focar a atenção, resolução de problemas, planejar e criar conceitos. Segundo Matta, Rebelo e Martins (2004): “É no decurso da interação social com o adulto e com a sua ajuda, que a criança aprende a memorizar, organizar, avaliar e narrar as suas experiências.” (p.155). A interação social é promovida, não exclusivamente, mas principalmente através da linguagem. Não obstante o conceito de linguagem assumir uma conotação mais abrangente, encontra-se associado à verbalização, no sentido em que a mesma significa expressar ou exprimir por palavras sendo o foco, neste caso, a comunicação linguística verbal.

Segundo Diana (2017): “Encouraging students to develop their own memorization methods will help them approach choreography with confidence.”. Fundeados nesta ideia, e indo mais além do contexto de aula de técnica, englobando os momentos de espetáculo e de coreografia, investigámos acerca da relação entre a verbalização e a memorização. Questionámos, assim, se a verbalização poderá assumir-se como uma ferramenta útil para o aluno no que respeita à aprendizagem e memorização em contexto de aula de TDC.

A verbalização pode ser um agente importante no processo de memorização, para que o aluno possa aprimorar a sua técnica mais rapidamente, “(...) create their own words, creative names or sounds associated with the movement.” (Diana, 2017). Isto é, o aluno pode servir-se da verbalização para criar o seu próprio método de aprendizagem ou facilitar a mesma. Neste sentido, Slamecka and Graf (1978) demonstram, através de um estudo, que uma palavra apresentada ao sujeito e acompanhada por um estímulo ou código fomenta a memorização de forma mais eficaz, do que simplesmente ler em silêncio uma determinada palavra. Este fenómeno foi designado por *The Generation Effect* e os autores afirmam que: “When a word was generated in the presence of a stimulus and an encoding rule, it was better remembered than when that same word was simply read under those conditions” (p.602). MacLeod, Gopie, Hourihan, Neary e Ozubko (2010) consubstanciam o *Generation Effect* ao sublinharem que o mesmo produz benefícios de memória bastante substanciais, geralmente uma melhoria de 10% ou até mais em relação à ação de simplesmente ler a palavra. Defende-se, assim, que uma palavra apresentada através de estímulo ou de uma regra de codificação resulta numa retenção mais eficaz do que a tradicional leitura da palavra. Com base no fenómeno descrito, questionou-se então se a retenção da palavra seria ainda mais eficaz se a mesma fosse pronunciada. MacLeod et al. serviram-se dos estudos desenvolvidos por Hopkins, Boylan e Lincoln realizados em 1972 para afirmar que a retenção, “(...) should be better for pronounced than for unpronounced words because pronunciation would increment the item’s frequency”. Corroboram Matta et al (2004), reiterando que a linguagem pode funcionar como peça estruturante da memória, caso exista uma narrativa verbal a acompanhar um acontecimento, e que por sua vez crie uma representação mais rica e organizada na memória. Significa, assim, que melhoramos a memorização de determinada palavra ao pronunciarmos a mesma?

MacLeod et al analisaram vários trabalhos desenvolvidos<sup>1</sup>, que se focaram somente em estudar diretamente o benefício de dizer palavras em voz alta. Os resultados, segundo os autores, são definitivamente positivos, existindo um aumento de 10% a 30% na retenção da informação, em comparação com os sujeitos que não verbalizavam. No seguimento da obtenção de resultados positivos nos estudos elaborados sobre a verbalização como 'muleta' para uma melhor memorização, existiu a necessidade de aprofundar o tema, designando-o de *The Production Effect*. Em suma, este fenómeno pretende explicar que a pronúncia em voz alta das palavras ou de determinado tema beneficia a retenção da informação. Por exemplo, era apresentada uma lista de objetos a um grupo de indivíduos. Se estudassem a lista lendo metade das palavras silenciosamente e a outra metade dizendo as palavras em voz alta, as palavras pronunciadas em voz alta eram recordadas muito melhor do que as que eram lidas em silêncio. Ou seja, existe uma componente distintiva entre as palavras que são pronunciadas e as outras. De acordo com Markman (2010):

The words you speak aloud are now translated into speech and you have knowledge of producing the items as well as a memory of hearing them. All of this information makes your memory for the spoken items more distinct from the rest of the items that were read silently. (Markman, 2010)

No estágio desenvolvido, não se pretendeu que a verbalização fosse entendida somente como um processo de ensino-aprendizagem em que o professor verbaliza e o aluno memoriza; pretendemos ir mais além, queremos acima de tudo fomentar a verbalização por parte do aluno, para que a sua capacidade de memorização seja desenvolvida. Foi crucial e fundamental no nosso estudo que o aluno verbalizasse ao mesmo tempo que executasse ou marcasse o exercício, promovendo não só a memorização, como também o entendimento do que estava a dizer, sendo por isso importante a interligação com o caderno de aula, que teve o intuito de tornar o aluno reflexivo em todo este processo, dando assim a conhecer, e explicando ao aluno, que se verbalizar o exercício poderá decorar mais facilmente o mesmo. Posteriormente, poderá o aluno inventar as suas palavras ou sons. Como defende Diana (2017), o aluno,

---

<sup>1</sup>, Slamecka and Graf (1978), *The Generation Effect: Delineation of a Phenomenon*; Hopkins and Edwards (1972), *Pronunciation effects in recognition memory*; Conway and Gathercole (1987), *Modality and long-term memory*; Gathercole and Conway (1988), *Exploring long-term modality effects: Vocalization leads to best retention*; Dodson and Schacter (2001), "If I had said it I would have remembered it": *Reducing false memories with a distinctiveness heuristic*.

ao cantar a palavra ou o som na sua cabeça enquanto executa o exercício, resultará numa melhor qualidade de movimento.

## 5. O Ensino da Dança

### 5.1. Howard Gardner

A teoria das inteligências múltiplas em muito se relaciona com a dança, segundo Kassing e Jay (2003), “(...) bodily-kinesthetic, spatial, musical, interpersonal, and intrapersonal.” (p.27). O movimento do corpo e a utilização da memória do movimento, o uso do espaço fixo, e através do espaço utilizando padrões, o ritmo e o tempo, a forma de nos relacionarmos psicologicamente, mentalmente e socialmente, a capacidade de cooperação é vital para se dançar com o outro e em grupo, bem como a forma como nos percebemos a nós mesmos. É aqui que o bailarino ganha confiança e segurança para dançar, estes são alguns dos fatores a considerar quando falamos de inteligências múltiplas. Os autores referem ainda que as outras inteligências, “(...) logical-mathematical, linguistic, and naturalistic – support dance when it is translated choreographically, vocally, or into written form.” (p.27). No estágio desenvolvido pretende-se utilizar a escrita e a verbalização como ferramentas de aula, a par da leção efetiva e comum de uma aula de TDC, promovendo uma constante aprendizagem e desenvolvimento das várias inteligências defendidas por Gardner, enriquecendo assim, junto do aluno, a experiência em aula. O uso da linguagem, seja a comunicação linguística verbal ou através da escrita, é tradicionalmente associado à inteligência, servindo inclusive, juntamente com outras valências, tais como a competência matemática, como um instrumento medidor da capacidade intelectual de um indivíduo. Nesse sentido, Gaskill (1941) afirma que a capacidade de verbalizar, “(...) go hand in hand with high intelligence.” (p.407). Na relação entre a verbalização, a escrita e a dança propõe-se potenciar um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de inteligências, levando o aluno a transpor conceitos (falar, participar, escrever) das disciplinas académicas para a aula de TDC, existindo uma sinergia positiva entre conceitos académicos e ensino artístico, tal como afirmado por Kassing e Jay (2003): “This relationship between the arts and academic subjects expands through the multiple intelligences that provide a variety of learning pathways for all students.” (p. 27).

### 5.2. A repetição

A repetição é considerada como um fator de memorização, no entanto, deve ser equacionada a forma como a prática é apresentada, uma vez que tem implicações no processo de aprendizagem do aluno. O empenho do aluno e a estrutura da repetição deverão ser tidos em conta, na medida em que repetir erradamente um movimento ou

repetir sem que haja uma consciencialização dos movimentos não trará os resultados positivos ambicionados por professor e aluno.

O conceito de repetição num contexto de TDC, e até mesmo noutra técnica de dança, é essencial; a repetição é promotora de uma qualidade de movimento superior, se for trabalhada de forma adequada. Na aula de TDC é usual haver repetição devido a algum erro ocorrido na execução, porém a repetição é feita, mas com especial cuidado na não repetição desse mesmo erro, “(...) a prática não pode ser baseada numa simples repetição, mas antes num processo deliberado e organizado de construção de competências, desenvolvido ao longo do tempo...” (Melo & Barreiros, 2013, p.68).

Numa perspetiva de execução de movimento, de acordo com Amorim (2006), “(...) a repetição quando usada em medida justa é uma forma eficaz para as execuções técnicas” (p.3). Neste sentido, de acordo com a metodologia de Barbara Fewster e defendida pela autora, numa fase inicial devem ser executadas três repetições no exercício, com o seguinte intuito: experimentar, lembrar e melhorar, promovendo assim a boa execução técnica, ou seja, uma repetição cuidada, consciente e refletida levará a bons resultados na execução técnica do movimento pelo aluno. Em concreto, nos temas em estudo, a repetição, pode tornar-se um importante auxílio para a memorização dos exercícios, ou seja, a repetição da verbalização por parte da professora e, posteriormente, por parte dos alunos, será importante para a memorização e aprendizagem, conforme foi referido.

### 5.3. A demonstração e a instrução

A demonstração está ligada à instrução no ensino, e por serem dois conceitos tão presentes na aula de TDC é importante explorá-los. Posto isto: “A instrução corresponde à informação prestada ao sujeito sobre o objetivo da tarefa motora e a forma de o concretizar. A expressão verbal é a forma mais comum para fornecer instrução (...)” (Mendes, 2004, p.100). Por seu lado, o mesmo autor considera a demonstração como o ato de facultar uma imagem do que será suposto o aluno executar, sendo que, em ambos os conceitos, o principal objetivo é, “(...) transmitir informação sobre o objetivo e a forma de realizar uma ação motora.” (Mendes, 2004, p.101).

No âmbito geral do ensino, a comunicação verbal é o meio de preferência dos professores para transmissão de conhecimentos, pois: “Normalmente, a transmissão de informação acerca do conteúdo a ser ensinado é veiculada através de instruções verbais.” (Alves, 2007, p.83). A autora defende também que a transmissão de instruções verbais adicionais, tanto específicas, como na utilização de metáforas, é facilitadora da aprendizagem. Também Warren (1989) defende que: “Vocal sounds and verbal

analogies can help (...)” (p.73). No entanto, Alves (2007) defende que o momento desta verbalização é crucial para a eficácia. Mas, quando falamos em dança, no processo de ensino e aprendizagem, é vital a marcação física do exercício, a transmissão do conteúdo e da forma do que se pretende que o aluno execute. E, por tal razão, as demonstrações físicas acompanhadas de instruções verbais são, normalmente, os meios que os professores de Dança mais utilizam.

Parece-nos assim evidente que a demonstração e a instrução têm funções complementares nas fases de aprendizagem iniciais, conduzindo o estudante na obtenção de bons desempenhos na execução. Ou seja: “A demonstração implica fornecer uma imagem o mais representativa possível, mas não necessariamente muito detalhada, da tarefa a realizar.” (Melo & Barreiros, 2013, p.60), logo, o processo de observação que o aluno faz produz benefícios na sua aprendizagem. Por seu turno a instrução, seja verbal ou escrita, também incrementa no aluno possibilidades de este melhorar a sua *performance*, pois se considerarmos que: “O processo de comunicação verbal permite transmitir o objetivo e a forma de concretização das tarefas pretendidas. Através da instrução é possível especificar uma quantidade enorme de informação, determinante para o êxito da tarefa.” (Godinho, Mendes, Melo & Barreiros, 2002, p.133), tal englobará informação mais completa.

No caso concreto das demonstrações, Alves (2007) considera duas em particular: indireta e direta. A primeira, a indireta, quando na instrução há recorrência a fotos ou vídeos; por seu lado, a direta, quando há uma demonstração do professor. Nas demonstrações diretas, segundo Alves (2007), existe alguma controvérsia, quando o assunto é o grau de proficiência do modelo, uma vez que nem sempre do melhor modelo o aluno retira as melhores aprendizagens; no caso de um modelo menos competente, o aluno poderá ativamente e cognitivamente empenhar-se mais: “Quando o professor utiliza um modelo de comportamento para ensinar está a solicitar um comportamento de modelação e de aprendizagem por observação” (Alves, 2007, p.86); a aprendizagem por observação é essencial na área da dança e um complemento, no âmbito do tema deste trabalho. Assim: “A visualização da demonstração, assim como a verbalização das suas componentes, parece contribuir positivamente para a aprendizagem, já que produz uma representação mental da tarefa com as consequentes reações ideomotoras, processos neurológicos idênticos aos experimentados na execução propriamente dita.” (Godinho et al., 2002, p.140), o que se torna determinante no processar da informação.

Debruçando-nos sobre a demonstração prática e efetiva, salientamos a importância desta variável. Segundo Landin (2012) verificou-se que a visualização da demonstração conjugada com pistas verbais conduz a níveis de desempenho superiores na aquisição e aprendizagem. De acordo com Godinho, Mendes, Melo e Barreiros (2007b), a seleção de pistas verbais críticas para o desempenho da tarefa deve ser cuidada para que o objetivo na resposta motora, por parte do aluno, seja esperado em termos de objetivos de aprendizagem. Mendo (2004) apresenta-nos um estudo de Karen S. Meaney de 1994, com uma amostra composta por crianças entre os 9 e 11 anos, que pretendeu estudar o efeito de quatro tipos de estratégia de demonstração, concluindo-se que as crianças onde se aplicaram demonstração e repetição verbal obtiveram sempre melhores resultados na *performance* e aprendizagem da tarefa.

Remetendo para o contexto do presente relatório de estágio, considera-se que a demonstração prática e a instrução verbal poderão ser considerados dois fatores potencialmente aplicados pela estagiária. Em TDC, na marcação do exercício, poderão ser executadas demonstrações acompanhadas de instruções verbais com o intuito de se apresentar o teor do tema a trabalhar, em que a instrução verbal terá um papel preponderante na expectativa dos alunos compreenderem, memorizarem o exercício e, essencialmente, evidenciarem a capacidade de reprodução verbal e execução prática do movimento/s e o exercícios/s em foco.

No caso específico da aula de TDC, a demonstração e a instrução verbal em conjunto denomina-se de marcação do exercício e é referida segundo Minden (2005) como: “To mark means to move through steps without doing them fully (...) the teacher demonstrates or explains.” (p.16). Consideramos que a marcação deve ser coerente no seu todo, não deixando de parte nenhum aspeto referente ao exercício, ou seja, o modelo não é importante, no entanto, a qualidade dos fatores que compõe o exercício é preponderante. De acordo com Amorim, é fundamental que se tenha presente que:

A marcação diferida seja da estrutura do exercício, da sua mecânica, do *Port de Bras*, do tempo e/ou da sua velocidade, traduzem-se numa falta de eficácia pois haverá certamente a necessidade de voltar a marcar o mesmo exercício com foco em diferentes aspetos. (Amorim, 2006, p.2)

A instrução verbal como forma de marcação de um exercício de dança tem de ser adequadamente ritmada, seja através de contagens ou a cantarolar. Entende-se que a utilização da verbalização dos vocábulos numa dinâmica musical correta, e em

concordância com as características do movimento, aquando do processo de marcação física dos exercícios, será benéfico para os alunos que assimilam o exercício a par da execução correta do mesmo. O professor deve por isso demonstrar corretamente a estrutura, a musicalidade, a mecânica, o *port de bras*, o tempo, a velocidade do exercício e a sua verbalização de forma adequada: "An exercise should never be verbalized in a monotone without a sense of rhythm or correct dynamics." (Warren, 1989, p.72), para que, após esse momento, o aluno incorpore em si o exercício, e que a verbalização do mesmo o auxilie a memorizar de acordo com a informação completa. Assim sendo, a verbalização, a instrução verbal do próprio professor, será um meio para o atingir da verbalização por parte do aluno, com o objetivo deste memorizar o próprio exercício.

### **Secção III – Metodologia de Investigação**

O papel do professor enquanto investigador é essencial na progressão e evolução do ensino: “Os professores aspiram a conhecer e a compreender melhor as ações e o pensamento das crianças, assim como, numa perspetiva mais ampla, tudo o que se associe com a vida das crianças na sala de aula.” (Esteves, 2008, p.70). A orientação metodológica do presente relatório teve por base a metodologia Investigação-Ação: “(...) estratégica metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a ação pedagógica desempenhada por si com os seus alunos.” (Sousa, 2005, p.95), de carácter qualitativo. É importante realçar que o plano de ação teve um carácter progressivo, sofrendo alterações ao longo do processo de aplicação do mesmo.

Na investigação qualitativa, o investigador representa o instrumento principal, e a fonte direta de dados é o ambiente natural onde se aplica uma vertente descritiva sobre o significado e dinâmica interna das situações. Assim: “A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Existem normas associadas ao âmbito da ética, relativa à investigação sobre indivíduos.

Tais normas tentam assegurar o seguinte: 1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos. 2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que daí possam advir. (Bogdan & Biklen, 1994, p.75)

Na tentativa de observar as várias componentes de um problema e de medir comportamentos de uma população em um ou mais domínios da vida social, podemos recorrer a uma multiplicidade de instrumentos de investigação. A escolha do instrumento deverá contemplar: o carácter do contexto empírico e do ‘problema’; os objetivos delineados para a investigação; a relação do investigador com o objeto de estudo e a preparação do investigador.

A metodologia de pesquisa que é a investigação-ação entende-se como uma ciência prática e crítica que liga dinamicamente a investigação, a ação e a formação. Segundo Sousa (2005), são muitas as vantagens da investigação-ação, nomeadamente o facto de ser uma investigação situacional, com objetivos específicos onde se observam os alunos no seu quotidiano escolar, tornando-se participativa e motivadora, tendo uma

avaliação constante que poderá obter resultados generalizáveis consoante o tipo de trabalho realizado.

A investigação-ação é reconhecida como uma ferramenta fundamental para uma melhor prática docente, na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação através de uma atitude reflexiva, da produção de conhecimento, da modificação da realidade e transformação dos atores. Esta metodologia de investigação contempla três modalidades distintas de realização: Investigação-Ação Técnica, Investigação-Ação Prática e Investigação-Ação Crítica ou Emancipadora. O plano de ação do relatório em questão pretende aplicar a investigação-ação prática, já que: “(...) é caracterizada por um protagonismo ativo e autónomo do investigador, sendo ele que conduz o processo de investigação.” (Sousa & Baptista, 2011, p.66).

### 1. Instrumentos de Recolha de Dados

Durante o estágio subjacente a este relatório, foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados, tais como: grelhas de observação / escala de medição que, segundo Sousa (2005): “(...) são uma forma de classificação nominal organizadas de modo a apresentar as categorias em que ocorrem os comportamentos a observar (...) permitindo uma descrição qualitativa.” (p.242). Utilizou-se a grelha de observação para registar a resposta dos alunos aos exercícios da professora titular nas diferentes fases da aula. Utilizou-se ainda, na fase de observação, o registo de observação, no qual foram registadas as capacidades e dificuldades técnicas de cada aluno da turma durante o desenvolvimento das aulas da professora titular.

Foi ainda utilizado o diário de bordo, para registo de todas as notas sobre a observação feita aquando do período de lecionação, sendo no momento posterior a cada aula, efetuado o registo neste diário, assinalando as intervenções da estagiária, as causas das mesmas e os seus efeitos capacitados pelos alunos. Registaram-se igualmente as alterações à planificação estabelecida inicialmente, nomeadamente o foco inicial da professora estagiária nos exercícios de *allegro* que, aquando da fase de lecionação, abrangeu as restantes fases da aula; as opções e estratégias tomadas e reações e dificuldades por parte da estagiária e alunos. Foi um espaço de reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre o decurso do trabalho que ia sendo desenvolvido, assumindo-se assim uma dualidade no tipo de notas registadas em trabalho de campo, em que o professor passa por um processo descritivo e reflexivo.

## 2. Instrumentos de Avaliação

Os instrumentos de avaliação utilizados durante o período de estágio foram: a videogravação e o inquérito na forma de questionário.

No que respeita à videogravação, é um instrumento que: “(...) proporciona um bom registo que diferentes observadores podem observar, analisar, parar, voltar atrás (...) sem ser necessário terem estado no local onde sucederam os acontecimentos.” (Sousa, 2005, p.200). Tratando-se da disciplina de TDC, que tem um trabalho eminentemente prático, foi importante entender, aquando da marcação dos exercícios, não só a reação dos alunos, mas também os resultados obtidos através da verbalização dos mesmos. Apesar da observação atenta por parte da estagiária durante a execução, a videogravação foi um mecanismo de auxílio que permitiu uma análise e avaliação das estratégias implementadas.

Em relação ao inquérito na forma de questionário, é utilizado quando: “(...)a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população e expressa-se geralmente em percentagens.” (Sousa, 2005, p.153). No estágio desenvolvido, o questionário foi utilizado no final do processo de trabalho e enviado através da plataforma *Google Forms*, considerando-se que seria um processo eficaz que iria permitir uma ágil possibilidade de participação dos alunos na resposta aos mesmos, bem como o tratamento de dados. Composto por 45 perguntas com respostas fechadas e repostas abertas, pretendia apurar resultados, e através de quatro seções distintas incidir em referências como: A verbalização e o registo escrito nas aulas de TDC, o trabalho na barra, o trabalho no centro e o estágio desenvolvido; Saber o *feedback* dos alunos sobre o estágio decorrido; Compreender as suas opiniões sobre a verbalização e a escrita na relação com o processo de memorização dos exercícios e apurar resultados percentuais sobre as estratégias em estudo. No que diz respeito à justificação da escolha deste instrumento de dados, destaca-se as vantagens que o mesmo apresenta, pois segundo Gil (2007) temos o anonimato das respostas, a resposta ao questionário quando for conveniente e a não exposição os alunos à influência do professor / estagiário aquando da formulação das perguntas. E assim sendo, considera-se que a utilização do mesmo foi uma boa opção na recolha de dados.

## 3. Planificação e Cronograma

De acordo com o artigo 1º e o artigo 9º do regulamento do estágio, as unidades curriculares de Estágio I e Estágio II, incluídas no 3º e 4º semestres do ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de Dança, preveem a seguinte carga horária: 60h de atividades associadas ao estágio, subdivididas da seguinte forma – 8 horas de observação

A verbalização e o registo escrito como estratégias de promoção da capacidade de memorização na aula de Técnica de Dança Clássica na turma de 5º grau do Conservatório Regional do Baixo Alentejo

estruturada, 8 horas de participação acompanhada, 40 horas de lecionação autónoma e 4 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola cooperante.

No Conservatório Regional do Baixo Alentejo, a carga horária de TDC é distribuída pela semana em 8 blocos de 50 minutos (2ª feira - 3 blocos, 3ª feira - 2 blocos, 4ª feira - 2 blocos e 5ª feira - 1 bloco). A Fig. 2 mostra a conversão das horas de estágio em aulas de 50 minutos:

<b>Horas de Estágio</b>	<b>Aulas de 50 minutos</b>
8 horas de observação estruturada	10 aulas de 50 minutos
8 horas de participação acompanhada	10 aulas de 50 minutos
40 horas de lecionação autónoma	48 aulas de 50 minutos
4 horas de atividades de colaboração	

**Figura 6** - Conversão das horas constituintes do estágio em tempos letivos de 50 minutos

Seguindo a conversão e a possibilidade de colaboração entre dois a três dias por semana na Escola Cooperante, foi elaborado um cronograma com a distribuição das etapas do estágio pelo ano letivo (apêndice B).

As 4 horas de colaboração em atividades pedagógicas foram postas em prática em vários momentos: no espetáculo de Natal do CRBA, auxiliando as alunas e professora titular/cooperante na preparação para a apresentação; na organização e apoio logístico no encontro de escolas Passos D'Arte 2019, atividade bienal organizada pelo CRBA com o objetivo de partilhar conhecimentos e experiências entre alunos e professores de várias escolas de dança do País; no acompanhamento dos alunos da turma de estágio na visita de estudo à Escola Superior de Dança e ao Espetáculo *D. Quixote* pela Companhia Nacional de Bailado, no Teatro Camões em Lisboa; e, por último, na participação como júri de testes da turma em estágio.

## **Secção IV – Estágio: Apresentação e Análise de Dados**

### **1. Caracterização da Turma**

A amostra deste estudo é caracterizada por seis (6) alunos do sexo feminino, pertencentes ao 9º ano do ensino regular da Escola Básica de Santa Maria do agrupamento Nº1 de Beja, que corresponde ao 5º grau do EAE em dança do CRBA. As seis alunas de 14 anos frequentam o curso de dança do EAE desde o 1º grau / 5º ano do ensino regular, com exceção de três elementos que iniciaram os seus estudos em dança no curso de iniciação com as disciplinas de TDC e Dança Criativa.

As alunas transitaram de ano com boas classificações, tendo a amostra uma média de 4,6 valores como avaliação final na disciplina de TDC, obtida no 3º Período do ano letivo 2017/18. Ana Teresa Costa é a professora titular da turma, tornando-se assim a professora cooperante do estágio em análise, a qual acumula ainda as funções de diretora pedagógica do curso de dança do CRBA. Por opção pedagógica, as alunas, em TDC, dedicam ao trabalho de pontas 3 blocos semanais de 50 minutos dos 8 blocos que constituem a carga horária do 5º grau. O trabalho de pontas nesta turma foi iniciado no 2º grau / 6º ano do ensino regular: "(...) dada a qualidade do trabalho e competências acima da média que as alunas demonstravam." (A. T. Costa, comunicação pessoal, outubro 30, 2018). As turmas de TDC, por princípio, iniciam o seu trabalho de pontas apenas no início do 3º ciclo, com uma carga horária de 2 blocos de 50 minutos por semana.

Os Encarregados de Educação dos alunos da turma que compõe a amostra autorizaram a sua participação, assim como a captação de imagens, assinando a autorização em apêndice (apêndice B). Das seis (6) alunas, cinco (5) fizeram a componente prática e teórica do estágio, e somente uma (1) aluna realizou apenas a componente teórica do estágio, visto que se encontrava lesionada e em processo de recuperação; de referenciar que esta aluna foi avaliada com testes de avaliação teóricos nas disciplinas práticas.

## 2. Observação Estruturada

Feita a admissão do estágio na instituição CRBA, iniciaram-se reuniões com a professora cooperante, na perspetiva de se conhecer as alunas e o trabalho desenvolvido até ao momento. Foi do nosso interesse obter uma síntese descritiva de cada aluna, a planificação proposta pela docente para o ano letivo e os objetivos definidos para o 5º grau. Ainda que a estagiária seja docente no CRBA, a turma de 5º grau não foi lecionada por esta, sendo, por isso, desconhecidas as características individuais de cada aluna, assim como as necessidades pedagógicas da turma como um todo.

Observação estruturada			
Dia	Dur.	Conteúdo observado	Instrumento
7 novembro	50'+50'	Capacidades e dificuldades da turma	Registo
12 novembro	50'+50'	Capacidades e dificuldades individuais	Registo
13 novembro	50'+50'	Desempenho da turma na barra e centro	Grelha
20 novembro	50'+50'	Desempenho da turma no <i>allegro</i>	Grelha
21 novembro	50'+50'	Tipos de marcação	Registo
28 novembro	50'+50'	Teste de avaliação do 1º Período Letivo	Grelha

Figura 7 - Cronograma da 1ª fase de estágio: Observação Estruturada

A técnica de observação centra-se na perspetiva do investigador que observa presencialmente o fenómeno que pretende estudar. Nesta situação de observação participante, o observador é também um ator, possui uma intervenção concreta no que vai observar. É estruturada, pois possui um modo de se fazer, ou seja, possui uma estrutura de observação. Bogdan & Biklen (1994) defendem que: “Nos primeiros dias de observação (...) o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem.” (p.125). Aconselham ainda que o observador seja sigiloso, discreto e respeitoso em relação ao professor responsável pela aula e aos alunos.

Assim, durante a observação estruturada, em que se desejou que a estagiária fosse um ator externo ao próprio fenómeno, pretendeu-se elaborar um levantamento do cenário pedagógico da amostra, partindo dos seguintes objetivos:

- Conhecer a turma: capacidades e dificuldades técnicas;
- Reconhecer as dificuldades dos alunos na memorização e posterior qualidade técnica na execução do exercício nos diferentes momentos da aula (barra, centro e *allegro*);
- Compreender a recetividade da turma aos exercícios de *allegro*;
- Perceber se os vocábulos de TDC são do conhecimento / compreensão dos

alunos;

- Identificar a capacidade de resposta dos alunos consoante o tipo de marcação da professora cooperante;
- Percecionar e avaliar o desempenho das alunas, em situação de teste de avaliação, após aplicação de estratégia.

Para a concretização destes objetivos, utilizaram-se grelhas de observação e registos de observação, consoante a temática a tratar. O primeiro instrumento permite medir e determinar diferenças de intensidade face aos objetivos observados; o segundo serve para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrência de uma forma pormenorizada, mais pessoal e narrativa. A elaboração da escala de medida provém dos objetivos e, posteriormente, do que se pretende avaliar.

Percebermos e reconhecemos os níveis de concentração da turma forneceu-nos uma ideia da forma como iríamos abordar o tema em estudo, partindo do princípio que as estratégias a utilizar necessitariam de concentração e empenho dos alunos para resultarem. Foi importante, dada a natureza do estudo relacionado com a verbalização, escrita e memorização de vocábulos, perceber a associação dos alunos entre o vocábulo e o movimento e, essencialmente, a compreensão da capacidade de memorização de cada aluno. A qualidade técnica na execução foi analisada, uma vez que cremos que está intrinsecamente ligada à celeridade e boa memorização do exercício. A presença da estagiária no momento de avaliação final do 1º Período Letivo, e após os momentos de participação acompanhada, funcionou não só como avaliação da estratégia utilizada, mas também para conhecer as alunas em contexto de avaliação, dado que este é um momento, por excelência, de observação.

Seguindo as diretrizes supra apresentadas, concluímos que as alunas L, M e C têm boas capacidades técnicas, demonstrando segurança na execução dos exercícios ao longo da aula; no entanto, as alunas CV e A apresentam algumas dificuldades, nomeadamente nos exercícios de centro e de *allegro*. Destacamos a aluna L como a líder da turma, sendo um elemento fulcral quando surge alguma dúvida em relação à estrutura do exercício, revelando, de forma evidente, uma forte capacidade de memorização. A aluna A, diagnosticada com dislexia, tem Necessidades Educativas Especiais, demonstra dificuldades em controlar os movimentos, apesar de possuir excelentes capacidades físicas. Segundo a professora titular, não existem repercussões no curso de dança, no entanto, considerando a temática do estágio, pode repercutir-se ao nível da escrita. A aluna R, durante esta fase do estágio, encontrava-se lesionada no joelho e em processo de recuperação.

A turma demonstrou muito boa receptividade aos exercícios da aula, capacidade

de memorização e qualidade técnica muito boa na execução. Demonstraram apenas bom conhecimento do vocabulário de TDC, uma vez que, por diversas vezes, a professora titular elencava o exercício e quase todas as alunas executavam, existindo por vezes algumas dúvidas associadas ao conhecimento do vocabulário da disciplina. Em relação a vocabulário específico do momento de *allegro*, as alunas tiveram excelente desempenho, sendo perceptível que os seus conhecimentos referentes ao 3º e 4º graus estavam cimentados; no entanto, nos vocábulos referentes ao 5º grau, demonstravam dificuldade em apreender, decorar e executar com rigor. Este foi um dos pontos de partida para a estagiária iniciar o trabalho na 2ª fase do estágio, referente à Participação Acompanhada e posterior Lecionação Autónoma. De referir, por último, que as alunas tiveram excelente capacidade de concentração ao longo da aula.

No que concerne ao momento de avaliação de dia 28 de novembro, as classificações obtidas foram muito boas, com uma média de 16,4 valores, numa escala de 0 a 20 valores, tendo a aluna L, a melhor nota, com 18 valores, e as alunas A e CV as notas inferiores, com 15 valores.

### 3. Participação Acompanhada

Participação Acompanhada	
Dia	Duração
14 novembro	50'+50'
19 novembro	50'+50'+50'
26 novembro	50'+50'+50'
27 novembro	50'+50'

**Figura 8** - Cronograma da 2ª fase de estágio: Participação Acompanhada

A fase da Participação Acompanhada dependeu da colaboração com a Escola Cooperante e com o professor responsável pela turma e disciplina. Neste sentido, é possível afirmar que a cooperação foi muito positiva, já que a Professora Cooperante concedeu espaço para a intervenção da estagiária. Esta fase iniciou-se com uma reunião preparatória preliminar com a Professora Cooperante, dado que as alunas estavam em preparação para teste de avaliação e era preponderante manter-se o trabalho que se tinha vindo a realizar com a docente.

Da observação concretizada na 1ª fase do estágio, sobressaiu uma fragilidade, que se tornou o foco da estagiária para esta fase: fraca capacidade de memorização dos exercícios de *allegro* propostos pela professora cooperante para o teste. Estes exercícios continham maioritariamente vocabulário de 5º grau e eram complexos em relação

à sua estrutura. As estratégias selecionadas pela estagiária foram duas: uma relacionada com vocabulário e outra relacionada com palavras-chave; em ambas era pedido que verbalizassem. A verbalização do vocabulário era literal, ou seja, era verbalizado exatamente o nome dos movimentos que executavam. A verbalização das palavras-chave, previamente decididas pela estagiária consoante o exercício, pretendiam mostrar a principal característica do movimento, por exemplo: *glissade* = chão, pela necessidade de passagem pelo chão e não de salto; *assemblé* = junta, pela característica primordial deste salto, que é juntar os pés no ar antes do momento de chegada ao solo. Ambas as ações foram, não só aplicadas aquando da marcação dos exercícios, como também nas primeiras execuções do movimento, com e sem música. Quando era detetada uma fragilidade mais acentuada, num movimento específico, era solicitado às alunas que ao mesmo tempo executassem e referissem o aspeto técnico a melhorar. Por exemplo, num *petit sissonne derrière* o *coupé derrière* por vezes é executado com algumas fragilidades, nomeadamente o pé afastado da perna e sem estar esticado, tendo-se testado a possibilidade de verbalizar a fragilidade aquando da execução do movimento em concreto.

As ações enunciadas em epígrafe foram repetidas pelas alunas, confirmando-se assim que a repetição, conforme enunciado no enquadramento teórico, surge como uma ferramenta importante e essencial das aulas de TDC, no incremento da capacidade de memorização. No sentido de apresentar e validar estas ações, em cada um dos momentos considerou-se filmar os movimentos/exercícios a executar (apêndice D em ficheiro). Recorreu-se aos diários de bordo e à videogravação para compreender a recetividade da turma à verbalização. O *feedback* das alunas foi positivo, e na observação do momento de avaliação direta das alunas foi perceptível a sua *performance* bastante positiva e melhorada em relação às aulas. Em função do exercício de *allegro* a verbalização resultava melhor com vocabulário ou com palavras-chave, sendo a rima um ponto favorável à memorização. Consoante o exercício, era criada uma cantiga que as alunas acabaram por decorar, começando a surgir a vontade de pedir a escrita do exercício, passo esse que será tomado na 3ª fase do estágio – Lecionação.

As fases de Observação Estruturada e Participação Acompanhada foram trabalhadas no mesmo período (não nas mesmas aulas, mas no mesmo período de tempo, conforme mostra o apêndice B), o que se revelou bastante importante, dando-nos um papel ativo na turma e no processo de ensino-aprendizagem da amostra deste estudo, não só porque permitiu identificar um problema, como também trabalhar uma estratégia de resolução do mesmo e, conseqüentemente, incrementar o sucesso das

alunas no teste de avaliação do 1º Período Letivo.

#### 4. Lecionação Autónoma

A lecionação autónoma foi a 3ª e última fase do estágio, que se constituiu como a etapa mais ativa e prática do investigador junto dos elementos constituintes da amostra. Nesta fase importou não apenas a relação prática entre a estagiária e a turma, como também a implementação de estratégias bem planeadas, de forma a fazer cumprir os objetivos traçados no projeto de estágio. Dado o momento do ano letivo em que nos encontrávamos, ficou a cargo da Estagiária a preparação do teste de avaliação do 2º Período Letivo e, por consequência, a preparação da prova global do 5º grau. Dada a curta duração do 3º Período Letivo, no qual se realizava a prova global, muitos dos exercícios do 2º Período Letivo transitaram para a prova global realizada no 3º Período Letivo, mas trabalhados desta vez pela professora cooperante. Sendo a etapa mais longa do estágio (40h), e com possibilidade de mais trabalho com a turma por parte da estagiária, foram utilizados dois mecanismos de funcionamento – construção do caderno de aula e diferentes tipos de marcação do exercício. Estes mecanismos foram trabalhados de forma autónoma, numa fase inicial, e em conjunto, numa fase avançada, ou seja, inicialmente a verbalização foi trabalhada independente do registo escrito e, posteriormente, foram-se complementando como estratégias de promoção da memorização. Após a fase de observação foi perceptível pela estagiária e enunciado anteriormente que, apesar de a maioria da amostra ser conhecedora do vocabulário específico de TDC e apresentar bons resultados no vocabulário referente ao *allegro* de 3º e 4º graus, existiam lacunas em certos momentos da aula quando a Professora Titular enunciava um movimento só através do seu nome, nomeadamente nos momentos de trabalho de barra e centro. Posto isto, e reconhecendo as vantagens da escrita na capacidade de memorização, já apresentadas no enquadramento teórico, foi implementado pela estagiária que cada aluna elaborasse o seu Caderno de Aula ao longo do tempo (2º Período Letivo).

##### 4.1. Caderno de Aula

Considerou-se, na conceção do Caderno de Aula, determinados referenciais específicos para a generalidade da turma. Assim, para além da identificação específica do contexto educativo e do aluno, havia secções distintas para vocabulário, reflexão, apontamentos e trabalhos de casa, que passaremos a descrever de seguida:

4.1.1. Identificação da escola, da turma e da aluna;

4.1.2. O vocabulário e o seu significado – Esta secção incidiu especificamente na nomenclatura de TDC e permitiu à Estagiária apresentar conteúdos de

movimento técnico, por forma a esclarecer as dúvidas que as alunas pudessem ter em relação à denominação do vocabulário, à forma escrita correta e significado de cada termo. Possibilitou-se desta forma, que as alunas construíssem uma ferramenta que lhes permitiu a construção de um dicionário simplificado, escrito pelas mesmas, tornando-se assim útil para o seu futuro em Dança. Em jeito de reflexão, é uma ferramenta que preconiza um elevado número de conceitos organizados e explanados de forma simples e rigorosa e principalmente de fácil compreensão perante o conteúdo.

4.1.3. Reflexão, apontamentos e trabalhos de casa – Na segunda secção deste caderno, mais que um dicionário, concebeu-se um espaço com múltiplas vertentes. Esta secção tem uma relação direta com o segundo mecanismo utilizado pela estagiária na sua lecionação autónoma, uma vez que se configurou como um complemento importante, conforme é possível constatar de seguida. Neste espaço, as alunas escreveram alguns dos exercícios da aula, não só dentro da aula como em trabalho de casa, e sempre com o intuito da memorização dos mesmos. Dentro do trabalho de escrita dos exercícios, nos exercícios de *allegro*, por vezes a estagiária pedia que sublinhassem os movimentos fortes, que tivessem mais amplitude na sua execução, e foi ainda pedida a elaboração de gráficos consoante a amplitude dos saltos do exercício. Por último, as alunas escreveram reflexões sobre a verbalização dos exercícios elementos estes constantes em apêndice (Apêndice C). Este campo permitiu à Estagiária ter a certeza de que as alunas fizeram uma constante atualização do caderno e que extrapolaram os conteúdos de aula para fora desta, fazendo-as refletir e pensar na disciplina, não só enquanto a frequentam como após o treino, sendo uma das batalhas e motivos de reflexão dos professores.

Regressando ao tema central e em debate neste relatório, o caderno elaborado pelas alunas permitiu uma sistematização importante e pretendida pela estagiária. A par do caderno, e conforme havia sido explicado anteriormente, existiu um segundo mecanismo ligado às marcações dos exercícios nos diferentes momentos da aula de TDC.

#### 4.2. As marcações dos exercícios

O momento de marcação, onde se conjugou a demonstração e a instrução verbal, foi o estímulo para as alunas fazerem a sua marcação com a verbalização e, posteriormente, com a 'verbalização mental' dos conteúdos dos exercícios.

De seguida, apresentam-se as ações implementadas pela professora, na marcação do exercício ao longo da aula de TDC:

- Marcar fisicamente os exercícios em silêncio;
- Marcar fisicamente, ao mesmo tempo que são dadas correções técnicas do exercício;
- Marcar fisicamente, ao mesmo tempo que verbalizava com o vocabulário a sequência do exercício;
- Marcar fisicamente, ao mesmo tempo que verbalizava com palavras-chave a sequência do exercício;
- Marcar fisicamente, ao mesmo tempo que verbalizava a sequência do exercício (seja com o vocabulário, seja com palavras-chave sobre o movimento);
- Só marcar, verbalizando, sem executar.

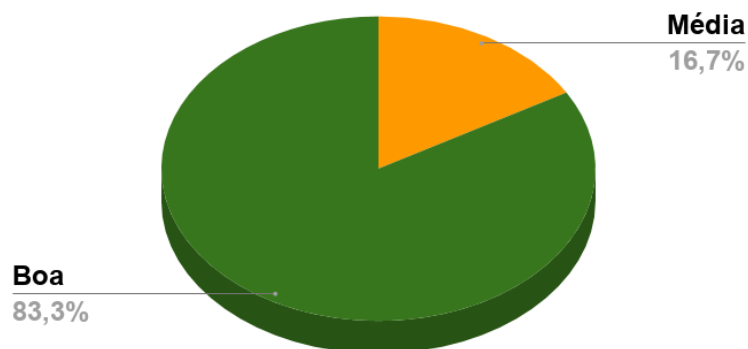
Após algumas das marcações da Professora Estagiária, era solicitado às alunas que marcassem segundo estas ações, nomeadamente a verbalização com vocabulário, verbalização com palavras-chave e verbalização com ambos, sempre com uma dinâmica adequada à música e essência do exercício. Esta dinâmica adquiria maior ênfase nos exercícios de *allegro*, pela associação entre amplitude e sonoridade da palavra. Era nosso objetivo que as alunas incrementassem esta forma de marcação (através da verbalização) e memorização nos exercícios da aula. Aquando deste processo, no sentido da validação destes pressupostos, procedeu-se às filmagens dos diferentes momentos em diferentes secções da aula, para que a estagiária pudesse analisar a recetividade a cada um dos tipos de marcação (Apêndice E em ficheiro). Os mecanismos trabalhados levaram a um aprimoramento do sistema de aprendizagem a ser desenvolvido, levando por consequência ao nível técnico em progressão durante as aulas de TDC.

Após o processo, no sentido de apurar resultados, procedeu-se a um questionário às alunas sobre qual das ferramentas mais as beneficiou na memorização do exercício, consoante a parte da aula onde foi implementada. Os resultados apurados neste questionário serão apresentados de seguida.

## 5. Análise de dados do questionário

Aproximando-se a conclusão dos momentos práticos do estágio, elaborámos um questionário com o objetivo de apurar os resultados do trabalho realizado ao longo do estágio decorrido. Este questionário, a que se deu o título de “A verbalização, escrita e memorização dos exercícios”, foi aplicado no final do estágio às alunas que, de forma totalmente independente e autónoma, puderam apresentar o seu ponto de vista em relação às situações concretas do trabalho realizado. O questionário estava dividido em 4 secções: 1. A verbalização e o registo escrito na aula de TDC; 2. O trabalho na barra; 3. O trabalho no centro; 4. O estágio desenvolvido.

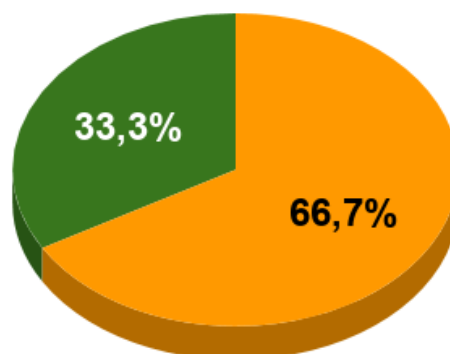
### 5.1. Secção 1 – A verbalização e o registo escrito na aula de TDC



**Figura 9** - Capacidade de Memorização

No que respeita à capacidade de memorização dos exercícios em aula 83,3% das alunas consideram ser Boa (5 alunas) e 16,7% considera média (1 aluna). Tal resultado vai ao encontro do momento de observação, onde se considerou que a turma tinha muito boa capacidade de memorização, ajudando-nos assim a compreender que a turma, no geral, tem uma boa capacidade de memorização, podendo ainda assim melhorar os seus resultados, adquirindo um grau de excelência.

- Executas em simultâneo com a totalidade do corpo
- Pensas na verbalização do exercício



**Figura 10** - Como procede na memorização do exercício

No momento em que estão a memorizar um novo exercício, 66,7% das alunas executam em simultâneo com a totalidade do corpo e 33,3% pensam na verbalização do exercício, não existindo nenhuma aluna que simplesmente observe ou que execute em simultâneo com as mãos. Apesar de o foco do estágio ser a verbalização, em dança, a 'memória física' é primordial e consideramos, por isso, que o aluno executar com a totalidade do corpo é bastante positivo e não é impeditivo de pensar na verbalização em simultâneo.

Já durante a marcação do exercício, por parte da Estagiária, 100% das alunas consideram que a melhor estratégia utilizada para transmitir um exercício que tenha de memorizar é a professora marcar ao mesmo tempo que verbaliza a sequência do exercício (seja com o vocabulário, seja com palavras-chave sobre o movimento), levando-nos a refletir no poder da palavra e da instrução verbal nas várias fases da aprendizagem, conforme referido no enquadramento teórico. Não esquecer, porém, que a marcação da professora deverá ser executada com todas as componentes: estrutura, musicalidade, mecânica, *port de bras*, tempo e velocidade, favorecendo assim a memorização do aluno.

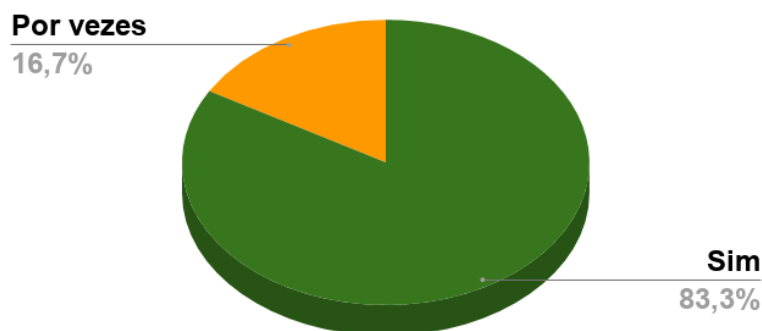


Figura 11 - A verbalização e a memorização

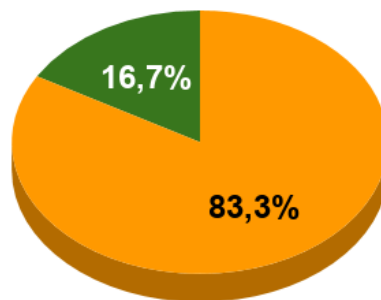
No que respeita à verbalização e memorização, 5 alunas consideram que verbalizar os exercícios ajuda a memorizar, ao contrário de 1 aluna que considera que a verbalização só por vezes ajuda. Algumas alunas referem que a verbalização as faz recordar do exercício, como se de uma letra de canção se tratasse; outras referem que decoram duas vezes: ao verbalizar e ao executar, e referem ainda que a verbalização é um auxílio à memorização, especialmente nos exercícios de *allegro*.

A totalidade das alunas considera que verbalizar a matéria de movimento ajudou a memorizar os exercícios técnicos, porque: memorizam o nome dos movimentos, a verbalização torna o exercício numa lengalenga e/ ou canção fácil de decorar, o tempo

de memorização é inferior, logo os enganos serão inferiores e, por último, referem que a execução se torna mais fácil, aumentando assim a qualidade de movimento. Remetendo-nos novamente ao enquadramento teórico, importa lembrar que a linguagem pode funcionar como peça estruturante da memória e a pronúncia em voz alta das palavras beneficia a retenção da informação.

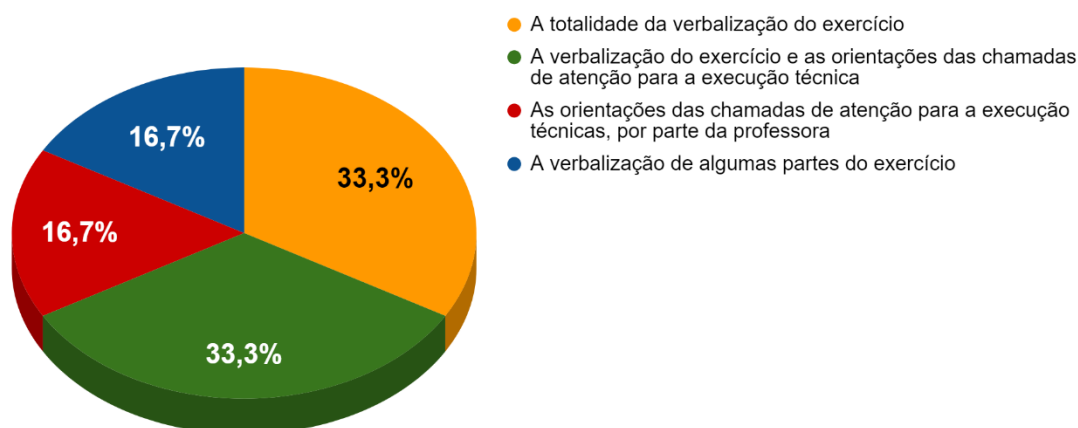
Constatou-se também que para 100% da amostra a verbalização por parte da professora ajuda a memorizar, se for feita em ambos os momentos (no momento da marcação e no momento de realização do exercício). Esta conclusão permite-nos refletir acerca da instrução verbal na primeira fase de aprendizagem, e nas vantagens da instrução verbal em relação à demonstração. Na aula de TDC, constatámos que a intervenção verbal na execução do exercício vai diminuindo ao longo do tempo, dado que os alunos começam a memorizar os exercícios.

- Em ambos os momentos (no momento da marcação e no momento de realização do exercício)
- Somente no momento de realizar o exercício na aula



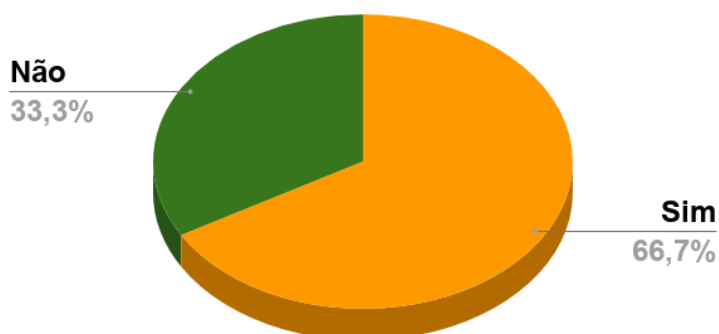
**Figura 12** - Momento de verbalização do aluno

No que concerne à verbalização por parte do aluno, 16,7% (1 aluna) considera que a sua verbalização do exercício ajuda a memorizar, se for feita somente no momento de realizar o exercício na aula; no entanto, 83,3% (5 alunas) consideram que a sua verbalização do exercício ajuda a memorizar se for feita em ambos os momentos (no momento da marcação e no momento de realização do exercício). Foi assim crucial e fundamental no nosso estudo que o aluno verbalizasse ao mesmo tempo que executasse ou marcasse o exercício, promovendo não só a memorização, como o entendimento do que estava a dizer.



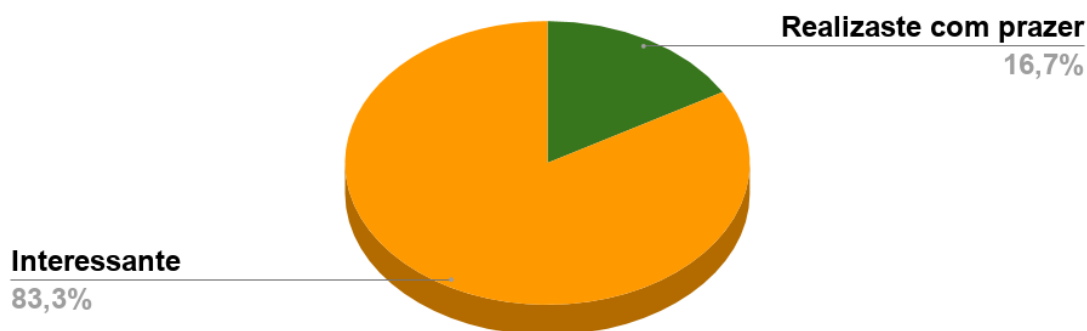
**Figura 13** - Pensamento do aluno na execução do exercício

No momento da realização do exercício em aula, após a marcação por parte da professora, 33,3% (2 alunas) pensam na verbalização do exercício e nas orientações das chamadas de atenção para a execução técnica; 33,3% (2 alunas) pensam na totalidade da verbalização do exercício; 1 aluna pensa na verbalização de algumas partes do exercício e também 1 aluna pensa nas orientações das chamadas de atenção para a execução técnica, por parte da professora. Concluiu-se que a verbalização, independentemente do momento em que acontece, é fundamental para a maioria das alunas na execução do exercício, pois existe uma 'verbalização mental' a acontecer aquando da execução.



**Figura 14** - O registo escrito e a memorização

No registo em forma escrita dos exercícios, 66,7% consideram que este ajudou a desenvolver a capacidade de memória, resultado que acompanha o enquadramento teórico, onde se entende que a escrita facilita o processo de aprendizagem e facilita a memorização; 33,3% consideram que não ajudou; 2 alunas consideraram que é mais fácil decorar a fazer do que a escrever e que após escrever quando executa não se lembra; 4 alunas consideram que ao escrever são obrigadas a pensar na marcação verbal e na execução e que escrever e ler são formas de estudo, sendo, portanto, mais fácil de memorizar.

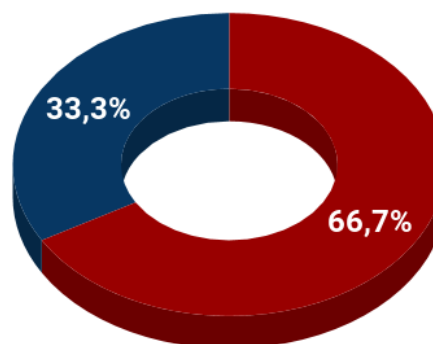


**Figura 15** - Opinião do aluno sobre o registo escrito

Sobre a opinião das alunas em relação ao desafio de escrever / registar o exercício no caderno, 83,3% consideram interessante e 16,7% realizaram-no com prazer. As alunas justificam as suas respostas através de vários fatores: por ser uma nova experiência no seu percurso, pela possibilidade de registo sem auxílio da Estagiária, pela aprendizagem de uma nova técnica de memorizar e de saber registar o exercício como o professor e ainda por considerarem uma ferramenta a que poderiam recorrer em caso de dúvida. Posto isto, 100% das alunas consideram que a capacidade de elaboração do registo melhorou a qualidade ao longo do tempo, porque com a prática deixou de ser difícil, criando-se um hábito, aumentou a qualidade e reduziu o tempo no registo, sendo uma vantagem para saber onde melhorar.

## 5.2. Secção 2 – O trabalho na Barra

- Marcar ao mesmo tempo que verbaliza a sequência do exercício (seja com o vocabulário, seja com palavras-chave sobre o movimento)
- Marcar ao mesmo tempo que verbaliza com o vocabulário a sequência do exercício



**Figura 16** - Melhor estratégia do professor para marcar o exercício

Durante a marcação do exercício na barra, 4 alunas consideram que a melhor estratégia utilizada pela professora para transmitir um exercício a memorizar é marcar ao mesmo tempo que verbaliza a sequência do exercício (seja com o vocabulário, seja com palavras-chave sobre o movimento); 2 alunas consideram como melhor estratégia marcar ao mesmo tempo que verbaliza com o vocabulário a sequência do exercício.

A verbalização e o registo escrito como estratégias de promoção da capacidade de memorização na aula de Técnica de Dança Clássica na turma de 5º grau do Conservatório Regional do Baixo Alentejo

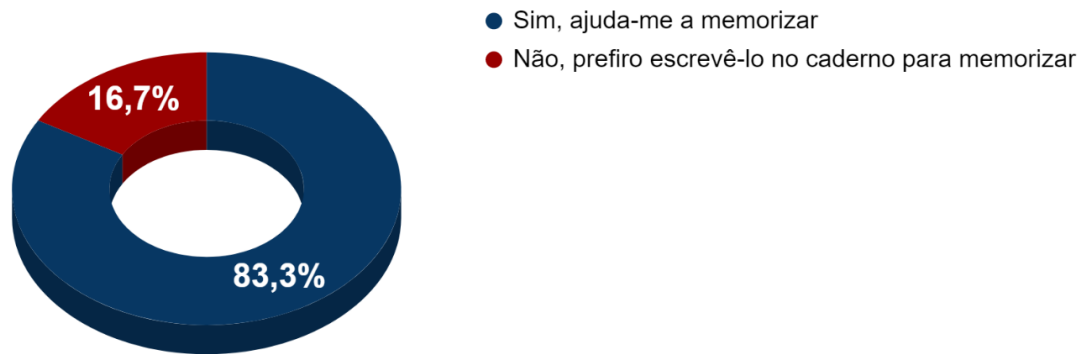


Figura 17 - A verbalização e as direções do exercício

Quando o exercício tem várias direções, 83,3% afirmam que a verbalização ajuda a memorizar e 16,7% preferem escrever no caderno para memorizar.

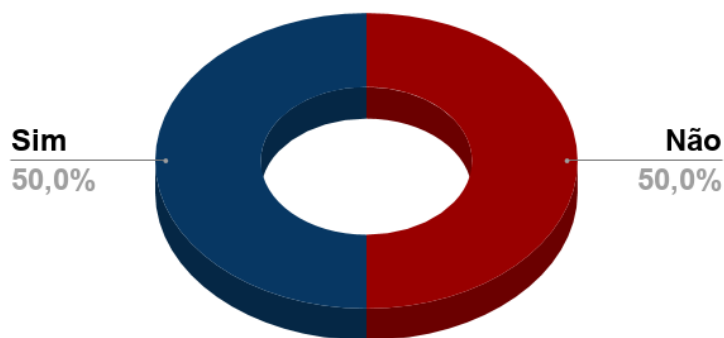


Figura 18 - A verbalização e os movimentos com mais dificuldade

As respostas dividem-se de forma igual, (50%), quando se questiona se é útil para o seu desempenho, aquando da marcação individual da aluna, verbalizar só o movimento no momento onde existem mais dificuldades. As respostas afirmativas são acrescidas de justificação, afirmando que verbalizar o movimento com mais dificuldades ajuda a tirar a dúvida: como é repetido, é memorizado mais facilmente, ajudando assim a refletir sobre ele e a executá-lo de uma forma melhorada. As respostas negativas também são justificadas afirmando que preferem verbalizar na totalidade, não só para evitar esquecimentos, como para memorizarem.

### 5.3. Secção 3 – O trabalho no Centro

- Marcar ao mesmo tempo que verbaliza a sequência do exercício (seja com o vocabulário, seja com palavras-chave sobre o movimento)
- Marcar ao mesmo tempo que verbaliza com palavras-chave a sequência do exercício

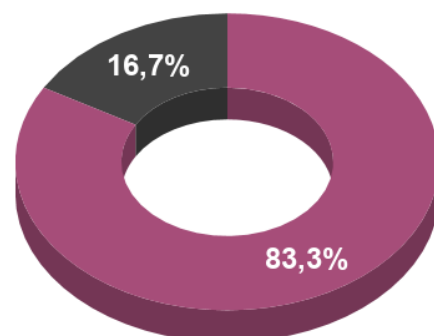
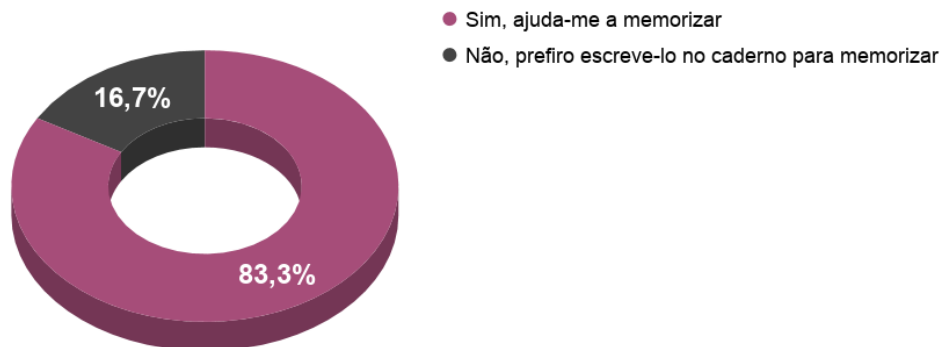


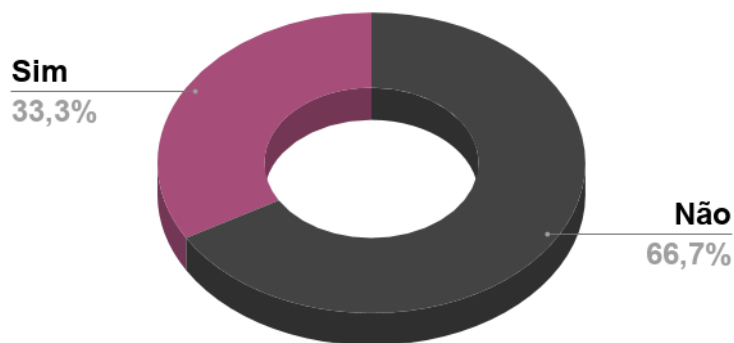
Figura 19 - Melhor estratégia do professor para marcar o exercício

Durante a marcação do exercício no centro, 83,3% (5 alunas) consideram que a melhor estratégia utilizada pela professora para transmitir um exercício é marcar ao mesmo tempo que verbaliza a sequência do exercício (seja com o vocabulário, seja com palavras-chave sobre o movimento); 16,7%, 1 aluna, considera como melhor estratégia marcar ao mesmo tempo que verbaliza com palavras-chave a sequência do exercício.



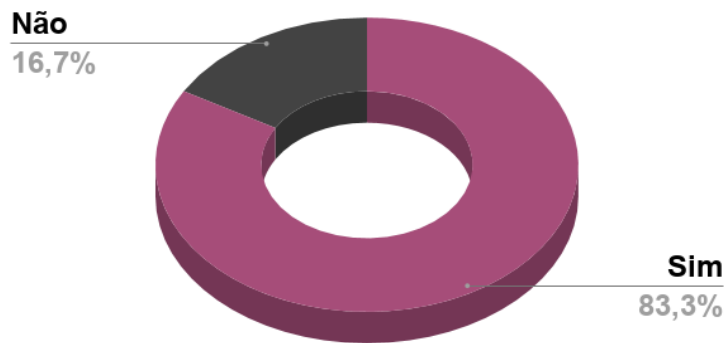
**Figura 20** - A verbalização no centro e as direções do exercício

Quando o exercício de centro tem várias direções, 5 alunas afirmam que a verbalização ajuda a memorizar e 1 aluna prefere escrever no caderno.



**Figura 21** - A verbalização e os movimentos com mais dificuldade

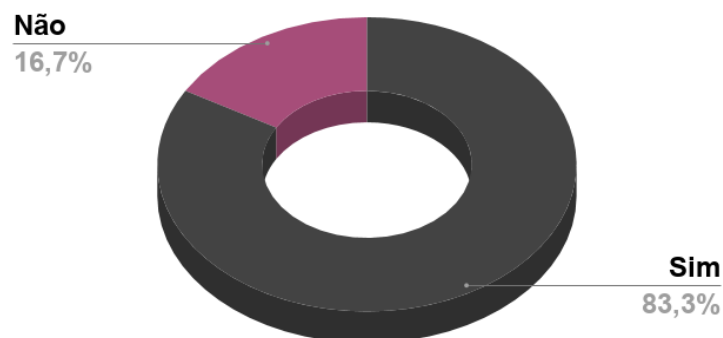
Quando se questiona se é útil para o seu desempenho, aquando da marcação individual da aluna, verbalizar só o movimento no momento onde existem mais dificuldades, 66,7% dizem que não e 33,3% consideram que é útil, porque deixam de ter dúvidas no movimento e porque, no seu entender, a repetição leva à fixação do que devem melhorar. As respostas negativas apresentam a seguinte justificação: preferem apenas entoar de forma diferente onde têm mais dificuldade, mas verbalizar na totalidade o exercício, e consideram mais importante verbalizar a totalidade do exercício.



**Figura 22** - Importância da relação entre a sonoridade da palavra e a amplitude do salto

Nos exercícios de *allegro*, 83,3% (5 alunas) consideram importante a relação entre a sonoridade da palavra e a amplitude do salto na marcação do exercício, porque não só ajuda as alunas a entender se o salto tem de ser mais alto ou mais baixo, como também consideram que, se a verbalização for feita com o mesmo registo sonoro, os saltos terão sempre a mesma amplitude, existindo um foco na sonoridade da palavra haverá diferenciação na amplitude do salto; 16,7% (1 aluna) considera que tal não é importante uma vez que a música transmite como o exercício deve ser executado.

À questão levantada sobre a importância da relação entre a sonoridade e a amplitude para melhorar o desempenho na execução do exercício, as alunas afirmam que é relevante, devido à importância da amplitude dos saltos nos exercícios de *allegro*, demonstrando consciência quanto à boa execução deste tipo de exercícios (sem amplitude correta → má execução / com amplitude correta → boa execução). Afirmam ainda que, assim, é mais fácil memorizar quando têm de saltar mais, havendo por isso um melhor desempenho na execução do exercício.

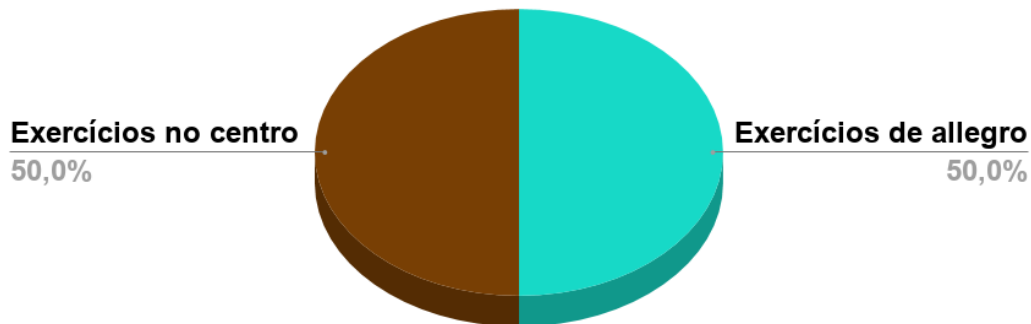


**Figura 23** - Diferença da verbalização entre barra e centro

Entre o trabalho de barra e o trabalho de centro, 5 alunas consideram que há diferenças quanto à forma de verbalizar, não só devido às dificuldades individuais do aluno num dos dois momentos em análise, preferindo a verbalização no momento onde denota mais fragilidades, como também há uma distinção entre exercícios de centro

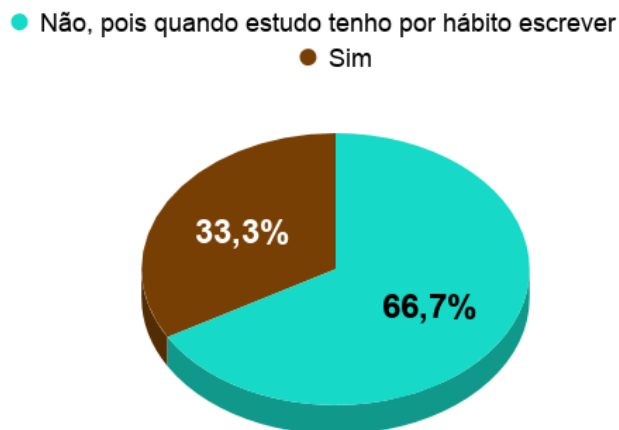
(*center practice* e *allegro*) e consequentemente distinção na forma de verbalizar; 1 aluna considera que é igual, no entanto, justifica que no centro por vezes é mais confuso devido às direções dos exercícios.

#### 5.4. Secção 4 – O estágio desenvolvido



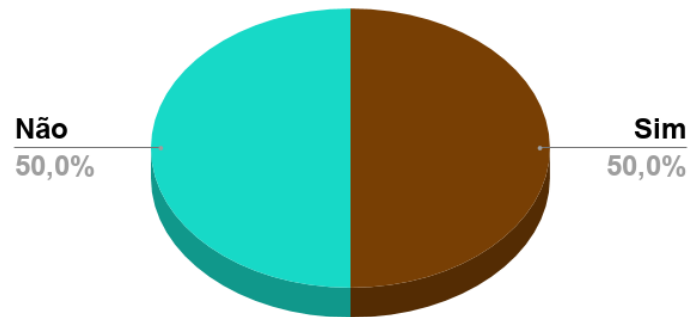
**Figura 24** - A secção da aula de TDC onde a verbalização é mais importante

Considerando todas as seções da aula de TDC, 50% das alunas consideram que é nos exercícios de centro que a verbalização mais ajuda a memorizar e 50% considera que é nos exercícios de *allegro*.



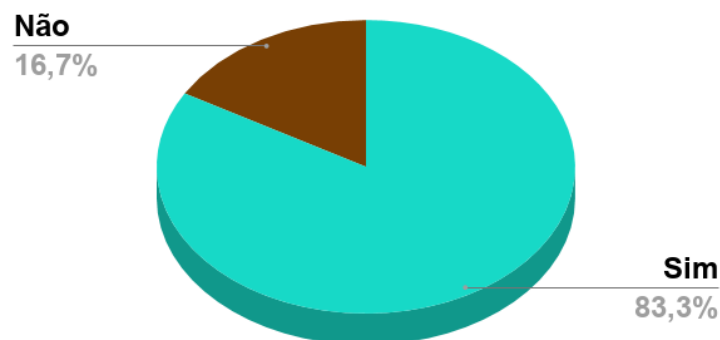
**Figura 25** - A verbalização e as outras disciplinas

Extrapolando das aulas de técnica de dança e considerando as disciplinas de ensino regular, 4 alunas não utilizam a verbalização para assimilar a matéria e têm como hábito escrever; 2 alunas afirmam que utilizam a verbalização para assimilar a matéria, nomeadamente nas disciplinas de Ciências, Ciências Físico-Químicas, Geografia e História.



**Figura 26** - A verbalização e memorização na ótica do aluno

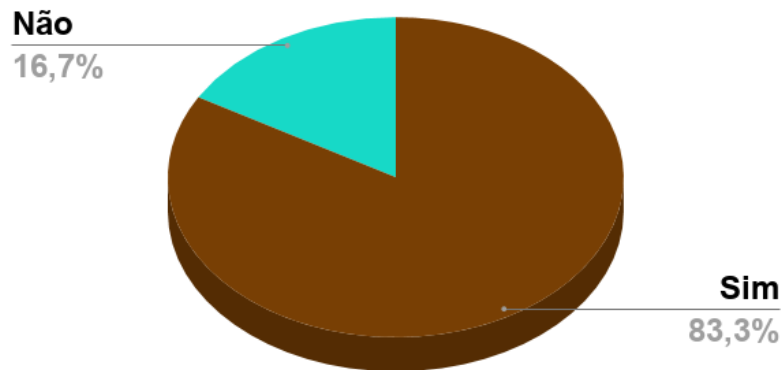
Metade das alunas afirma que nunca tinha pensado que a verbalização dos exercícios de TDC poderia ajudar a memorizá-los, e justificam a sua resposta por desconhecimento dessa ferramenta, pois nunca tinham refletido sobre esta possibilidade e também porque julgavam que iria criar confusão na sequência dos movimentos. Por outro lado 50%, afirma já ter pensado que a verbalização poderia ajudar a memorizar, porque em crianças, nas aulas de TDC, os exercícios de *allegro* eram marcados a verbalizar e individualmente já tentavam colocar em prática esta ferramenta e, por último, consideram que a repetição da palavra ajuda a memorizar de forma mais célere. Pretendeu-se dar a conhecer e explicar ao aluno que se verbalizar o exercício poderá decorar mais facilmente o mesmo. Posteriormente, poderá o aluno inventar as suas palavras ou sons. Como defende Diana (2017), o aluno ao cantar a palavra ou o som na sua cabeça enquanto executa o exercício resultará numa melhor qualidade de movimento.



**Figura 27** - A verbalização e as outras técnicas de dança

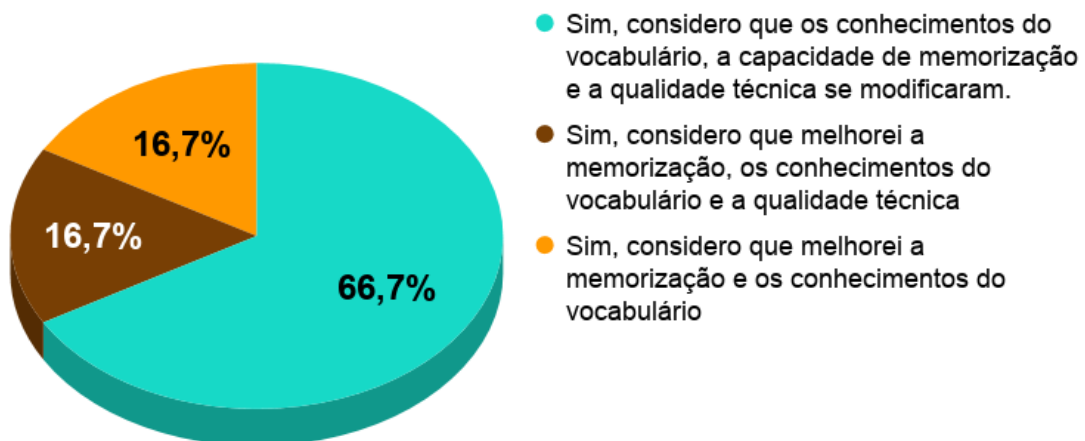
A totalidade das alunas (100%) considera que a verbalização será uma ferramenta que vai utilizar futuramente nas aulas de TDC, sendo que 83,3% consideram que a verbalização do movimento pode ajudar noutras técnicas de dança e 16,7% consideram que não.

Por unanimidade, as alunas consideram que o caderno de aula foi útil no processo de aprendizagem durante o ano, uma vez que se tornou uma ferramenta para consulta em caso de dúvidas, não só após as aulas, como antes dos testes; consideram que o processo de aprendizagem ficou enriquecido com esta ferramenta.



**Figura 28** - Importância do caderno noutra técnica de dança

O caderno de aula, para 83,3% (5 alunas), poderia ser importante noutra técnica de dança para melhorar a memorização dos exercícios, nomeadamente nas aulas de técnica de pontas e técnica de dança contemporânea e ajudaria para tirar anotações; 16,7% (1 aluna) considera que não seria importante noutra técnica de dança, pelo grau de dificuldade dos exercícios de clássico.



**Figura 29** - Mudança nos conhecimentos do aluno devido ao estágio

Na experiência de estágio com a Professora Estagiária, 66,7% consideram que os conhecimentos do vocabulário, a capacidade de memorização e a qualidade técnica se modificaram; 16,7% consideram que melhoraram a memorização e os conhecimentos do vocabulário e 16,7% consideram que melhoraram a memorização, os conhecimentos do vocabulário e a qualidade técnica. Retiram apenas aspetos

importantes da experiência de estágio, a salientar: utilidade das ferramentas apresentadas para a memorização dos exercícios, nova aprendizagem, a verbalização é a ferramenta mais valorizada e, por último o aperfeiçoamento da capacidade de execução dos exercícios e uma aprendizagem mais célere. Todas as alunas consideram que a temática da verbalização e do registo escrito contribui para a capacidade de memorização e execução técnica de movimento, destacando a facilidade que as ferramentas lhes proporcionaram na memorização.

Por último, 100% das alunas sentem que a forma de aprender, de memorizar e de executar os exercícios, na aula de TDC, se alterou durante o período do estágio da Professora Estagiária. Sentem que melhoraram bastante todos os aspetos, que se tornou mais fácil memorizar e que a qualidade do movimento foi melhorada, tornando-se a verbalização e a escrita duas ferramentas a que vão recorrer no processo de memorização.

Após a análise dos dados obtidos no questionário, constatou-se que a aplicação da verbalização e do registo escrito como estratégias de memorização da aula fomentam alterações no processo de aprendizagem do aluno, na medida em que desenvolvem estratégias inovadoras, levando-os a reconhecerem melhorias no seu desempenho. O caderno de aula potenciou o desenvolvimento do aluno, uma vez que, além de útil, tornou-se um veículo de estudo e reflexão para as alunas. A verbalização trouxe mais impacto no trabalho de centro (*centre practice* e *allegro*) e o *allegro* destacou-se pela possibilidade de interligação entre a sonoridade da palavra e a amplitude do salto. Ainda nesta vertente de verbalização, a marcação do exercício com demonstração e instrução verbal foi a mais importante para as alunas. Não obstante, a verbalização mostrou estar bastante associada à música e à letra da canção, sendo por isso mais fácil a memorização dos exercícios.

Considerando os resultados obtidos, é essencial refletir sobre o estágio decorrido e sobre premissas que poderão ser usadas como uma abordagem recorrente.

## **Secção V – Reflexão Final**

Em jeito de reflexão final, gostaríamos de referir que a observação estruturada, participação acompanhada e lecionação autónoma foram etapas estruturantes para a elaboração deste documento. Foi nesta prática que assentou a essência do estudo e das reflexões, a investigação atenta e rigorosa que constitui o enquadramento teórico deu as bases e o apoio científico necessário para complementar e creditar esta pesquisa. Capacitar o aluno de ferramentas para a sua evolução foi o foco da professora estagiária. O mundo artístico, a dança, o ensino artístico é, dia após dia, mais rigoroso, e com um admirável crescimento exponencial, são observáveis e expectáveis bons resultados em curtos períodos de tempo, dada a concorrência entre escolas e a competitividade entre alunos cada vez mais veloz. Existindo a necessidade de elevada qualidade técnica num curto período de tempo, consideramos que capacitar os alunos com ferramentas para aperfeiçoamento das suas competências físicas e cognitivas poderá ser a estratégia a utilizar.

Este estágio foi pautado pelo objetivo de desenvolver a capacidade de memorização do aluno, através das estratégias de verbalização e escrita dos exercícios, potenciando a qualidade de execução e, conseqüentemente, a melhoria da técnica do aluno na aula de TDC. Pretendeu-se, através deste estudo, capacitar os alunos e professores de ferramentas de trabalho, levando-os a refletir acerca da forma como poderão pôr em evidência, na sua prática de ensino e aprendizagem, diversas possibilidade/premissas, que poderão ser usadas como uma abordagem recorrente, como por exemplo:

1. Aplicar a verbalização e o registo escrito como estratégias de memorização da aula é potenciador de melhoria e diferenciação ao nível da capacidade memorização, qualidade técnica e conhecimento do vocabulário;
2. Refletindo sobre o trabalho do professor, neste tipo de estratégias é importante o docente ter clareza no seu discurso, no que respeita à verbalização do vocabulário: partindo do professor o uso dos nomes, o aluno irá familiarizar-se com os vocábulos rapidamente;
3. Consideramos que o Caderno de Aula poderá potenciar o desenvolvimento do aluno, podendo este processo ser iniciado mais cedo, para que exista a aplicação do vocabulário de forma correta e para que o aluno associe corretamente a palavra e as características específicas a cada movimento;
4. Aplicar estratégias inovadoras, nomeadamente a verbalização e a escrita, leva os alunos a reconhecerem melhorias no seu desempenho e na sua capacidade

de memorização, levando-os a querer aplicar estas ferramentas noutras áreas de estudo. É para nós importante o aluno sentir que tem forma e margem de crescimento ao nível técnico de forma pessoal, ou seja, depende só de si mesmo para melhorar uma fragilidade, e pode fazê-lo aplicando as estratégias supramencionadas;

5. Complementar o processo de ensino-aprendizagem de técnicas de dança com um caderno de aula mostrou-se não só útil como um veículo de estudo das alunas, mas também um motivo para reflexão sobre a aula fora do contexto de aula, sendo uma ferramenta que poderá ter múltiplas vertentes e suscita o interesse do aluno;
6. Considerando a verbalização, esta ferramenta mostrou ter mais impacto no trabalho de centro (*centre practice* e *allegro*). O *allegro* assume algum destaque pela possibilidade de interligação entre a sonoridade da palavra e a amplitude do salto, foi uma associação que se criou e que se concluiu surtir efeito junto dos alunos;
7. No que concerne à marcação do exercício, foi clara a preferência dos alunos por uma marcação com demonstração e instrução verbal, ou seja, execução física e com verbalização da sequência de movimento, seja através de palavras-chave, seja através de vocabulário. No momento de trabalhar direções, a verbalização tornou-se útil; verbalizar o movimento onde o aluno tem mais dificuldades demonstrou não ser útil à maioria dos estudantes, no entanto, considera-se a entoação diferenciada da palavra nesse movimento como uma alternativa;
8. A verbalização mostrou estar bastante associada à música e à letra da canção, sendo por isso mais fácil a memorização da sequência, assim como a associação da verbalização à repetição, sendo presente, nas alunas, a noção de repetição igual a memorização;
9. A verbalização do docente tornou-se eficaz, acontecendo em dois momentos: durante a marcação do exercício e no momento de realizar o exercício, a verbalização do aluno, na maioria dos casos, demonstrou eficácia, acontecendo igualmente nos dois momentos referidos;
10. Elaboração de um manual onde fossem preconizadas um conjunto de estratégias potenciadoras da evolução do aluno, procurando com este manual um aprimoramento, evolução e modernização dos processos de ensino-aprendizagem da aula de TDC. Parece-nos fulcral capacitar o aluno do EAE de estratégias e de soluções para problemas atuais e problemas futuros das suas aprendizagens;

11. Motivar o estudo, em idades mais jovens, da relação entre as lengalengas e a aprendizagem da TDC;
12. Na possibilidade de desenvolvimento do estudo do tema da verbalização, registo escrito e memorização, seria importante um estudo de caso com o intuito de existir comparação de resultados e perceber efetivamente qual das estratégias seria mais útil na memorização, no contexto da aula de TDC, consolidando assim as conclusões obtidas com a presente investigação-ação.

Após a conclusão do estágio, terminamos esta etapa com o sentimento de missão cumprida, de esforço e dedicação recompensados por resultados satisfatórios para o que nos propusemos estudar – verbalização, escrita e memorização. Estes foram, desde o início, três elementos que nos soavam tão complementares, tão intrinsecamente interligados e passíveis de resultados junto dos nossos alunos, que foi urgente escrevê-los, explorá-los e prová-los, através desta investigação-ação. Profissionalmente, entre os pares, muitas eram as declarações informais que corroboravam aquilo em que acreditávamos desde início; corremos o risco pesquisámos e investigámos declarações cientificamente comprovadas, para apurar conclusões que cremos serem favoráveis às nossas convicções.

É importante reter que o bailarino irá adquirir ao longo do seu processo de formação um conjunto de capacidades: a execução correta dos movimentos, a musicalidade e o armazenamento e evocação das coreografias aprendidas e reproduzidas, logo, tornar a aprendizagem do aluno eficaz e de qualidade, através de uma prática pedagógica, é uma necessidade da atualidade: “Teaching methods and management comprise presentation methods, observation skills, types or feedback, teaching strategies, classroom management, motor learning, and assessment strategies.” (Kassing & Jay, 2003, p.18).

Mas nesta jornada o essencial foram as nossas alunas, sem elas não teríamos um propósito, sem elas não teríamos necessidade de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e é por elas que todos trabalhamos em busca de mais conhecimento. As alunas, que sempre foram entusiastas e respeitadoras do trabalho da professora estagiária, mostraram-se sempre disponíveis, interessadas e cooperantes durante todo o processo. A professora cooperante que sempre colaborou, que promoveu momentos de reflexão junto da professora estagiária, que fomentou momentos de partilha ligados ao tema de trabalho, foi essencial à conclusão deste estágio. A instituição CRBA foi também desde início receptiva à realização deste estágio, disponibilizando todas as

A verbalização e o registo escrito como estratégias de promoção da capacidade de memorização na aula de Técnica de Dança Clássica na turma de 5º grau do Conservatório Regional do Baixo Alentejo

condições para a realização e implementação do momento prático desta investigação-ação.

## Bibliografia

- Almeida, L. S. (2011). *Memória e Sucesso Profissional em Dança* (Dissertação de mestrado). Disponível no RCAAP: <http://hdl.handle.net/10400.5/2905>
- Alves, M. J. (2007). Demonstração em dança: aprender com sucesso. In M. Moura & E. Monteiro (Eds), *Dança em contextos educativos* (pp.83-90). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Amorim, V. (2006). *Estudo comparativo de duas metodologias de ensino da dança clássica: Nível elementar* (Tese de mestrado). Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada, Lisboa.
- Anexo II da Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto. Diário da República n.º 149/2018, 1º Suplemento, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Artigo 1º, de maio de 2012. *Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino da Dança*. Lisboa: Escola Superior de Dança.
- Artigo 9º, de maio de 2012. *Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino da Dança*. Lisboa: Escola Superior de Dança.
- Atkinson, R. C. & Shiffrin (1968). Human Memory: A Proposed System and its Control Processes. *Psychology of Learning and Motivation*, 2, 89-195. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Barreiros, J. & Passos, P. (2013). A aprendizagem enquanto processo de mudança. In P. Passos (Ed.), *Comportamento Motor, Controlo e Aprendizagem* (pp. 49-58). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em investigação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação* (Livro). Disponível no Repositório Científico da Universidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/18254>
- Cruse, H., & Schilling, M. (2010). Getting Cognitive. In B. Bläsing, M. Puttke & T. Schack (Eds.), *The Neurocognition of Dance: Mind, Movement and Motor Skills* (chapter 3 pp. 53-71). Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203852637>
- Conservatório Regional do Baixo Alentejo. (2019). *História de um Percurso*. Consultado em abril 18, 2019 em <http://crba.edu.pt/portal/>

- Diana, J. (2017, october 19). A 4-Step Method to Help Your Dancers Learn Choreography Faster. *DanceTeacher*, Disponível em <https://www.dance-teacher.com/making-it-stick-2392394710.html>
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, C. F. L. (2013). *Os Processos Cognitivos Inerentes ao Processo de Ensino-Aprendizagem no Âmbito da Disciplina de Técnica de Dança Clássica* (Relatório Final de Estágio). Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/3737>
- Gaskill, H. V. (1941). Language Responses and Intelligence: I. Verbalization and Intelligence. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 58 (2), 407-417. Doi: 10.1080/08856559.1941.10534578
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F. & Barreiros, J. (2007a). Instrução e demonstração. In M. Godinho (Ed.), *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e aplicações* (pp. 133-141). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F. & Barreiros, J. (2007b). Factores de Aprendizagem. In M. Godinho (Ed.), *Controlo Motor e Aprendizagem. Fundamentos e Aplicações* (pp. 121-132). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Kassing, G. & Jay, D. M. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design*. United States of America: Human Kinetics.
- Landin, D. (2012). The Role of Verbal Cues in Skill Learning. *Quest*, 46, 299-313. Doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.1994.10484128>
- Lent, R. (2004). *Cem bilhões de neurônios? Conceitos Fundamentais de Neurociência*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Ed. Atheneu.
- Lutz, S., & Huitt, W. (2003). *Information processing and memory: Theory and applications*. Disponível no website do Educational Psychology Interactive: <http://www.edpsycinteractive.org/papers/infoproc.pdf>
- Lovatt, P. (2018). *Dance Psychology: The Science of Dance and Dancers*. Norfolk: Dr Dance Presents.

- MacLeod, C. M., Gopie, N., Hourihan, K. L., Neary, K. R. & Ozubko, J. (2010). The Production Effect: Delineation of a Phenomenon. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36(3), 671-685. Doi: 10.1037/a0018785
- Markman, A. (2010, may 11). Say it loud: I'm creating a distinctive memory. *Psychology Today*. Disponível em <https://www.psychologytoday.com/us/blog/ulterior-motives/201005/say-it-loud-i-m-creating-distinctive-memory>
- Marques, F. (2005). Memória e aprendizagem escolar. In G. L. Miranda & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 166-182). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Matta, I., Rebelo, S. & Martins, C. (2004). Falar para lembrar Tipo de discurso e recordação de intervenção. *Análise Psicológica*, 22(1), 155-168. Doi: <https://doi.org/10.14417/ap.137>
- Melo, F. & Barreiros, J. (2013). Fatores de Aprendizagem. In P. Passos (Ed.), *Comportamento Motor, Controlo e Aprendizagem* (pp. 59-72). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Melo, F., Godinho, M., Mendes, R. & Barreiros, J. (2007). Memória. In M. Godinho (Ed.), *Controlo Motor e Aprendizagem. Fundamentos e Aplicações* (pp. 49-62). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mendes, R. (2004). Modelo ou modelos? O que mostrar na demonstração. In J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo & C. Neto (Eds.), *Desenvolvimento e Aprendizagem. Perspectivas Cruzadas*. (pp. 95-115). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mendes, R., Godinho, M., Melo, F., & Barreiros J. (2007). Fases de Aprendizagem. In M. Godinho (Ed.), *Controlo Motor e Aprendizagem. Fundamentos e Aplicações* (pp. 183-190). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Minden, E. (2005). *The ballet companion: a dancer's guide to the technique, traditions, and joys of ballet*. New York: Fireside.
- Mueller, P. A. & Oppenheimer, D. M. (2014). The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. *Psychological Science OnlineFirst*, 1-10. Doi: 10.1177/0956797614524581

- Rafael, M. (2005). Contributos de Jerome Bruner e Robert Gagné para a aprendizagem e o ensino. In G. L. Miranda & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 166-182). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Rodrigues, M. M. R., (2012). *Os Subprocessos do processo de escrita*. (Dissertação de Mestrado). Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/1786>
- Rosário, P. S. L. & Almeida, L. S. (2005). Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Slamecka, N. J. & Graf, P. (1978). The Generation Effect: Delineation of a Phenomenon. *Journal of Experimental Psychology Human Learning and Memory*, 4(6), 592-604. Doi: 10.1037/0278-7393.4.6.592
- Sousa, M.J. & Baptista, C.S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schütz-Bosbach, S. & Prinz, W. (2007). Perceptual resonance: Action-induced modulation of perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 11 (8), pp. 349-355. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.06.005>
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M. & Gomes, A., (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Warren, G. W. (1989). *Classical ballet technique*. Florida: University Press of Florida.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology* (10th ed.). Boston: Pearson Education.

## Apêndices

### Apêndice A – Autorização para captação de registos fotográficos e videográficos

**Para:** Encarregados de Educação dos alunos do 5º grau do Curso de Dança (9º ano do ensino regular) do Conservatório Regional do Baixo Alentejo

**Assunto:** Autorização para a captação de imagens, no âmbito da 7ª edição do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, pela Escola Superior de Dança, do IPL.

Exmo. Sr.(a) Encarregado de Educação,

No âmbito das unidades curriculares de Estágio I e II, referente ao Curso de Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança, encontro-me a desenvolver o meu estágio profissionalizante com a turma de 5º grau (9º ano) do Conservatório Regional do Baixo Alentejo.

A minha matéria de estudo e de investigação recai sobre a área da Técnica de Dança Clássica e trata a seguinte temática: A verbalização como estratégia para a memorização dos exercícios de *allegro*. No seguimento desta investigação solicito que autorize a captação de imagens, através de fotografia e/ou filme, da sua educanda no contexto da aula de Técnica de Dança Clássica.

Todas as imagens recolhidas serão exclusivamente usadas para fins relacionados com a exposição e defesa do meu Relatório Final de Estágio perante os arguentes e jurados, garantindo que nenhuma imagem será divulgada em qualquer rede social ou outro meio de comunicação.

Para que possa avançar com a captação de imagem, será necessária a sua autorização por escrito. Agradecendo desde já a sua atenção.

Com os melhores cumprimentos,

\_\_\_\_\_

-----  
Eu, Encarregado(a) de Educação da aluna \_\_\_\_\_, declaro que autorizo a captação de imagens da minha educanda, no contexto da aula de Técnica de Dança Clássica.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Encarregado(a) de Educação

A verbalização e o registo escrito como estratégias de promoção da capacidade de memorização na aula de Técnica de Dança Clássica na turma de 5º grau do Conservatório Regional do Baixo Alentejo

## Apêndice B – Cronograma do Estágio

MED - 7ª edição   Carolina Carvalho		Cronograma de Estágio   5º grau TDC   CRBA						
	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho
quinta-feira	1							
sexta-feira	2			1	1			
sábado	3	1		2	2			1
domingo	4	2		3	3			2
segunda-feira	5	3		4	4	1		3
terça-feira	6	4	1	5	5	2		4
quarta-feira	7	5	2	6	6	3	1	5
quinta-feira	8	6	3	7	7	4	2	6
sexta-feira	9	7	4	8	8	5	3	7
sábado	10	8	5	9	9	6	4	8
domingo	11	9	6	10	10	7	5	9
segunda-feira	12	10	7	11	11	8	6	10
terça-feira	13	11	8	12	12	9	7	11
quarta-feira	14	12	9	13	13	10	8	12
quinta-feira	15	13	10	14	14	11	9	13
sexta-feira	16	14	11	15	15	12	10	14
sábado	17	15	12	16	16	13	11	15
domingo	18	16	13	17	17	14	12	16
segunda-feira	19	17	14	18	18	15	13	17
terça-feira	20	18	15	19	19	16	14	18
quarta-feira	21	19	16	20	20	17	15	19
quinta-feira	22	20	17	21	21	18	16	20
sexta-feira	23	21	18	22	22	19	17	21
sábado	24	22	19	23	23	20	18	22
domingo	25	23	20	24	24	21	19	23
segunda-feira	26	24	21	25	25	22	20	24
terça-feira	27	25	22	26	26	23	21	25
quarta-feira	28	26	23	27	27	24	22	26
quinta-feira	29	27	24	28	28	25	23	27
sexta-feira	30	28	25		29	26	24	28
sábado		29	26		30	27	25	29
domingo		30	27		31	28	26	30
segunda-feira		31	28			29	27	
terça-feira			29			30	28	
quarta-feira			30				29	
quinta-feira			31				30	
sexta-feira							31	

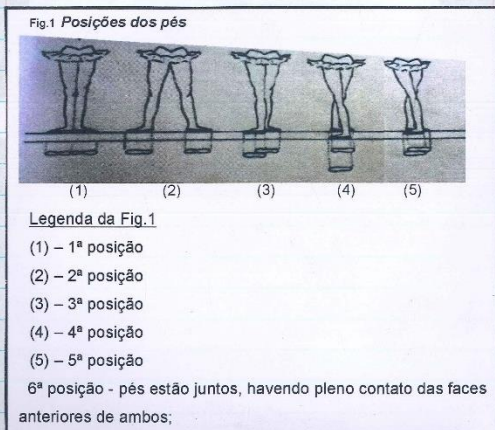
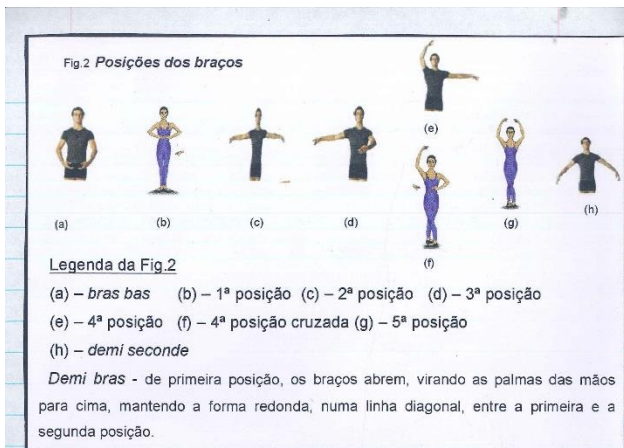
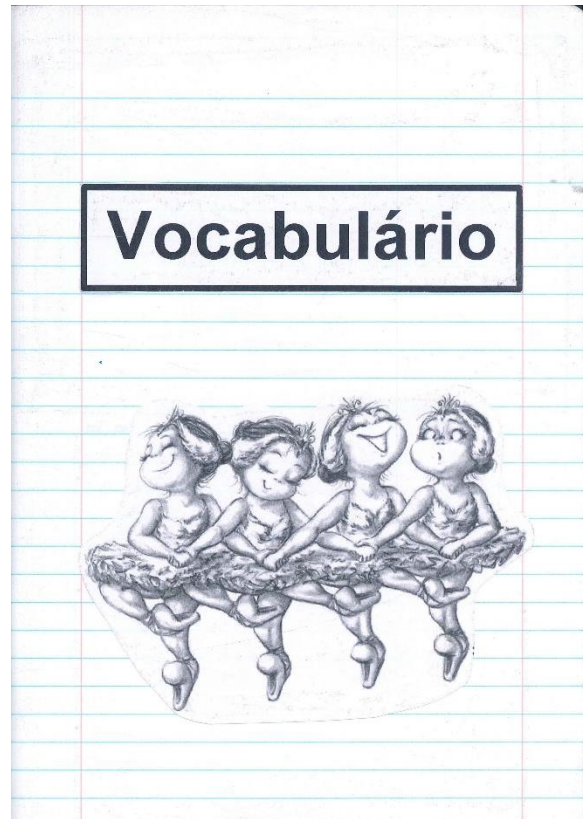
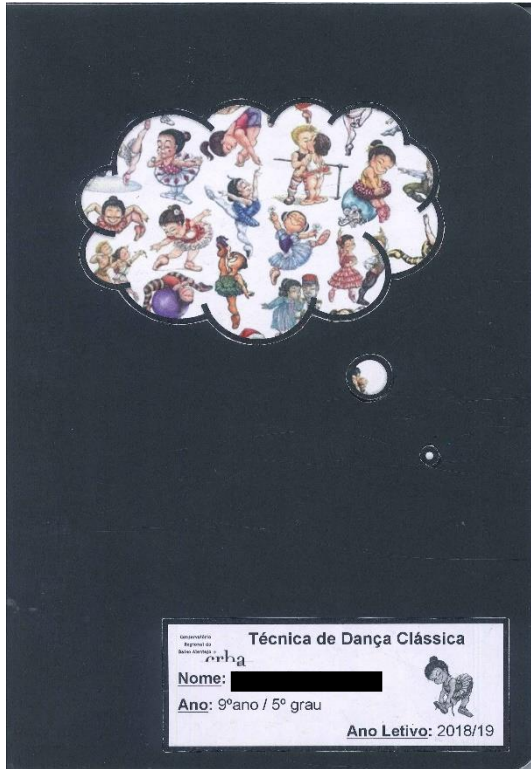
Total = 68 blocos de 50' = 3400' ± 57h + 4h colaboração = 61h

**Nota:** Carga horária de Técnica de Dança Clássica da turma de 5º grau (9º ano ensino regular) do CRBA, no ano letivo 2018/19: 8 blocos semanais de 50 minutos - 2ª feira 3 blocos, 3ª feira 2 blocos, 4ª feira 2 blocos e 5ª feira 1 bloco.

### Legenda:

Fins de semana	Feriados, interrupções letivas	Observação estruturada 10x50'
Atividades / Teste	Participação acompanhada 10x50'	Lecionação 48x50'
28 novembro – teste 1º Período 13 dezembro – espetáculo de Natal 9 fevereiro – Passos D'Arte 27 março – teste 2º Período		

Apêndice C – Exemplo de Caderno de Aula



• plié - ação de dobrar os joelhos com resistência; pode fazer-se em primeira, segunda, terceira, quarta, quinta e sexta posição;

• grand plié - ação de dobrar os joelhos no máximo possível a cada um com resistência; em primeira, terceira, quarta e quinta posição os calcantões saem do chão; em segunda posição os calcantões mantêm-se no chão;

• battement tendu - ação de abrir e fechar a perna de trabalho esticada, utilizando a articulação do pé pelo chão;

• battement glissé - ação de abrir e fechar a perna de trabalho esticada fora do chão; altura: 30°; eixo do movimento: dentro; trabalha a velocidade do pé;

• battement jeté - ação de abrir e fechar a perna de trabalho esticada e fora do chão; altura: 45°; eixo do movimento: fora; trabalha a força, o en dehors e prepara passos de allegro;

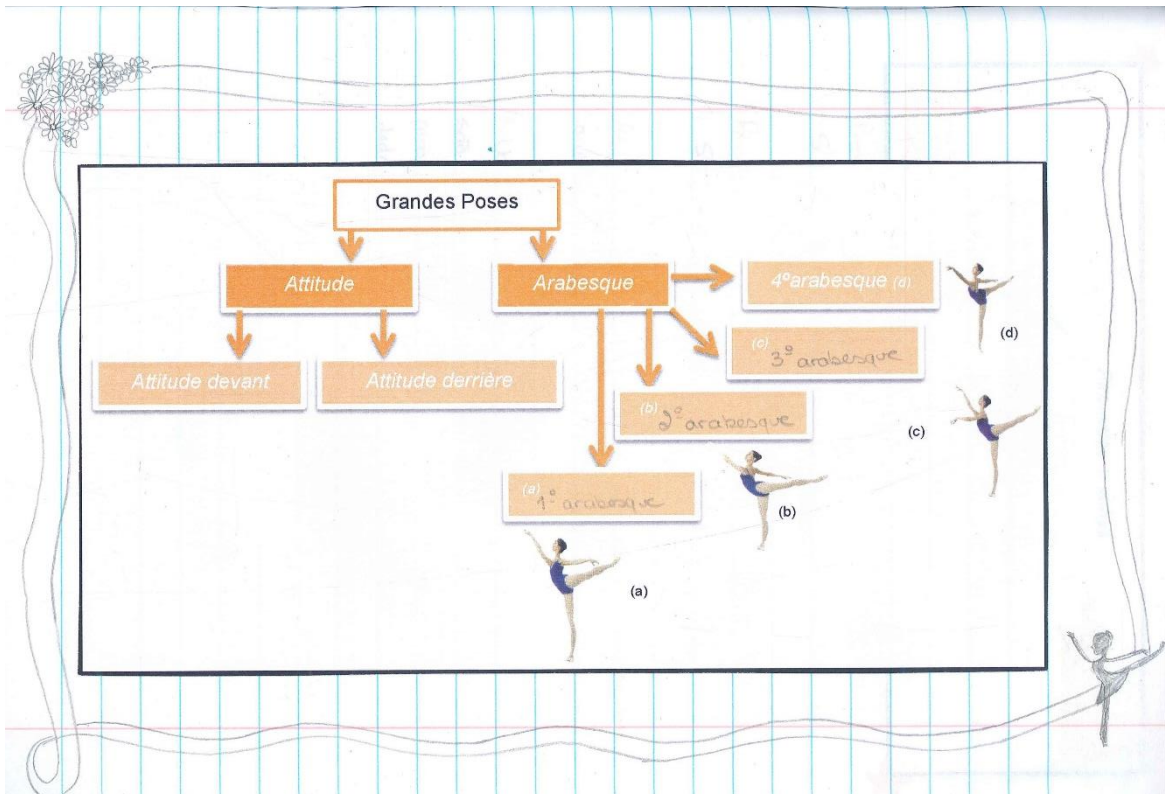
• ronde de jambe - ação circular da perna de trabalho pelo chão; pode fazer-se en dehors e en dedans; o pé não perde o contacto pelo chão e deve passar por

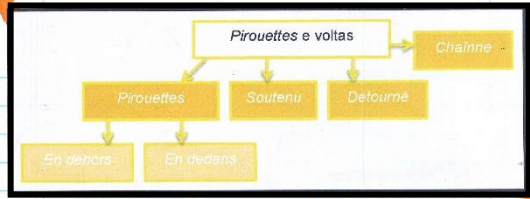
A verbalização e o registo escrito como estratégias de promoção da capacidade de memorização na aula de Técnica de Dança Clássica na turma de 5º grau do Conservatório Regional do Baixo Alentejo

primeira posição;

- ronde de jambe en l'air - ação circular da perna de trabalho em que o pé começa e termina em segunda posição a 45°; pode fazer-se em dehors e en dedans;
- battement tendu - condensação dos dois pernas para dobrar e esticar suavemente e em simultâneo; trabalha o controlo dos saltos e a força; pode ser simples ou duplo;
- battement frappé - ação de percussão do pé de trabalho pelo chão, utilizando a extensão da perna; trabalha a velocidade e precisão do uso do pé e tornozelo; pode ser simples ou duplo, com o pé de apoio no chão ou em meia ponta;
- développé - ação lenta de esticar a perna de trabalho desde o retiré;
- grand battement - ação de lançar a perna de trabalho utilizando o battement tendu; altura: 90° ou mais;

- grand battement en cloche - ação dinâmica da perna de trabalho que se movimenta atrás e à frente "grand battement" passando por primeira posição; pode ser com a perna esticada ou em atitude;
- ronde de jambe jeté - ação de lançar a perna com uma trajetória circular; pode fazer-se em dehors ou en dedans; inicia-se com dégagé, de seguida atitude baixa, lançamento da perna para segunda posição en l'air terminando na direção oposta fazendo assim uma trajetória circular;
- pic-flou - movimento que consiste em duas rápidas ações do pé de trabalho; pode fazer-se em dehors ou en dedans, no lugar ou en face out;
- petit battement - pequena ação de batimento lateral do pé de trabalho no cou-de-pied da perna de apoio; o movimento não deve mexer a coxa na sua execução;
- battement glissé - ação de battement glissé onde o pé de trabalho baixa/pica à terre, permanecendo esticado e regressa rapidamente para a altura inicial;
- grand rond de jambe en l'air - ação circular lenta e sustentada en l'air da perna de trabalho; a perna desenha um arco de 180° (frente, lado, atrás) paralelo ao chão;  $\int \pm 180^\circ$





Pirouettes en dehors, podem fazer-se em:

- 5ª posição, 4ª posição e 3ª posição;

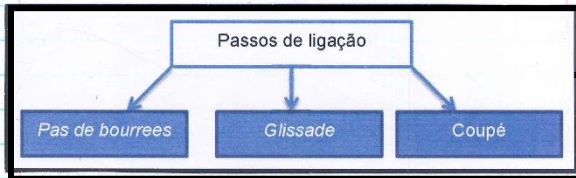
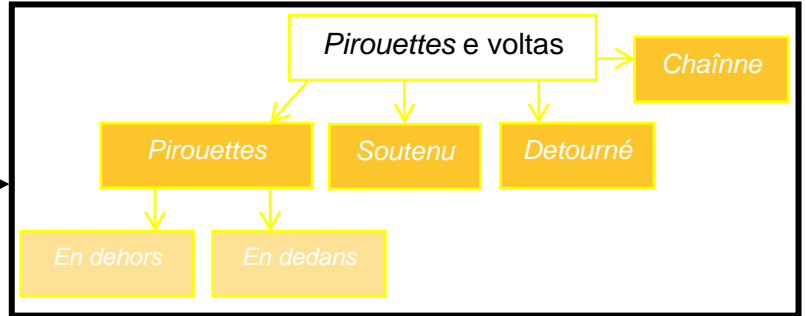
Pirouettes en dedans, podem fazer-se em:

- 5ª posição, 4ª posição e 3ª posição;

As pirouettes en dehors e en dedans podem ser em:

- arabesque, retiré, attitude;

- Uma das voltas que não estão no quadro são as pirouettes também chamadas de pose pirouette e estas podem ser en dehors e en dedans;



Pas de bourrees - podem ser feitos das seguintes

formas: ordinaires, coupé e com retiré

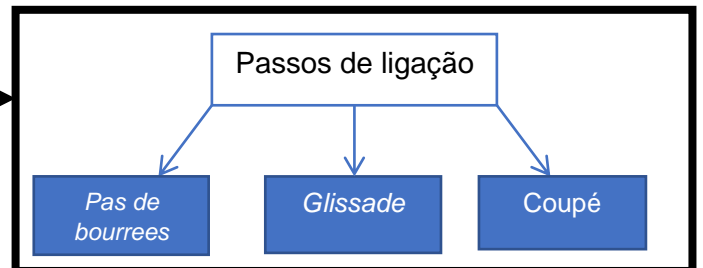
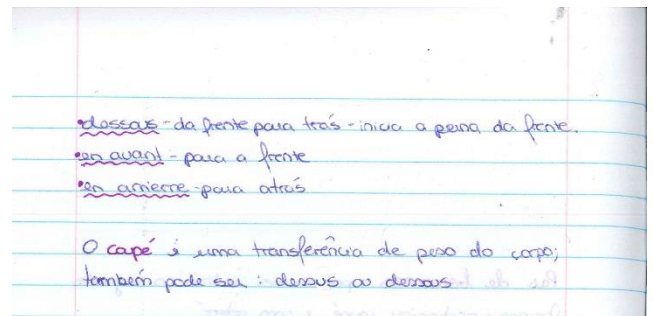
- devant - a perna cruza à frente e termina à frente.
- derrière - a perna cruza atrás e termina atrás.
- dessus - de trás para a frente - conta a perna de apoio.
- dessous - da frente para trás - conta a perna de apoio.
- en avant - para a frente - inicia a perna de trás.
- en arrière - para trás - inicia a perna da frente.

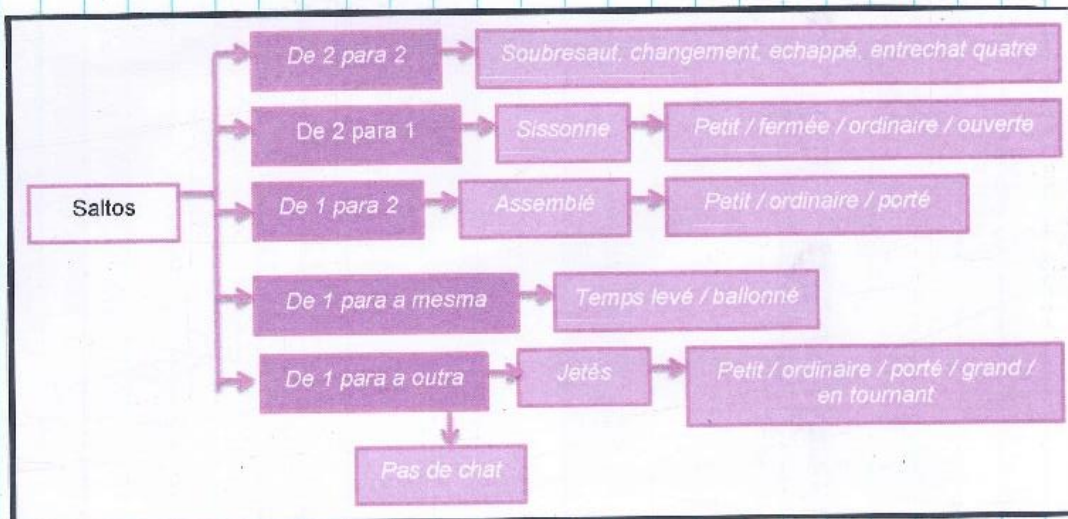
Para classificar cada pas de bourrees é necessário ter em conta a ação dos pés, que é independente da perna que inicia. (com exceção do pas de bourrees en avant e en arrière).

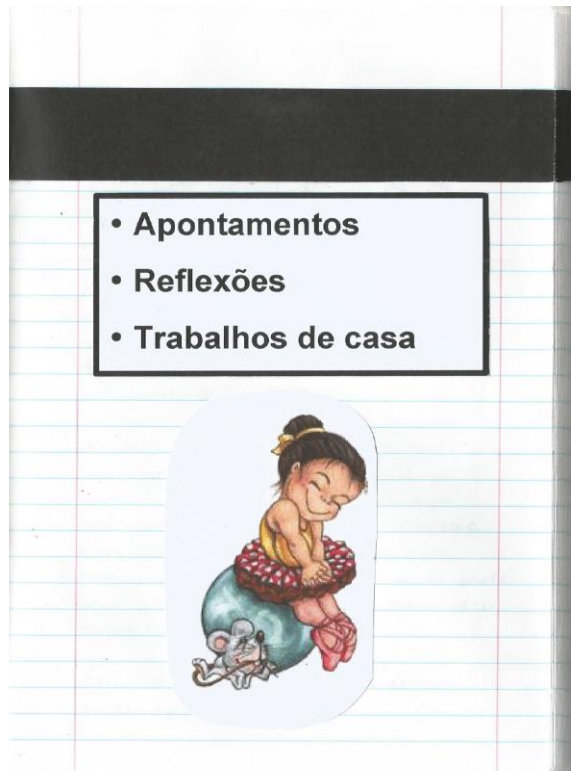
Existem ainda pas de bourrees en tournant

A classificação da glissade é feita tendo em conta a perna que inicia o movimento.

- devant - inicia a perna da frente e termina à frente.
- derrière - inicia a perna de trás e termina atrás.
- dessus - de trás para a frente - inicia a perna de trás.







14/01/2019 - Procurar a definição de rond de jambe jeté ✓

21/01/2019 - Escrever exercício de batt glisé e batt jeté com palavras chave ✓

Trabalho de casa do dia 14/01/2019  
Neste movimento a perna é elevada primeiro e lançada rápida e enérgicamente a partir da frente (ou de trás) em attitude depois a perna estica até segunda e faz rond até ao chão.

Trabalho de casa do dia 21/01/2019  
demi second batobos primeira  
dentro dentro plié fora cima cima  
plié cima cima plié (repete) estica a  
trás, plié, estica plié estica frente  
trás frente demi rond, fecha atrás, frente  
trás frente atrás com plié repete fecha  
atrás (repete atrás)

28/01/2019 - Escrever exercício de batt tendu ao centro.

Trabalho de casa do dia 21/01/2019  
demi second batobos primeira  
dentro dentro plié fora cima cima  
plié cima cima plié (repete) estica a  
trás, plié, estica plié estica frente  
trás frente demi rond, fecha atrás, frente  
trás frente atrás com plié repete fecha  
atrás (repete atrás)

A verbalização e o registo escrito como estratégias de promoção da capacidade de memorização na aula de Técnica de Dança Clássica na turma de 5º grau do Conservatório Regional do Baixo Alentejo

Trabalho de casa do dia 28/01/2019  
 Preparação: primeira tendão  
 Exercício: 1 tendão, fecha, 2 batt glissé (x2)  
 (suspiro atrás).  
 4 batt. tendão alternando onde fecha a perna (trás, frente, atrás, frente) passando por todos os diagonais.  
 1 Tendão à frente, rond de jambe até três plié, pirouette en dehors simple, fecha.  
 1 tendão atrás, plié, pirouette duplo, fecha. Plié, detourné, desce, 3 tendões ao lado começando por fechar atrás, depois frente e por fim atrás, mudando de direção, este último ao lado.  
 3 tendões passando por três diagonais, começando por fechar a perna à trás, frente, atrás, plié, relevé, desce, tendão à frente, rond de jambe, pirouette, en dehors. 2 batt. tendão ao lado a perna fecha à frente e passa por duas diagonais, quando chegar ao plié, relevé.

C  
o  
r  
r  
e  
c  
t  
ã  
o

Correção do trabalho de casa de 28/01/2019

1-2	1 batt. tendão devant
3-4	2 batt. glissé devant
5-8	Repete
1-2	Repete atrás
1-2	batt. tendão colado e fecha atrás (1/4 de volta)
3-8	Repete (termina cruzado com perna direita à frente)
1-2	Dégagé devant rond de jambe en dehors
3	Coloca 4ª posição, plié
4	1 Pirouette en dehors
5-6	Dégagé à três, coloca 4ª posição, plié
7-8	dupla pirouette en dehors
1-2	Detourné (termina cruzado com direita)
3-8	3 batt. tendão ao lado
1-6	3 batt. tendão ao lado (1/4 de volta)
7-8	Relève, 5ª
1-2	Dégagé devant rond de jambe en dehors
3	coloca 4ª posição
4-5	1 pirouette e mais en dehors
6-8	Espira

Trabalho de casa do dia 18/01/2019  
 Escrever o exercício do 2º allegro

Trabalho de casa do dia 18/01/2019

1	échappé	-> Movimentos com
2	pas de bourrée dessous	mais amplitude
3-4	2 jets ordinaires	
5-6	pas de bourrée	
7-8	2 sissonne	
1	failli	
2	assemblée	
3	failli	
4	assemblée	
5-8	relevé	
1-4	ébouriffé (estica plié)	
5-6	temps de course	
7-8	relevé	
1-4	ébouriffé (estica plié)	
5-6	temps de course	
7	changement	
8	Fica	

1	échappé	-> Movimentos com
2	pas de bourrée dessous	mais amplitude
3-4	2 jets ordinaires	
5-6	pas de bourrée	
7-8	2 sissonne	
1	failli	
2	assemblée	
3	failli	

Para mim, os exercícios de base são os mais fáceis de decorar e por isso não preciso de nenhuma estratégia para me ajudar a decorá-los, mas por outro lado os exercícios de centro são mais difíceis de decorar, pois tenho que pensar em mais coisas ao mesmo

Trabalho para as pernas  
Escrever exercício do grand allegro - séries  
Fazer repetição sobre a marcação dos exercícios

Trabalho para as pernas


- 1- assemble
- 2- sissone
- 3- epee
- 4- pas de bourree
- 5- 8- repete
- 1-4- repete
- 5- Temps leve
- 6- Pas de bourree
- 7- Prepara 1ª posição
- 8- Pirouette en dehors com alente

Para mim, os exercícios de base são os mais fáceis de decorar e por isso não preciso de nenhuma estratégia para me ajudar a decorá-los, mas por outro lado os exercícios de centro são mais difíceis de decorar, pois tenho que pensar em mais coisas ao mesmo

tempo, comparativamente aos exercícios de base, por isso para os exercícios de centro a estratégia que a professora nos deu ajuda-me bastante, pois para mim, cantar os exercícios tem-me ajudado a decorá-los muito mais depressa.

Fazer linha dos allegros

2º allegro

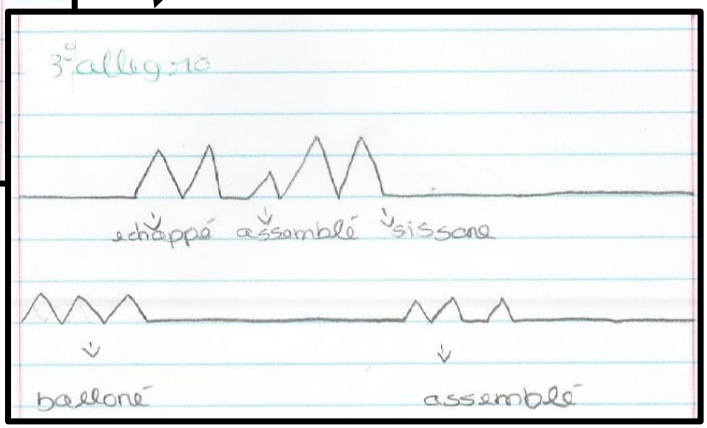
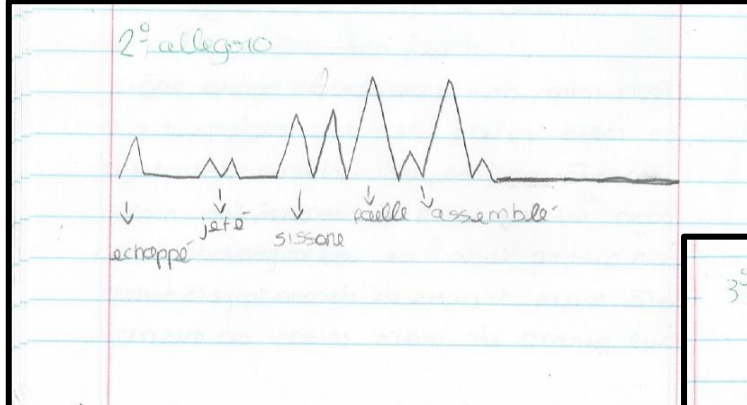
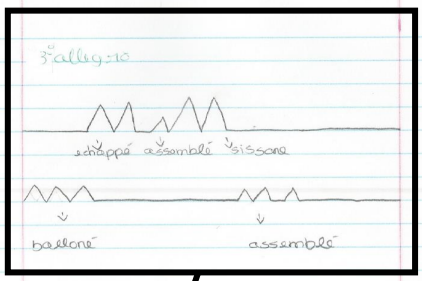
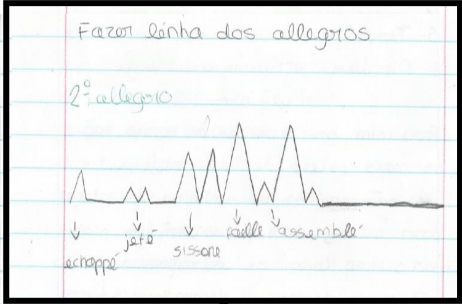


echappe jete sissone ruelle assemble

tempo, comparativamente aos exercícios de base, por isso para os exercícios de centro a estratégia que a professora nos deu ajuda-me bastante, pois para mim, cantar os exercícios tem-me ajudado a decorá-los muito mais depressa.

A verbalização e o registo escrito como estratégias de promoção da capacidade de memorização na aula de Técnica de Dança Clássica na turma de 5º grau do Conservatório Regional do Baixo Alentejo

tempo, comparativamente aos exercícios da barra, por isso para os exercícios de centro a estratégia que a professora nos deu ajuda-me bastante, pois para mim, cantar os exercícios tem-me ajudado a decora-los muito mais depressa.



#### Apêndice D – Vídeo de excertos da 2ª fase de estágio: Participação Acompanhada

- Excerto 1 – 2º *allegro* – Marcação do exercício com palavras-chave e vocabulário;
- Excerto 2 – 2º *allegro* – Marcação do exercício com vocabulário;
- Excerto 3 – 2º *allegro* – Execução do exercício com música;
- Excerto 4 – 2º *allegro* – Execução do exercício com verbalização do movimento a melhorar;
- Excerto 5 – 3º *allegro* – Marcação do exercício com vocabulário específico;
- Excerto 6 – 3º *allegro* – Marcação do exercício com palavras-chave;
- Excerto 7 – 3º *allegro* – Execução do exercício com música.

#### Apêndice E – Vídeo de excertos da 3ª fase de estágio: Lecionação Autónoma

- Excerto 1\* – *Battement Glissé e Battement Jeté* – Marcação física do exercício e verbalização com palavras-chave pelas alunas;
- Excerto 2\* – *Battement Glissé e Battement Jeté* – Execução do exercício com música;
- Excerto 3 – *Battement Tendu e Piiouette en dehors* – Marcação física do exercício e verbalização com vocabulário pelas alunas;
- Excerto 4 – 1º *allegro* – Marcação física do exercício e verbalização com vocabulário e palavras-chave pelas alunas;
- Excerto 5 – 1º *allegro* – Execução do exercício com música;
- Excerto 6 – 2º *allegro* – 1ª execução física do exercício sem música, mas com verbalização do vocabulário pelas alunas;
- Excerto 7 – 2º *allegro* – Execução do exercício com música;
- Excerto 8 – *Grand Allegro* – Marcação física do exercício e verbalização com vocabulário pelas alunas;
- Excerto 9 – *Grand Allegro* – Execução do exercício com música.

A verbalização e o registo escrito como estratégias de promoção da capacidade de memorização na aula de Técnica de Dança Clássica na turma de 5º grau do Conservatório Regional do Baixo Alentejo

(\*) – Nestes excertos devem apenas considerar-se as alunas que estão de perfil para a câmara e a aluna imediatamente a seguir, pois somente estas alunas fazem parte da amostra.